



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS ABAETETUBA - POLO ACARÁ
FACULDADE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO - FADECAM
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM ÊNFASE EM CIÊNCIAS
NATURAIS

MARIA ELIENI CARDOSO DE ANDRÉ

**A DOCÊNCIA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM UMA ESCOLA
MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE ACARÁ – PA.**

ACARÁ - PA
2019

MARIA ELIENI CARDOSO DE ANDRÉ

**A DOCÊNCIA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM UMA ESCOLA
MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE ACARÁ – PA.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado na Faculdade de Formação e
Desenvolvimento do Campo da UFPA como
requisito básico para a conclusão do Curso
de Licenciatura em Educação do Campo
com habilitação em Ciências Naturais.
Orientadora: Dra. Mariza Fellipe Assunção

ACARÁ - PA
2019

MARIA ELIENI CARDOSO DE ANDRÉ

**A DOCÊNCIA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM UMA ESCOLA
MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE ACARÁ – PA.**

Data da Aprovação: 16/12/2019

Conceito: Excelente

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mariza Fellipe Assunção
Orientadora-UFGA

Profa. Dra. Jacqueline Cunha da Serra Freire
FADECAM-UFGA

Msc. Maria Barbara da Costa Cardoso
Membro Externo

*Minha família e a minha namorada por
todo apoio e carinho.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pela fé que me impulsiona a persistir na busca dos meus sonhos mesmo quando me sinto frágil, principalmente pela busca incansável pelo conhecimento;

À minha família pelo apoio e incentivo nos diversos momentos da minha existência;

À minha irmã Fátima e ao meu cunhado Moacir, pelo apoio incondicional;

À Eliene, minha melhor amiga e namorada;

Aos docentes da Faculdade pela contribuição;

À professora e orientadora Mariza Fellipe Assunção;

À professora Lindalva;

Em especial a professora Fátima da escola pesquisada pela contribuição e disponibilidade em fornecer as informações para desenvolver esta pesquisa;

À Cristiane, pelo apoio durante a pesquisa;

Aos amigos da faculdade, muito obrigada.

[...] A aprendizagem não é alcançada de forma instantânea nem por domínio de informações técnicas, pelo contrário, requer um processo de aproximações sucessivas e cada vez mais amplas e integradas, de modo que o educando, a partir da reflexão sobre suas experiências e percepções iniciais, observe, reelabore e sistematize seu conhecimento acerca do objeto em estudo.

Daviani, (1999: 287)

RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre A Docência e Organização do Trabalho de uma professora em uma escola multisseriada situada no espaço campestre em uma área ribeirinha no município de Acará (PA), visando quais práticas esta utiliza para desenvolver o trabalho docente e se há relação com o contexto local, fazendo uma análise sobre a educação almejada para o campo, visto que a Organização do Trabalho Docente é uma ferramenta indispensável para ordenar os trabalhos a serem realizados na escola numa perspectiva de alcançar os objetivos pretendidos. É uma pesquisa de natureza empírica e bibliográfica, que incorporou além de referenciais teóricos relativos ao tema, observações das práticas da docente em sala de aula bem como a relação entre educadora e educandos. Os enlaces da pesquisa apontam uma prática docente diferenciada que abarca os sujeitos daquela localidade, incorporando ao currículo seus modos de ser e viver. Haja vista, a importância de analisar como ocorre o ensino na classe multisseriada, levando em consideração a realidade cotidiana dos alunos, assim como verificar as metodologias utilizadas para aquisição do ensino e aprendizagem desses educandos. É necessário compreender que o ensino em classes multisseriadas busca manter a identidade cultural e autonomia que existe entre os sujeitos que ocupam aqueles espaços. Para embasar teoricamente nossos escritos, buscamos alguns autores que nos foram apresentados ao longo da formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, são eles: Arroyo (1999, 2013), Benjamin (2000), Fernandes (1999), Hage (2005, 2011, 2015), Molina (2012), Silva (2006, 2009) e outros.

Palavras-chave: Educação do Campo. Docência e Organização do Trabalho. Multissérie.

ABSTRACT

This research discusses the Teaching and Work Organization of a teacher in a multi-grade school located in the peasant space in a riverside area of Acará (PA), aiming at what practices she uses to develop the teaching work and if there is any relation with the local context, making an analysis about the education aimed at the field, since the Organization of Teaching Work is an indispensable tool to order the works to be done in the school in order to reach the intended objectives. It is an empirical and bibliographical research, which incorporated, besides theoretical references related to the theme, observations of the teacher's practices in the classroom as well as the relationship between educator and students. The research links point to a differentiated teaching practice that encompasses the subjects of that locality and the local culture, incorporating their ways of being and living in the curriculum. Considering the importance of analyzing how teaching occurs in the multi-grade class, taking into account the daily reality of students, as well as verify the methodologies used to acquire the teaching and learning of these students. It is necessary to understand that teaching in multigrade classes seeks to maintain the cultural identity and autonomy that exists between the subjects who occupy those spaces. To theoretically support our writings, we sought some authors who were introduced to us during the formation of the Degree Course in Rural Education, they are: Arroyo (1999, 2013), Benjamin (2000), Fernandes (1999), Hage (2005, 2011, 2015), Molina (2012), Silva (2006, 2009) and others.

Keywords: Rural Education. Teaching and Work Organization. Multiseries

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da Escola Lar de Maria.....	40
Figura 2 - Biblioteca da Escola Lar de Maria	42
Figura 3 - Caixa surpresa e o dado das letras.....	44
Figura 4 - Atividade Pedagógica.....	45
Figura 5 - Materiais do Projeto Sacola Viajante.....	50
Figura 6 - Atividade de Campo do Projeto.....	51
Figura 7 - Atividade de Campo do Projeto.....	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ABORDAGEM CONTEXTUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	16
1.1 LDB: CONTRADIÇÕES E IMPORTÂNCIA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO	20
2 A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	26
2.1 REFERÊNCIAS TEÓRICAS ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	26
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO	30
2.3 ESCOLAS MULTISSERIADAS.....	33
3 A CULTURA LOCAL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA LAR DE MARIA.....	40
3.1 A EXPERIÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA LAR DE MARIA.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

INTRODUÇÃO

A Organização do Trabalho docente perpassa por todo o ambiente escolar, sendo um método de organização que busca melhores estratégias para desenvolver o trabalho docente, visando melhorar o aprendizado e a qualidade de ensino como um todo. Deste modo faz-se necessário planejar e organizar de maneira contundente os trabalhos a serem desenvolvidos, uma vez que as relações que se estabelecem no contexto escolar são amplas e complexas, desta maneira, a Organização do Trabalho Docente direcionada para cada ambiente em que a escola se insere deve considerar os sujeitos e suas especificidades, visando abranger os saberes locais contextualizando com os saberes globais, haja vista, que há uma grande conexão na atualidade para além do ambiente que se vive e deste modo promover o pensamento crítico dos educandos. Para Castro, Tucunduva e Arns:

Partindo do princípio de que o professor deve ensinar os conteúdos e também formar o aluno para que ele se torne atuante na sociedade, ele deve organizar seu plano de aula de modo que o aluno possa perceber a importância do que está sendo ensinado, seja num contexto histórico, para o seu dia-a-dia ou para seu futuro. (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008, p. 58).

Em vista disso, essa organização deve ser realizada com a participação de diversos sujeitos sociais que compõem a comunidade escolar, desde a gestão e professores com a participação da equipe de apoio e pais de alunos para juntos traçarem metas e objetivos a serem alcançados. Deste modo, se faz importante a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP, sendo o documento que irá reger e direcionar como o trabalho docente será desenvolvido. No entanto, nem sempre isto é possível, desse modo muitas escolas seguem um currículo deslocado da realidade local.

A humanidade ao longo da história vem desenvolvendo modos de organização para melhorar a qualidade de vida e a relação entre os seres humanos, a organização atinge vários setores da vida social, desta maneira a sociedade é organizada em leis, onde os sujeitos têm direitos e deveres a cumprir, caso contrário a sociedade seria caótica. No entanto, aqueles cujo poder se estabelece em suas mãos se aproveitam para o seu favorecimento. Neste caso o capitalismo. Na

sociedade atual, aqueles que detêm o poder são os mais favorecidos. Para Castro, Tucunduva e Arns:

O ato de planejar não pode priorizar o lado técnico em detrimento do lado político - social ou vice-versa, ambos são importantes. Por este motivo, devem ser muito bem pensados ao serem formulados visando à transformação da sociedade. (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008, p. 57).

O avanço do capitalismo para o campo mudou a estrutura social dos sujeitos e seus modos de viver, gerando conflitos e tensas disputas, sendo que os camponeses foram perdendo seus espaços injustamente. Fernandes (1999, p. 44), “Esse processo gerou uma extraordinária migração rural [...]”, deste modo, desde a construção da sociedade os povos camponeses sempre foram tratados de forma inferior com relação às cidades. E com relação à educação disseminou-se a ideia de que os sujeitos do campo não precisam estudar para trabalhar com a terra.

Deste modo, inconformados com este tratamento os camponeses se organizaram para reivindicar direitos perante a sociedade, é a partir da década de 1960 que surgem os primeiros registros importantes dos movimentos sociais organizados do campo lutando por educação e melhores condições de vida no campo. A partir disso, a educação do campo passou a ser reivindicada pelos seus integrantes, vista como algo necessário e essencial.

O interesse por estudar essa temática e analisar tais práticas e a relação que se estabelece entre a Docência e Organização do Trabalho e o contexto da localidade surgiu durante o meu curso de Licenciatura e Educação do Campo por ter realizado trabalhos em uma escola multisseriada e também por conviver indiretamente com essa realidade devido ao meu trabalho como auxiliar administrativo em uma escola que possui cinco escolas anexas localizadas no campo e com isto ter uma proximidade com essa realidade educacional e poder perceber um possível diferencial nas práticas da docente da escola pesquisada. Outro fator pela escolha do tema se deve pela minha própria experiência, pois sou de origem camponesa e frequentei escola multisseriada, assim como a maioria dos filhos de camponeses no Brasil.

Nos últimos anos o Movimento por Educação do Campo alcançou conquistas significativas para a educação dos povos do campo, entre essas conquistas pode-se citar a inserção da cultura e os modos de vida destes sujeitos

nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica, pois é fundamental relacionar os conhecimentos locais com o que está sendo transmitido em sala de aula facilitando o aprendizado dos alunos e com isso vão aprendendo a contextualizar as suas práticas cotidianas aos conhecimentos adquiridos na escola.

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, na qual o objetivo foi observar as práticas cotidianas da professora em sala de aula, bem como analisar a relação entre tais ações e o contexto local visando se tais atividades correlacionam com a realidade dos educandos. Para isto foi realizado um trabalho de campo, onde se coletaram informações da docente e do coordenador pedagógico que o acompanha nas realizações dos planejamentos dos trabalhos a serem desenvolvidos na escola. Utilizou-se questionário semiestruturado, além de conversas informais com ambos, com o intuito de obter mais informações a respeito do assunto. Neste sentido Minayo salienta a respeito da pesquisa qualitativa que:

A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

A investigação ocorreu na Escola Lar de Maria que fica localizada na zona rural, especificamente na Comunidade Santa Terezinha, as margens do rio Miritipitanga, Alto – Acará, tal escola é anexa da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Shallon localizada na Cidade de Acará – PA. Esta escola atende alunos da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo multisseriada, onde há uma única docente atuando na escola.

Esta escola anexa é constituída por 43 alunos, que são subdivididos nos turnos da manhã e da tarde, no período da manhã frequentam os estudantes da educação infantil (de 04 e 05 anos), 1º e 2º anos e no turno da tarde os estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a docente este modo de organização se torna prático para melhor atender as necessidades dos alunos, pois ela busca aproximar os níveis.

As pesquisas foram iniciadas por meio de um levantamento bibliográfico de artigos, livros e textos a respeito das questões de Organização do Trabalho Docente

e posteriormente os textos sobre educação do campo, classe multisseriada, e as leis de diretrizes e bases da educação, pois são temas intrínsecos na discussão de escolas camponesas. Buscou-se também aprofundar-se nos conhecimentos sobre o tema para melhor desenvolvê-lo.

No entanto, houve a necessidade de observação das práticas pedagógicas da docente, ocorrendo também observação fora da sala de aula em uma atividade de campo realizada pela professora com seus estudantes. Foi fundamental observá-la para constatar que há certo diferencial nas suas práticas pedagógicas que possuem relações estreitas com as vivências dos estudantes daquela localidade. Este trabalho está composto pela introdução e mais três capítulos e as considerações finais.

Na **Introdução** busca-se situar o leitor dos caminhos percorridos durante a elaboração da pesquisa e do que será apresentado no decorrer da mesma.

No primeiro capítulo: **Abordagem Contextual da Educação do Campo no Brasil**, faz-se um breve histórico sobre a educação do campo na sociedade brasileira, da negação de direitos, das suas lutas e conquistas, assim como traz para discussão a LDB: contradições e importância para as escolas do campo, dialogando a respeito da importância da implementação da educação do campo nas políticas públicas e com isso discute sobre as contradições e importâncias que ela traz para educação camponesa. Para introduzir o tema fez-se necessário realizar um breve relato sobre a educação do campo para se chegar à prática docente.

No segundo capítulo: **A Importância da Organização do Trabalho Pedagógico**, faz-se uma abordagem da importância da organização do trabalho pedagógico e vem acompanhada de três eixos importantes para se trabalhar a temática: Referências Teóricas acerca da Organização do Trabalho Pedagógico com o objetivo de fazer uma discussão teórica a respeito do respectivo tema; Sobre a Contribuição da Organização do Trabalho Pedagógico para as Escolas do Campo: busca discutir qual a importância e contribuição que essa organização traz para as escolas camponesas; Escolas multisseriadas busca fazer um breve histórico das escolas multisseriadas para compreender as complexidades que tais escolas enfrentam para situar o leitor de como se estrutura escola pesquisada. Realiza também uma discussão teórica com diversos autores, assim como suas contribuições à educação do campo e uma breve discussão a respeito das escolas

de multissérie, se tornando relevante, pois a pesquisa foi realizada em uma escola multisseriada do campo.

O terceiro capítulo: **A Cultura Local e a Organização do Trabalho Docente na Escola Lar de Maria**, vem referenciar a organização do trabalho docente na escola Lar de Maria, abordando sobre as práticas da docente na escola, haja vista ser uma escola do campo vinculada a uma escola da cidade por meio da nucleação, este é acompanhado de dois eixos relevantes: A experiência de Organização do Trabalho docente na escola Lar de Maria que busca retratar a experiência cotidiana da educadora na escola, buscando discutir a relação das suas práticas e o contexto local, visando se a mesma relaciona com os saberes da localidade.

Vale ressaltar que este tipo de nucleação na qual iremos dialogar neste capítulo constitui-se no qual o prédio escolar está situado no campo, mas todos os trâmites legais e documentais estão vinculados a uma escola núcleo situada geralmente na cidade ou no campo com maior contingente populacional. Ou seja, é onde os professores recebem orientações com o coordenador pedagógico e tratam de assuntos burocráticos. Desta mesma maneira acontece para os pais e responsáveis. Assim, o prédio escolar é situado no campo, mas todas as documentações são de responsabilidade da escola núcleo.

Desta maneira, percebe-se que o prédio escolar situado no campo não possui estrutura e nem pessoal de apoio para dar subsídios a docente, evidenciando que a existência dessas escolas se deve ao empenho das comunidades pela permanência das mesmas, sendo que estas possibilitam o ingresso da maioria das crianças camponesas na escola.

E nas **Considerações Finais** são apresentados os desafios encontrados que a educação do campo enfrenta para permanecer, assim como alguns pontos relevantes dos resultados da pesquisa e suas implicações para a efetivação da educação básica no campo.

1 ABORDAGEM CONTEXTUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A educação do campo no Brasil é marcada pela luta dos camponeses pelo direito a uma educação de qualidade e que contemple os saberes locais de cada povo que reside na zona rural, visto que, ao longo da história a escola sempre foi majoritariamente autoritária e voltada para os interesses das indústrias e do capital, por isso, a educação que sempre chegou ao meio rural, tinha os interesses voltados para as zonas urbanas. De acordo com Silva:

Esse modelo desenvolvimentista da sociedade coloca o campo num plano secundário demográfica e economicamente, gerando uma situação de confronto entre as culturas rural e urbana, numa visão dicotômica na qual o urbano é a referência de homogeneização cultural para o avanço do progresso e o desenvolvimento capitalista do país. (SILVA, 2009, p. 34).

Esse tipo de educação hoje pode ser classificado como educação rural, pois esta não levava em consideração os conhecimentos e experiências dos povos do campo. Fernandes (2006, p. 37), “Neste sentido a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário.”

As escolas criadas para os filhos dos trabalhadores no espaço rural buscavam prepará-los para o mercado de trabalho, principalmente onde as fábricas eram inseridas, para que futuramente os filhos substituíssem os pais, não havia interesse por parte das classes dominantes em que os filhos dos operários pudessem ser produtores de conhecimentos, por isso, os interesses das escolas eram criar apenas reprodutores. .

Com a expansão do capitalismo para o campo, muitas famílias camponesas foram perdendo suas terras para fazendeiros, donos de indústrias, grandes produtores do agronegócio, sendo expropriados de suas terras sem direito algum. Com isso, os camponeses foram obrigados a se mobilizar pelo direito a permanecer nos seus territórios e manter suas identidades. Por conseguinte, o movimento da educação do campo não busca por qualquer escolarização, mas, sobretudo que valorize os modos de vida individuais e coletivos dos sujeitos.

E para que essas especificidades sejam preservadas, uma das maneiras mais eficazes é por meio de uma educação voltada para a realidade desses povos, sendo que é por meio dela que as gerações atuais e futuras têm de manter vivas e preservar as suas histórias, memórias, culturas, seus modos de vida e de trabalho, e de se relacionar com a natureza. A luta dos movimentos sociais surge dessa necessidade de lutar pela terra e nela permanecer e produzir os seus meios de sobrevivência. Sobre o nascimento dessa luta camponesa, Pires descreve que:

Na década de 1960 começaram a surgir atores importantes na construção da Educação do Campo: são os movimentos sociais organizados, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sindicatos, as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), o trabalho das ligas camponesas e a ação pastoral de bispos da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura de Paulo Freire. (PIRES, 2012, p. 88)

O campo também é lugar de produção de conhecimentos, onde os sujeitos têm seus modos de vida e saberes interligados com a natureza. Por isso, a luta por educação do campo está intimamente ligada à luta pela terra. Visto que “Os avanços da exploração capitalista e o processo de modernização da agricultura, no Brasil caracteriza-se pela concentração da propriedade da terra e fortalecimento de unidades de produção cada vez maiores.” (PIRES, 2012, p. 21).

Os conhecimentos adquiridos ao longo de sua história não podem ser deixados de lado porque o campo também é produtor de cultura, saberes, experiências, pois mesmo que o sujeito não consiga explicar determinados fatos, ele aprendeu na prática técnicas eficazes para que a sua plantação produza produtos de qualidade. Ou seja, o homem do campo é detentor de experiências e conhecimentos por meio das suas atividades cotidianas.

Para isso, se faz necessário que ocorra uma difusão entre o conhecimento empírico e o científico buscando aprimorar os saberes locais. Haja vista, que os cidadãos do campo são sujeitos de direitos previstos pela Constituição Federal quando faz a seguinte menção em seu artigo 205 afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Deste modo, os camponeses estão incluídos no campo dos direitos à educação, pois ela é direito de todos. A Educação do Campo busca garantir que os sujeitos sejam respeitados em suas especificidades, contudo, deixa claro que essas especificidades se referem a cada povo, pois o campo em sua totalidade é heterogêneo, sendo composta por diversos povos, por isso, a educação proposta volta-se para as especificidades e diversidades para que sejam respeitadas e garantidas por lei.

Quando se faz referência a educação direcionada para o sujeito do campo, certamente está se referindo a uma prática educacional que valorize as vivências e saberes locais, como descrito anteriormente. Contudo, esta educação não restringe somente ao que há no campo, mas contextualiza com os saberes globais. Na atualidade, é impossível limitar, se fechar em um único contexto, mais do que nunca campo e cidade estão interligados, sendo impossível dissociar um do outro, o que se busca é a valorização dos sujeitos da zona rural em suas especificidades para que seus valores éticos, culturais e todas as características locais sejam transmitidos às gerações para que estes tenham a possibilidade de ter um senso crítico para escolher entre permanecer no campo ou viver na cidade.

Visto que a história evidencia a cidade como o lugar das oportunidades, do desenvolvimento e o campo como lugar de atraso e sem oportunidades, com isso, a escola sempre enfatizou que a cidade é o futuro dos cidadãos, onde possuía a melhor qualidade de vida com uma educação que buscava preparar os sujeitos para viver nesses espaços urbanos, com os seus costumes e valores e aos poucos perdendo a sua identidade e seus hábitos culturais. Como descrevem os autores Guhur e Toná (2012) apud Pires:

Para tanto, é fundamental não descartar a ciência e a tecnologia, mas estabelecer um diálogo de saberes entre o conhecimento dos povos do campo e da floresta. Um diálogo não exclusivamente técnico, mas que incorpore as dimensões ética e cultural além da econômica e ecológica, e que se materialize em ações coletivas. (GUHUR e TONÁ, 2012 apud PIRES 2012, p. 29).

A luta por uma educação que contemple os seus sujeitos não é um fato novo, porém, é uma conquista muito recente instituída em lei, ainda que a Constituição Federal coloque todos os cidadãos em direitos e deveres iguais, os

povos do campo sempre foram privados de seus direitos, sendo necessário que houvesse grandes mobilizações para assegurar tais direitos. Como cita a autora:

Considerando os marcos históricos da Educação do Campo, podemos dizer que ela nasce a partir da luta protagonizada pelos sujeitos coletivos que defendiam e lutavam por uma política educacional para os trabalhadores e trabalhadoras do campo que garantisse seu direito a educação e a escola de seus interesses. (SANTOS, 2018, p. 21-22)

Sabe-se que essa mobilização agregou diversos grupos como: movimentos sociais, agricultores, ONGS, universidades, entre outros, e que essa luta não foi pacífica, pois a luta por educação do campo de qualidade e voltada para os seus sujeitos está intimamente ligada a luta pela terra, pois com a expansão do agronegócio para o meio rural, os conflitos por terra se intensificaram, a grilagem de terra se expandiu e milhares de pessoas perderam suas terras injustamente.

A educação do campo é um manifesto que demonstra a organização dos moradores do campo como sujeitos socialmente ativos e estes estão em busca da garantia dos seus direitos. “Portanto, movimentos sociais, requerem sujeitos ativos que tomam para si a definição de seus direitos e buscam seu reconhecimento efetivado.” (SILVA, 2006, p. 85). Desta forma tanto a luta por terra quanto por educação, são lutas por direitos básicos inerentes a todo ser humano. Através das pressões e reivindicações desses movimentos foi implementado na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDB, as seguintes políticas públicas:

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, especificamente:
Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Essas implementações ainda são recentes do ponto de vista histórico, estão inclusas na LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Tanto que ela ainda se mostra muito frágil ao ponto de ainda de não serem de fato aplicadas nas escolas rurais. Denotando que mesmo se tornando lei, ainda falta a efetivação da mesma, pois o descaso continua se perpetuando com os povos camponeses. E, ainda as lutas dos movimentos organizados por educação básica do campo ampliam as possibilidades de se constituir uma educação para os sujeitos de modo que esta

possa assegurar seus direitos. Ao falar da importância dos movimentos sociais e que educação busca-se, Arroyo nos diz que:

O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano, para trabalhar na roça menos ainda. O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica. (ARROYO, 1999, p. 17-18).

Neste sentido, percebe-se que a educação almejada para os povos do campo só será possível pela luta dos próprios camponeses, uma vez que para o capitalismo interessa uma escolarização que transfira conhecimentos para a reprodução social, com isso, somente pelas lutas e pressões dos movimentos organizados será possível dar continuidade na obtenção de direitos tanto quanto a efetivação dos já existentes.

1.1 LDB: Contradições e importância para as escolas do campo

A educação do campo teve alguns avanços significativos para a construção de uma educação voltada para a realidade dos sujeitos em questão, é importante salientar que a Lei 9.394/1996, que regulamenta as Diretrizes para a Educação Nacional, ao instituir diretrizes para a educação do Campo em suas linhas traz um marco para a luta camponesa, que pela primeira vez consta em seus artigos 23, 26 e 28 direitos aos sujeitos do espaço rural, contemplando as características próprias daqueles que vivem e sobrevivem por meio do trabalho no campo.

Com isso, vamos discutir sobre a importância da inserção da educação do Campo na LDB, que coloca estes sujeitos no Campo dos direitos e de suas contradições que vão à contramão do que a lei institui. É importante salientar, que este tema é amplo e complexo, portanto, pretende-se apenas expressar o quão importante ela é e o porquê das suas contradições, que na maioria das vezes são mascaradas, em outras ficam expostas, e mesmo assim, pouca atenção requer dos nossos representantes.

Se levarmos em consideração que a luta dos movimentos sociais do campo por educação se deu a partir dos anos 60, ainda assim levaram-se quase 4 décadas

para que a educação do campo pudesse estar entre as pautas das políticas públicas. A Constituição Federal diz que todo cidadão é igual em direitos e deveres. Ainda assim, a educação do campo sempre ficou as margens, onde suas vozes foram silenciadas por tantas décadas e ainda hoje é necessário que a luta não cesse, caso contrário, essas vozes serão abafadas e silenciadas novamente porque não é interessante para aqueles que detêm o poder, que os pobres possam adquirir conhecimentos pelo fato de que por meio de uma educação emancipatória é possível questionar a realidade vivenciada, questionar a exclusão e a pobreza. Deste modo, Lopes et al, expressa que:

“A política de um cidadão na sua integralidade passa por uma escola que adote a democracia como valor na estruturação de um espaço legítimo de formação humana, especialmente dos que historicamente se acham à margem.” (LOPES, L. et al, 2018, p. 207).

A política econômica e social que vem sendo construída ao longo dos anos pelas classes dominantes no Brasil e tenta convencer a população de que é natural em que uma minoria detenha grande concentração de riqueza e de que a maioria da população não disponha de direitos básicos inerentes a condição humana. Criando diversos mecanismos especialmente por meio das mídias mascarando a realidade. “A renda seguiu concentrada nas mãos da minoria, a população sofreu uma espécie de amansamento ideológico e por décadas tudo seguiu à semelhança dos mais de quatro séculos de exploração.” (LOPES, L. et al, 2018, p. 202). Foi por meio das pressões populares daqueles que não se conformaram com a desigualdade que a educação do campo entrou nas pautas das políticas públicas, não porque os governantes que na maioria das vezes estão a serviço do capitalismo acharam convenientes. Molina enfatiza que:

O estabelecimento das disposições legais é um passo importante na exigência do direito à educação dos povos do campo, mas insuficiente para a sua garantia. Somente a luta coletiva do campesinato e de seus aliados tem condições de fazer valer os positivados. (MOLINA, 2012, p. 454).

Embora o povo do campo seja diversificado e exista uma pluralidade de saberes, culturas e identidades. Alguns autores descrevem que ainda assim, “[...] estas diferenças não apagam nossa identidade em comum: somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e discriminação, que é econômica, política, cultural.” (COLLING,

CERIOLI e CALDART, 2002, p. 21). Com isso enfatiza a importância dos movimentos sociais neste estudo para as conquistas da educação *do* Campo e *no* Campo, pois, “Não se pode conceber o direito humano à educação pela simples acessibilidade à uma ou outra modalidade de ensino, mas por meio de um processo de autoria em que cada sujeito se sinta pertencente e possuidor daquela instituição.” (LOPES, L. et al, 2018, p. 208).

É por isso que o movimento por educação do campo busca a inserção e a garantia do direito a educação dos sujeitos camponeses contemplando as suas especificidades e diversidades em seus espaços. Não se quer mais uma escola com didáticas prontas e acabadas, mas uma escola que ensine a pensar, questionar, a formar sujeitos para a transformação social, para a cidadania. De acordo com Caldart (2002, p. 18) a educação pensada “[...] *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.”. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 23, inciso 2º traz o seguinte direcionamento para a educação do campo:

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 formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstos nesta Lei. (BRASIL, 2018, p.07).

É preciso considerar a realidade local respeitando as peculiaridades, inclusive a cultura de trabalho, para que desta maneira as crianças não sejam prejudicadas com relação à frequência escolar, pois é sabido que nos períodos dos ciclos agrícolas e de colheita os filhos sempre deixam de ir à escola para ajudar os pais. Nesta concepção Arroyo explicita que:

A manutenção de milhões na permanente condição de subcidadania não tem se dado apenas nem principalmente pela negação do direito à escola, mas pela negação do direito ao trabalho. Subcidadania e subtrabalho têm caminhado juntos em nossa perversa história de segregações. (ARROYO, 2016, p. 100)

Daí a importância de promover e emancipar os sujeitos do campo para que obtenham melhores condições de vida no campo para que as crianças possam frequentar a escola regularmente, ao invés de trabalhar. Pois isto prejudica no processo de ensino e aprendizagem, provocando a repetência e conseqüentemente a evasão escolar, devido as constantes faltas. Tais fatores provocam a falta de interesse dos alunos pela escola. Os artigos 26 e 28 da LDB também abrem possibilidades para incluir no currículo a cultura, características e modos de vida de acordo com a região, e com métodos mais adequados a realidade vivenciada, sem com isto, desligar do que é comum como veremos a seguir:

O art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos;

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2018, p.08 e p.10)

É notável que sejam conquistas importantíssimas, pois possibilita uma maneira diferenciada do habitual utilizada pelos docentes para trabalhar nas escolas do campo, pois geralmente trabalha-se apenas o ato de ler e escrever, com materiais didáticos que se quer mencionar a realidade campestre, necessitando de didáticas que utilizem a realidade dos mesmos, para relacionar o habitual com o desconhecido. Deste modo, possibilita-se que estes sujeitos se tornem capazes de atuar no seu local de origem para a transformação social. Pois de acordo com Arroyo:

[...] Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e de trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes. (ARROYO, 2016, P. 117)

Estas leis ainda não são aplicadas com efetividade, devido grande parte dos docentes que trabalham nas escolas do campo não terem formação para

trabalhar com estes sujeitos, pois sendo um povo diferenciado, necessita de didáticas diferenciadas. No entanto, muitas vezes não conseguem aplicar o que está previsto em lei porque não conhecem a realidade ou as próprias secretarias de educação não exigem e nem instruem esses docentes, não tornam obrigatório o que está instituído em lei, permitindo que trabalhem com conteúdo voltados exclusivamente para os centros urbanos, pois tendo uma formação seriada que os direciona para a educação urbana, muitos não procuram conhecer e trabalhar a realidade local.

No entanto, além da falta de formação específica dos docentes, o que mais fortalece este modo educacional são as carências nas escolas do campo, estas contribuem significativamente para que os professores não tenham estímulos para mudar as referidas metodologias, pois necessitam de apoio efetivo do Poder Público. Desta maneira, vivenciando estas realidades que não condizem com os sujeitos do espaço camponês.

O movimento por educação do campo percebeu a necessidade de buscar uma formação específica para os sujeitos que já atuavam nas escolas do campo e também para aqueles que moram no campo pudessem ter a possibilidade de ter uma formação superior voltada para a realidade campestre, para que pudessem atuar nas escolas locais. Com isso, criou-se o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA. Instituído em seu artigo 1º a seguinte política:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se a ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010)

O PRONACAMPO visa o conjunto das ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação de professores, produção de material didático específico, acesso a recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010. (BRASIL, 2010). É perceptível que em toda a LDB, apenas em três artigos faz - se referência a educação do campo, no entanto, para as classes

multisseriadas não tem nada especificamente, além disso foi criado apenas o programa Escola Ativa e atualmente o Escola da Terra que o substituiu devido as diversas críticas que sofreu ao longo do seu desenvolvimento por não contemplar a vivência dos sujeitos.

A LDB quando menciona a educação para o campo, contam apenas adaptações e adequações necessárias, ou seja, as diretrizes para a educação do campo ainda são muito vagas se comparada a importância que se dá ao ensino urbano, ou seja, a educação para o campo ainda tem como base o urbano, devido a isso, constam direcionamentos para adaptar e adequá-las aos interesses da região em que a escola se insere.

A educação do campo necessita de direcionamentos específicos e concretos, que o instituído em lei se materialize para que desta forma possa melhorar a qualidade da educação no espaço rural. Contudo, é importante mencionar que essas diretrizes são avanços significativos e que vêm permitindo gradativamente mudanças para um novo modelo de educação do campo, onde os sujeitos são protagonistas. Deste modo, “A existência dos marcos legais conquistados é ferramenta importante nessa luta” (MOLINA, 2012, p. 454).

A inserção dos artigos 23, 26 e 28 da LDB, trouxeram mudanças importantes, inserindo a realidade dos sujeitos no currículo, permitindo novas metodologias e didáticas que abracem a realidade camponesa para que deste modo possa criar uma aprendizagem significativa para os mesmos, sem desvincula-los do que é comum, como mencionado no artigo 26. Ou seja, a educação se fará *no* campo e *para* o campo correlacionando com o que é comum, sendo que também não se pode ensinar só o que está relacionado ao espaço camponês, mas priorizá-lo e com isso, criar vínculos com outros espaços, de maneira que não se pode fechar-se em um único contexto.

A atualidade campo e cidade estão mais interligados e conectados, ainda que haja uma enorme diferença social, econômica e educacional entre ambos. Em vista disso, as conquistas da educação do campo são de suma importância, visando quebrar os paradigmas construídos ao longo da história e buscar equilibrar essas diferenças numa perspectiva de que possa construir uma sociedade igualitária e democrática.

2 A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

2.1 Referências Teóricas acerca da Organização do Trabalho Pedagógico

A Organização do Trabalho Pedagógico perpassa por todo planejamento que se faz para os trabalhos serem realizados no espaço escolar, desde a equipe diretiva, assistentes administrativos, pessoal de apoio, até chegar à sala de aula onde ela se torna mais evidente e concreta. De acordo com Bezerra; Jesus (2016, p. 06) “É a organização do trabalho pedagógico que delinea as mediações sociais na esfera escolar definindo, com ou sem coerência como serão desenvolvidas as atividades educativas que ocorrerão desde a sala de aula até o refeitório [...]”, deste modo, é necessário abranger todo o espaço escolar a fim de obter bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que a qualidade de ensino não depende somente do professor, mas de um conjunto de fatores que irão dar suporte e subsidiá-los. Para obter êxito em qualquer atividade, é indispensável o uso de uma boa organização, planejando as ações onde se pretende realizar e as metas e objetivos a alcançar. A humanidade ao longo da história vem criando métodos e técnicas de organização com a finalidade de obter melhores resultados e desta forma poder melhorar a qualidade de vida, desta maneira todos nós fazemos planejamento diariamente, desde os mais simples aos mais complexos, realizamos e executamos planejamento a curto, médio e em longo prazo, dependendo do que se refere.

De acordo com os autores Castro, Tucunduva e Arns (2008, p. 53), embora de maneira inconsciente, a humanidade sempre fez planos de suas ações e à medida que foi evoluindo, foi percebendo a importância, principalmente nos setores industriais e comerciais, que se expandiu para diversos setores, inclusive nas escolas que inicialmente surgiram de forma a restringir as ações dos docentes para que não interferissem no regime político da época, dessa forma os autores citados acima ao se referirem ao planejamento escolar discorrem “Hoje o planejamento já não tem a função reguladora dentro das escolas, ele serve como uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor”, (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008, p. 53).

Deste modo, não há como alcançar um objetivo sem traçar metas, fazendo-se necessário organizar os passos a serem seguidos com o intuito de avançar até o que se deseja, pois quando se busca obter os objetivos não dá para fazer atividades aleatórias. Aqueles que melhores se organizam, são os que obtêm maiores êxitos.

A sociedade se organiza social e politicamente para buscar melhores condições, seja na vida pessoal, profissional e na educação. Sendo a educação um fator importante para a promoção da classe vulnerável economicamente. E no Brasil, a história evidencia uma luta extensa pelo direito a educação por parte das classes desfavorecidas, sendo possível a partir da organização da sociedade que lutaram e continuam lutando não somente pelo direito a educação, mas por qualidade na educação pública e qualidade de vida. “A luta pela terra, pela água, pela floresta, pela soberania alimentar vem articulada ao direito à saúde, à moradia, à segurança, à proteção da infância, ao meio ambiente, à vida”. (SILVA, 2006, p. 85), são um conjunto de fatores que estão intimamente ligados ao bem-estar social dos camponeses.

Deste modo, a sociedade é organizada em leis, nas quais os cidadãos possuem direitos e deveres buscando formas de organização para conviverem pacificamente. Contudo, a humanidade vive grandes complexidades políticas e sociais nas quais sem a organização seria uma sociedade caótica. Com o avanço e desenvolvimento da sociedade capitalista na qual estamos inseridos, percebe-se que não há mais como viver sem planejamento em todas as esferas. Quando se fala no âmbito educacional é de extrema importância fazer um bom planejamento para os trabalhos serem realizados com êxito. Sendo uma tarefa que exige conhecimento na área e dedicação dos profissionais envolvidos, pois o planejamento requer atenção especial e principalmente dedicação na sua elaboração, sendo muito importante para a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas.

Neste sentido, a escola consiste em um ambiente de diversidade e complexidade, pois o seu público é heterogêneo, seja ela inserida no campo ou na cidade, desta maneira pode-se considerar o espaço escolar como um ambiente de realidades diversificadas. Cada ser humano possui seu individualismo, com saberes e experiências diferenciadas, no entanto, existe um fator determinante no qual

aproxima as pessoas de uma determinada região ou localidade, e ao mesmo tempo em que são diferentes se tornam semelhantes com relação a suas vivências cotidianas sendo possível por meio da cultura local que é um fator determinante na caracterização dos sujeitos de uma determinada região. Para que a Organização do Trabalho Pedagógico tenha objetividade se faz necessário o planejamento respeitando o espaço em que a escola está inserida, sendo indissociáveis os saberes a serem apreendidos da cultura local.

Em vista disso, a escola atua como um campo político, onde em muitas localidades o acesso mais viável é por meio da escola, por isso, a importância da Organização do Trabalho Pedagógico como um mecanismo que ultrapassa a apreensão dos conhecimentos formais, ensinando a ler e escrever e os cálculos matemáticos, mas também com métodos para fazer do seu público, sujeitos pensantes, aptos a dialogar sobre os espaços onde estão inseridos e contextualizar com os conhecimentos adquiridos. De acordo com Thiesen, a instituição escolar é um espaço de vivências, considerando este aspecto ele discorre:

Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. (THIESEN, 2008, p. 08).

Conforme diz o autor, a escola abrange complexidades a serem consideradas e relevadas ao fazer o planejamento para atuar com ações a respeito da realidade dos sujeitos. Assim, a Organização do Trabalho Pedagógico se torna um mecanismo importante no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, proporcionando com esta organização melhores estratégias para os trabalhos realizados no âmbito escolar.

Com isso, desde a gestão até a sala de aula perpassam as questões do trabalho pedagógico, pautados principalmente pelo Projeto Político Pedagógico da escola, sendo este elaborado pela gestão escolar, professores e demais membros juntamente com a comunidade escolar. Desta forma ele se torna o documento no qual irá reger os trabalhos realizados na escola, sendo por meio dele que serão traçados os objetivos e metas a serem alcançados durante o ano letivo principalmente em relação ao trabalho docente. Porém, faz-se importante salientar que este documento não é o único a ser seguido, pois é necessário contemplar a

diversidade e complexidade que há neste espaço educacional e que por vezes não aparecem nele.

No entanto, este documento necessita ser pensado de acordo com a realidade dos seus sujeitos, assim como o currículo, pois é com base nestes documentos que todos os trabalhos serão desenvolvidos. Assim, a organização pedagógica sem dúvidas é imprescindível, pois sem planejamento não há como fazer e seguir metas a serem alcançadas. Neste sentido, destaca-se que para a obtenção de bons resultados na aprendizagem dos alunos fazem-se necessário um conjunto de fatores, como uma escola bem estruturada com espaços adequados, salas de aulas arejadas, bibliotecas, merenda escolar, professores capacitados e com formação na área em que atuam.

Assim, para que o trabalho flua em uma escola é necessário o envolvimento de todo um conjunto de atores que compõem esta entidade de ensino que juntos tem o dever e comprometimento de criar as melhores estratégias para reger da melhor maneira a instituição em que estão inseridos. No processo de ensino e aprendizagem a relação se direciona diretamente entre professor e estudante, exigindo uma organização específica para os educandos, a partir da visão crítica do professor, podendo ocorrer adaptações no planejamento elaborado em conjunto com a equipe gestora, buscando uma organização específica para o atendimento do seu público.

Neste sentido, torna-se relevante e significativa a ação formativa continuada de professoras e professores, pois a escola é um espaço de construção social que está se transformando constantemente. Com isso, a formação inicial do professor torna-se insuficiente, caso ele não se adapte as possíveis mudanças ao longo da vida profissional e com isso esta aprendizagem se torna defasada e insuficiente para o contexto em que está inserido, prejudicando a qualidade do seu ensino. Assim, faz-se necessário associar teoria e prática, pois a teoria se constrói com a prática, e a prática proporciona a construção de teorias que visam o aperfeiçoamento do que se está trabalhando no presente. A este respeito Minayo salienta que:

A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um *conjunto* de fenômenos e processos [...] “[...] A teoria propriamente dita sempre será um conjunto de proposições, um discurso abstrato sobre a realidade[.]” (MINAYIO, 2009, p. 17).

A sociedade do século XXI vem sofrendo diversas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, e conseqüentemente essas transformações atingem o espaço escolar, “Essas mudanças atingem o sistema educacional, exigindo-se dele a adequação aos interesses do mercado e investimentos na formação de profissionais mais preparados para as modificações do processo de produção.” (LIBÂNEO, 2004, p. 44). Com isso, faz-se importante também considerar os avanços tecnológicos na sociedade trazendo exigências cada vez mais intensas e que necessitam do aperfeiçoamento e adaptação dos sujeitos para utilização desses instrumentos nos diversos setores, inclusive na educação escolar.

Contudo, aqueles que não conseguem se inserir tornam-se excluídos pela ausência de aplicabilidade de tal aparato tecnológico no seu meio profissional. Daí a importância de criar uma organização que leve em conta às mudanças ocorridas na sociedade. De acordo com Libâneo (2004, p. 44), “Essas transformações, que ocorrem em escala mundial, decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas”. Seguindo esta concepção, Arroyo também expressa:

O movimento operário vem lutando por mais de um século pelo controle do trabalho e da produção, também através do domínio das ciências e das tecnologias, dos processos de produção de que participa, pelo seu controle e pela autonomia intelectual e política do trabalhador. ” (ARROYO, 2013, p. 110)

Nesta perspectiva, faz-se relevante também considerar os conhecimentos locais e globais, pois o mundo está interligado pelas diversas tecnologias, com isso, há influências de todas as partes, assim é importante organizar um planejamento que contribua nessa complexidade que estamos vivenciando.

2.2 Contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico para as Escolas do Campo

A Organização do Trabalho pedagógico é essencial para o bom desempenho das escolas, e principalmente quando é levado em consideração às vivências dos sujeitos inseridos nela. As suas contribuições para educação do campo é um passo muito importante na história das escolas rurais. Haja vista que,

os sujeitos têm outra maneira de viver e se relacionar com o espaço natural de sua vivência, e no caso do campo essa relação ocorre estreitamente com a natureza, especialmente na Amazônia, onde a diversidade é atuante e com isso homens e mulheres possuem vínculos intensos com a floresta e as águas. Os camponeses têm culturas e modos de vida diferenciados das populações que residem nos espaços urbanizados. Nesta perspectiva, Lima expressa que:

[...] a produção de sua vida material, seja em contato com a água, com a terra ou com a mata, o ribeirão movimenta um conjunto de saberes, estratégias e recursos, os quais quase sempre são silenciados pelo currículo oficial efetivado nas instituições escolares presentes no contexto amazônico. (LIMA, 2013, p. 107).

A luta dos movimentos sociais por escolas *no* e *para* o campo foi um marco na história, contudo, as escolas continuaram seguindo o mesmo padrão das escolas citadinas. Os professores em sua grande maioria ainda são da cidade, sem conhecimento e experiência com as realidades vivenciadas pelos camponeses, e quando esse educador é da localidade muitas vezes não tem formação profissional adequada, sendo estes alguns dos fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem no campo.

O que mais uma vez provocou indignação, fazendo com que os movimentos sociais lutassem não só por escolas *do* e *no* campo, mas por escolas que priorizem a cultura local, os modos de vida dos sujeitos de uma determinada região ou localidade. Essa luta é especialmente dos Movimentos dos Sem Terras- MSTs, que integraram a sua luta por terra a luta por uma educação que contemple seus sujeitos. “Quase ao mesmo tempo que começara a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começara a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ela.” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 27).

Assim, o Movimento dos Sem Terra, ao longo de sua trajetória, vem lutando para que os filhos dos acampados possam ir à escola, pois sempre foi disseminada a ideia que os trabalhadores da terra não necessitavam de conhecimentos teóricos apreendidos nas instituições de ensino.

De acordo com Benjamin e Caldart (2000, p. 29). “Foram descobrindo, aos poucos que as escolas tradicionais não têm lugar para os sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo [...]”

promovendo assim uma busca por educação voltada aos saberes do campo e se expandindo para além dos acampamentos e abrangesse todo o espaço rural, integrando outros movimentos e universidades para lutar por esse direito.

Com isso, houve uma grande revolução no que concerne à educação do campo, mas ainda é necessária uma reestruturação política, social e cultural nas escolas, no sentido de resguardar os valores éticos, morais e culturais que foram inferiorizados ao longo da história, refazer a visão do campo como lugar atrasado, sem perspectivas, onde os sujeitos eram instruídos a ver a cidade como o melhor lugar de vivência e que o morador do campo não precisa de escola. Assim, é importante reconfigurar o espaço escolar, com o intuito de as práticas pedagógicas serem capazes de alcançar os sujeitos camponeses. Logo, para que isso aconteça é essencial à melhoria dos espaços escolares, pois não há como fazer educação de qualidade sem estrutura.

As escolas do campo, especialmente as multisseriadas são marcadas pela falta de elementos básicos, tais como: falta de espaço, geralmente as escolas são compostas por uma única sala de aula, sem banheiro, sem espaço de lazer, sem biblioteca, constante falta de merenda, falta de energia elétrica, entre outros. Assim, de acordo com o que foi exposto a prática pedagógica é todo um conjunto estrutural que seja capaz de criar um ambiente favorável onde os sujeitos possam se sentir à vontade, confortáveis e aptos a interagir e trocar conhecimentos, onde se sintam parte integrante desse espaço, que tenham a escola como um espaço que lhe cabe, que seja inclusivo e acolhedor.

A escola é um espaço de integração social, onde os modos de vida estão em evidência não podendo ser ignorados, pois ao ignorar os modos de vidas dos seus sujeitos, está ignorando a sua história, apagando as suas memórias. Benjamin e Caldart afirmam que:

Trata-se de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo: trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de *entrar em movimento*, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história [...]. (BENJAMIN E CALDART, 2000, P. 30).

Com isso, surge a necessidade de escolas com pedagogias que venham contribuir com essas pessoas e de educadores aptos e dispostos a se integrarem neste espaço, como uma simbiose, interligados e conectados com a realidade do

povo campestre. Com isso, planejar a Organização do Trabalho Pedagógico que contemple os sujeitos do espaço rural, abrangendo suas peculiaridades, culturas e modos de viver, é imprescindível para a formação de um sujeito crítico, que ensine a pensar, questionar, formar cidadãos capazes de transformar o seu espaço e a sua realidade.

2.3 Escolas Multisseriadas

As escolas multisseriadas existem em todo o Brasil, no entanto, de acordo com estudos realizados, elas se concentram no Norte e Nordeste. São caracterizadas por ter alunos de várias idades em uma mesma classe e apenas um professor (a) responsável. O censo escolar de 2016 aponta que esse tipo de escola teve uma redução considerável, e isto se deve a nucleação das escolas rurais, indicando que “[...] o número de escolas com uma sala passou de 41.493 em 2008 para 21.313 em 2016; (BRASIL, 2017, p. 04).

No entanto, essa redução se apresenta como um problema para muitas localidades, pois a Amazônia possui uma área geográfica bastante extensa, com uma diversidade e espaços territoriais com características diferenciadas, possuindo áreas de várzeas, terra firme, áreas alagadas, ilhas, entre outras. E nesta distribuição geográfica possuem os mais variados sujeitos, e são nesses espaços que as instituições escolares estão inseridas onde os educadores procuram atender essa heterogeneidade de sujeitos. De acordo com o decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária, compreende-se como população do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010).

Com essa diversidade geográfica, as escolas do campo são marcadas pela precariedade, de modo que as políticas públicas muitas vezes são inexistentes, fato que prejudica o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, com isso as escolas rurais apresentam índice elevado de analfabetismo, distorção idade- série, evasão escolar e repetência. De acordo com Hage:

“As pequenas comunidades rurais abrigam a grande parte das escolas e turmas multisseriadas, denominadas em muitos casos de escolas isoladas, em face das grandes distâncias existentes entre si e com as sedes municipais.” (HAGE, 2011, p. 109).

Evidenciando que quanto mais distante, maior é o abandono. Nestas escolas, geralmente os professores desempenham diversas funções, para além da sala de aula, cuidando de todo o ambiente escolar, o que prejudica o trabalho docente retendo parte do tempo que poderia ser destinado aos educandos. Nessas escolas geralmente a própria sala de aula é um espaço desafiador tanto para os alunos quanto para o próprio professor, com cadeiras insuficientes para a quantidade de alunos, falta de material e suporte pedagógico para o professor, evidenciando “[...] O quadro dramático de precarização e abandono em que elas se encontram, reflexo do descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo [...]” (HAGE, 2011: p. 99).

Com isso, o professor precisa ter bastante agilidade para desenvolver seu trabalho, pois a multissérie exige essa qualidade, caso contrário não conseguirá dar conta dessas deficiências que tanto prejudicam as escolas rurais e ficará refém dessas contradições. Tais fatores geram uma carga excessiva de trabalho aos professores, de maneira que já realizam suas atividades docentes cansados, e ainda tem de lidar com a baixa remuneração, desvalorização profissional, falta de apoio das próprias secretarias de educação.

Todas essas deficiências incidem sobre as escolas multisseriadas e refletem diretamente no desenvolvimento do trabalho docente onde os recursos se limitam ao ato de ensinar a ler, escrever e contar, transmitindo quase mecanicamente os conteúdos do currículo escolar. Implicando também no processo de ensino e aprendizagem, pois com um currículo distante da realidade desses sujeitos, torna-se difícil compreender o conteúdo transmitido, gerando assim a reprovação, ocasionando a distorção idade-série, entre tantos outros fatores, tudo por conta de um modelo de organização que descaracteriza a realidade campestre.

Neste sentido, ainda que os movimentos sociais tenham alcançado diversas conquistas para a educação do campo, a realidade evidencia a continuidade do descaso com as escolas do espaço rural, principalmente com as de multissérie, mesmo que existem milhares de escolas dessa natureza, temos poucas políticas voltadas para estas. Desta maneira, a primeira política pública voltada às escolas

multisseriadas foi a implantação do programa Escola Ativa em 1970, sendo originário da Colômbia que já vinha sendo desenvolvido neste referido país a mais de 20 anos por um grupo de educadores que trabalhavam com classes multisseriadas. (MEC, 2010, p. 13-14). A implementação do programa ocorreu com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das escolas multisseriadas do campo, cujos objetivos eram:

- I. Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- II. Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- III. Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- IV. Disponibilizar e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica do Programa. (MEC, 2010, p. 36).

Contudo, ao longo do programa houveram várias críticas pois não atendia de fato as necessidades das escolas do campo, não levando em consideração as realidades vivenciadas pelos sujeitos e sem a participação dos movimentos sociais, os quais ao longo dos anos buscam uma educação que de fato contemple a realidade campestre. “[...] os livros didáticos são fechados e não permitem autonomia no planejamento do professor e com pouco conteúdo escolar nos livros didáticos do programa [...]” (D’AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2010, p. 318).

Além do mais as pesquisas realizadas pelas Instituições de Ensino Superior - IES indicaram que entre os problemas e dificuldades constavam “[...] desinformação sobre o programa, atraso na aprovação, liberação e repasse de recursos; falta de condições necessárias nas IES e na Coordenação Estadual da Educação do Campo para a execução do programa [...]” (D’AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2010, p. 318) isto nos remete ao que estamos discutindo desde o início, que há um grande descaso com os povos do campo, visto que há pouco interesse por parte do poder público.

O programa não buscava contextualizar o espaço, metodologia e realidade vivenciadas pelos camponeses, mas “[...] A preparação e a formação dos educadores: está voltada somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita e para a dimensão pedagógica técnica. [...]” (D’AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR,

2010, p. 319). Tal metodologia desvia completamente das especificidades desses sujeitos, onde é preciso abranger o *todo*, com foco nas técnicas de ensino devem estar interligadas com a vida campestre, para buscar contextualizar o espaço cotidiano e o espaço escolar, para juntos melhorarem a qualidade das classes multisseriadas.

O programa Escola Ativa proporcionou atendimento para aproximadamente 3.100 municípios, no entanto, o número de escolas multisseriadas no Brasil é aproximadamente 51 mil e se levarmos em consideração esta dimensão do número de escolas multisseriadas existentes fica evidente que o programa não atendeu a demanda suficiente (D'AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2010, p. 317). Assim, tais críticas levaram o programa a sofrer diversas modificações e em 2011 o programa foi finalizado e substituído pelo programa Escola da Terra, com reformulação e reestruturação, com metodologias mais específicas às escolas multisseriadas.

Atualmente, o único programa voltado para essa realidade do campo, é o programa Escola da Terra, instituído em 02 de julho de 2013 pela portaria nº 579, visa à formação continuada de professores que atendem as escolas multisseriadas do campo e quilombola, através de um curso de aperfeiçoamento com a utilização da Pedagogia da Alternância. E que pode ser aderido por Estados e Municípios, porém, poucos aderiram aos programas dos 26 Estados Brasileiros, apenas 14 aderiram. (VIEIRA; MACIEL; MACIEL, 2017, p. 33), no Estado do Pará, dos 144 municípios, apenas 09 aderiram, que foram: Abaetetuba, Acará, Augusto Correa, Bragança, Cametá, Moju, Moju dos Campos, Santarém e Tracuateua. (VIEIRA; MACIEL; MACIEL, 2017, p. 34). Tais fatores evidenciam o descaso em todas as esferas; Municipal, Estadual e Federal com as escolas do campo, principalmente as multisseriadas.

Tanto que nos últimos anos milhares de escolas dessa natureza foram fechadas sem consultar as comunidades onde essas escolas se estabelecem, com isso, novamente o posicionamento dos movimentos sociais organizados das quais estas comunidades fazem parte foram essenciais para reivindicar o não fechamento dessas escolas, em vista disso, foi sancionada em 2014 a Lei nº 12.960 de 20 de março, que dificulta o fechamento de escolas rurais e quilombolas, sendo preciso consultar previamente os conselhos municipais de educação e a comunidade local. (BRASIL, 2014).

As escolas de multissérie se apresentam como a única opção de ensino público para muitas localidades campesinas, haja vista, que a nucleação se apresenta como mais um problema para muitas comunidades, pois as crianças têm de acordar muito cedo e enfrentar longas distâncias no transporte escolar que muitas vezes é de baixa qualidade ocasionando perigo e cansaço ao longo do dia, o que também prejudica no desempenho escolar. Estes fatores fazem com que os povos do campo lutem pela permanência da escola na localidade, pois esta ainda é a via de acesso mais atuante as políticas públicas, mesmo com todas as precariedades.

Além disso, para a família manter os filhos no seu lugar de origem também significa manter o vínculo com suas identidades, preservando as suas culturas, pois quando o estudante necessita se locomover para outros locais para buscar aprendizado este tende a deixar as suas raízes buscando se adaptar ao local de aprendizado. Assim, à medida que se afastam, vão perdendo o vínculo tanto familiar quanto com o espaço onde nasceram, é por isso que Barros e Hage dizem que:

“As escolas multisseriadas possuem um papel de pertencimento e existência da educação no local, nas suas vilas e comunidades, haja vista que a preferência seja que as crianças e adolescentes estudem na escola que seja *da* e *na* comunidade”. (BARROS e HAGE, 2007, p. 03).

Estes são sujeitos que continuam resistindo, são “[...] sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo [...]”, (CALDART, 2002, p. 20). A luta das populações do campo que se apresentam por meio dos movimentos sociais, buscam melhorias na educação do campo e não somente para manter os padrões existentes pré-estabelecidos pelas sociedades burguesas, que veem os sujeitos campesinos apenas como mão de obra que pode ser explorada.

Deste modo, lutar para manter as escolas multisseriadas, se fixa mais na garantia do direito conquistado do que por ela ser adequada e que a partir dela podem-se pensar melhores maneiras para melhorar a qualidade do ensino no campo, pois as escolas multisseriadas principalmente da população Amazônica, evidenciam uma rica diversidade cultural e social, que nos permitem perceber a sua

heterogeneidade e pluralidade da sociedade que compõe esta região, e com isso, exige uma educação diferenciada dos padrões urbanos.

Para Hage (2005, p. 21) “[...] é preciso transgredir o modelo seriado urbano de ensino que impõe às escolas do campo um modelo de ensino precário e dessintonizado com as grandes questões que configuram a vida [...]”, haja vista que a educação para o campo exige pensar em políticas públicas com melhores condições na estrutura do prédio, formação específica para os professores, acompanhamento das secretarias de educação, apoio efetivo do poder público, seja ele no âmbito Federal, Estadual ou Municipal.

E, ainda Hage considera “[...] A heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser mais bem aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas [...]” (HAGE, 2005, p. 58), percebe-se que o modelo seriado é predominante nas escolas urbanas e estão se entendendo cada vez mais para as escolas do campo, se apresenta como um modelo seletivo, que não garante uma aprendizagem concreta, o modelo seriado visa na memorização, na técnica, na aprendizagem de habilidades cada vez mais exigidas pelo mundo moderno.

No entanto, as lutas pelas melhores condições educacionais para o campo visam uma educação contextualizada, primando para o lugar em que estão inseridos, sabendo da necessidade de relacionar os saberes locais com os saberes globais. Para que desta maneira as suas raízes não se percam, pois entendem que a cidade não é o único lugar de conhecimento e valores, por isso a luta é constante, por melhores condições de vida e de educação no campo, para formar sujeitos transformadores, por meio de “[...] políticas e práticas educacionais includentes e emancipatórias para as escolas do campo [...]”, (HAGE, 2011. p. 110). A diversidade, a pluralidade e heterogeneidade que compõe os povos do campo, são justamente os fatores indicando ser:

“[...] a heterogeneidade um fator potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo[...]” (HAGE, 2005, p. 58).

Neste sentido, Caldart (2002, p. 21) ressalta que “[...] o movimento por uma educação do campo vincula uma luta por uma educação com o conjunto das lutas pelas transformações das condições sociais de vida no campo [...]”, ou seja, a luta por educação *no e do* campo está estreitamente ligada às relações sociais de vidas destes sujeitos, pensada na cultura, no espaço onde vivem e trabalham. Com isso, as escolas do campo não podem continuar com os modelos urbanocêntricos.

Ainda que as escolas multisseriadas não apresentem estruturas adequadas, muitas vezes com professores que não conseguem relacionar currículo e cultura local, ela ainda é a única maneira de milhares de crianças em todo o Brasil de ter acesso à iniciação escolar. Deste modo, a luta por melhores condições de educação no campo é essencial, sendo que esta luta está diretamente ligada à luta por melhores condições de vida, atrelados ao bem estar social.

3 A CULTURA LOCAL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA LAR DE MARIA

3.1 A Experiência de Organização do Trabalho Docente na Escola Lar De Maria

A escola Lar de Maria (Imagem 1) está localizada as margens do Rio Miritipitanga no Alto-Acará¹, na Comunidade Santa Terezinha, município de Acará - Pará, composta por aproximadamente 25 famílias, fica à 45 min. de rabeta² da sede municipal. A base produtiva da comunidade é a produção de farinha de mandioca, observa-se também que há bastante palmeiras de açaí às margens do rio onde a comunidade se estabelece, no entanto, utiliza-se principalmente para o consumo.

Imagem 1: Fachada da Escola Lar de Maria



Fonte: Da própria pesquisadora, (2019)

Esta escola apresenta basicamente as mesmas características estruturais precarizadas das escolas multisseriadas abordadas ao longo do texto. Em condições mínimas, sem energia elétrica, sem espaço de lazer, sem biblioteca, com

¹ Alto – Acará: se refere ao curso do rio, ao sair da cidade na direção contrária ao curso do rio refere-se ao Alto – Acará e ao sair da sede municipal em direção ao fluxo das águas refere-se ao Baixo – Acará.

² Rabeta: Pequena embarcação com motor acoplado, por ser pequena permite mais velocidade e agilidade, é bastante utilizada pelos ribeirinhos, pois permite mais independência ao se locomoverem.

merenda insuficiente para todos os dias letivos e poucos recursos didáticos; é um prédio com apenas uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro. Não há esgoto e nem água tratada, geralmente a professora leva água para ser consumida na escola.

Importante salientar, que há energia elétrica na localidade, no entanto, a escola permanece sem energia, ressaltando o desrespeito com a comunidade escolar. O quadro de funcionários é composto por uma professora, um auxiliar de serviços gerais e um barqueiro. O acesso para a escola tanto dos alunos quanto da professora se dá exclusivamente por via fluvial, os alunos são transportados pelo barco escolar e a professora se desloca por rabeta. É importante mencionar que a professora não é da localidade, assim como grande parte dos professores que atuam nas escolas campesinas.

Geralmente os professores das escolas do campo residem em outro local, ou é temporário, o que torna incerto o tempo de permanência deles nessas escolas, provocando trocas constantes de professores. Com isso, prejudica o processo de ensino e aprendizagem, visto que cada professor ao ser inserido nessas escolas dá início a um novo processo de ensino.

Esse inclusive é um dos fatores pelos quais os movimentos em prol da educação do campo fazem questão de que haja também educação superior para os campesinos, para que estes depois de formados possam voltar e dar sua contribuição à comunidade. Sendo, portanto, um dos objetivos do Programa Nacional de Educação Campo - PRONACAMPO, que visa o conjunto das ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação de professores, produção de material didático específico, acesso a recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010. (BRASIL, 2010).

A professora atual está na escola desde 2017, e com isso consegue dar sequência aos processos pedagógicos que iniciou, possibilitando a obtenção de melhores resultados ao desenvolver seu trabalho, pois já conhece a realidade dos alunos e construiu uma relação de aproximação da comunidade com a escola. Na imagem a seguir pode-se observar a escola pesquisada e seu entorno.

A sala de aula se configura da seguinte maneira: possui cadeiras e mesas para alunos e professora, um quadro, um armário onde ela guarda alguns materiais

escolares e uma estante com alguns livros (Imagem 2) denominados pelos estudantes e professora de biblioteca, onde está sobreposta em cadeiras, pois em períodos de chuva constante e com a incidência da maré³ a água “invade” a sala de aula. Fato que já interrompeu as aulas por algumas vezes.

Imagem 2: Biblioteca da Escola Lar de Maria



Fonte: Da própria pesquisadora, (2019)

Há poucos recursos visuais, pois as paredes são sujas principalmente por fezes de morcego, os materiais que os alunos produzem são colocados na parede esporadicamente, de acordo com a professora, há diversos materiais que ela produz para trabalhar com os estudantes, no entanto, é inviável deixá-los expostos, pois rapidamente serão perdidos, deste modo ficam guardados e somente quando serão utilizados que estes são exibidos. Tais fatores evidenciam que embora o prédio escolar seja pequeno, há um grande descaso do Poder Público Municipal.

Embora o espaço escolar não apresente características favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem como destacado no início do capítulo e em muitos momentos se assemelhe ao modelo seriado urbano, foi possível perceber com observações in lócus e por meio da entrevista com a professora algumas

³ Maré: É um fenômeno em que as águas do rio se elevam e se abaixam constantemente em períodos alternados.

práticas educacionais diferenciadas utilizadas por ela, o que pode estar contribuindo de modo significativo para a transformação da vida daqueles sujeitos.

A escola disponibiliza o ensino regular desde a educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, é composta por 43 alunos que são divididos nos turnos manhã e tarde. No período da manhã o ensino é aplicado para estudantes da Educação Infantil I e II (04 e 05 anos) e o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, no período da tarde estudam educandos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com a docente a distribuição dos estudantes nesta organização facilita o ensino, pois ela aproxima os conteúdos por níveis, em vista de estarem em uma mesma sala socializando a todo o momento uns com os outros, direta e indiretamente. No entanto, em algumas situações diversifica os assuntos em especial aos estudantes do 4º e 5º ano devido à exigência de trabalhar conteúdos mais específicos. O que nos leva a perceber que ela tem uma matriz curricular que não permite total autonomia para realizar as suas práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, ao questioná-la sobre qual a maior dificuldade em trabalhar com classes multisseriadas e qual a sua opinião a respeito desse tipo de escola, ela discorre:

Deveria ser extinta, o trabalho é muito mais complicado do que se imagina. Trabalhar com uma turma já é difícil quanto mais trabalhar com várias turmas, sabendo que no final do ano temos o dever e o compromisso de apresentar resultados tanto para a comunidade, quanto para a gestão municipal em termos de rendimento anual. E o professor para atuar com turma multisseriada tem que ser compromissado e focar naquilo que almeja alcançar e trabalhar incansavelmente. (PROFESSORA)

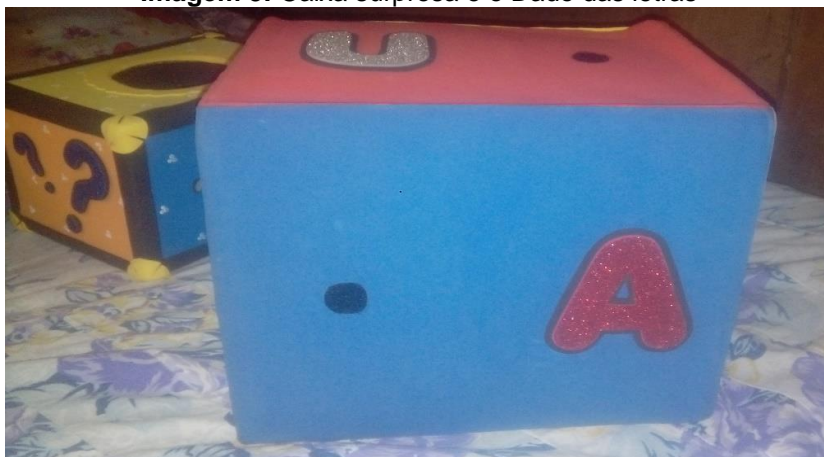
Com isso, em muitos momentos a professora se sente obrigada a seguir rigorosamente o plano de ensino curricular, pois tem que apresentar resultados no final do ano, ainda que os alunos não tenham conseguido alcançar as propostas curriculares, “essa situação se torna problemática, porque os professores têm sido pressionados pelas secretarias de aprovar o maior número de estudantes possível no final do ano letivo.” (HAGE, 2005, p. 53). “[...] O direito das crianças à educação e ao conhecimento, à cultura é reduzido ao domínio de capacidades sequenciadas [...]” (ARROYO, 2016, p. 215). Nesse sentido, Hage afirma que “[...] não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com a multissérie que consideram toda essa heterogeneidade mencionada como um fator que dificulta o trabalho pedagógico [...]” (HAGE, 2005, p. 58).

De acordo com a docente, no turno da manhã utiliza métodos de socialização com os estudantes abordando os seguintes materiais didáticos: “Jogos, livros de historinhas, caixa surpresa, dados das letras, alfabeto móvel, atividades com figuras para facilitar a visualização, entendimento e aprendizagem dos alunos”. Visto que nesta fase as crianças são mais instigadas pela visualização e audição, pois ainda não conseguem decifrar os signos linguísticos. Neste sentido, Oliveira e Abreu descrevem que:

Mesmo sem saber ler ou escrever, é possível realizar uma importante leitura do mundo como campo que contém além dos signos gráficos da língua e da matemática, uma enorme variedade de outros signos, símbolos e sentidos passíveis de compreensão inteligente e expressão oral. (OLIVEIRA; ABREU, 2013, p. 143).

Desta maneira, a professora busca explorar com os estudantes do turno da manhã esses mundos possíveis que vão além dos signos gráficos da língua e da matemática. Na imagem a seguir apresentam-se alguns desses referidos recursos:

Imagem 3: Caixa surpresa e o Dado das letras



Fonte: Da própria pesquisadora, (2019)

Deste modo, no turno da manhã ela utiliza métodos que vão causar curiosidades nos seus educandos através de gestos e ações que estes são capazes de compreender, interagindo uns com os outros, e é por meio dessa interatividade que as crianças vão trocando experiências, vivenciando novos conhecimentos por meio da relação social que se estabelece em sala de aula.

Embora no turno da manhã a maioria das crianças ainda estão sendo alfabetizadas e ela sempre propõe atividades para que elas possam ser estimuladas a pensar, refletir e problematizar, como por exemplo, por meio de desenhos, ela

propõe uma determinada atividade, ou conta uma história e explica como fazê-los, como podemos ver a seguir:

Imagem 4: Atividade Pedagógica



Fonte: Da própria pesquisadora, (2019)

Após a realização da atividade, aqueles que ainda não conseguem traduzir através dos signos linguísticos, a professora estimula para que digam o que o desenho significa para que possam problematizar o assunto trabalhado. Na imagem acima a professora transcreveu no desenho do estudante sua fala oral onde relata “que as pessoas não jogassem lixo no rio”, neste sentido, podemos perceber que mesmo não dominando os códigos linguísticos os sujeitos têm uma visão e leitura de mundo das suas vivências pessoais e coletivas.

Por conseguinte, os autores Oliveira e Abreu reiteram que há “[...] uma enorme variedade de outros signos, símbolos e sentidos possíveis de compreensão inteligente e expressão oral” (ABREU; OLIVEIRA, 2013, p. 143), a docente busca relacionar os assuntos trabalhados com o que eles vivenciam, para tornar mais significativos para eles, de modo que se torna mais fácil relacionar com objetos conhecidos do que com os objetos abstratos. No turno da tarde um dos recursos que ela utiliza com frequência é o quadro para copiar as atividades, visto que ela não tem outros recursos didáticos de mídia como impressora, datashow, televisão e aparelho de DVD e poucos livros disponíveis. A respeito deste assunto Hage descreve abaixo que:

A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as

implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. (HAGE, 2005, p. 52).

Assim, ao falar dessa prática, ela diz que não gostaria de utilizar com muita frequência, mas que esta é uma das maneiras que ela tem para pôr em ação as suas aulas, pois os recursos disponíveis são poucos. E que esta ausência restringe a utilização de outras práticas eficazes e com bons resultados. Deste modo, nota-se que a carência de materiais pedagógicos prejudica o trabalho da professora, pois os elementos metodológicos do Trabalho Docente são essenciais, assim em muitos momentos a ausência de tais materiais limita a educadora ao ato de copiar no quadro para que os alunos possam transcrever.

Além disso, a professora intensifica a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas, além das outras disciplinas, porém fixa-se nas citadas, pois de acordo com a docente da escola pesquisada “o mais é essencial para os alunos dos anos iniciais é ler, escrever e calcular, pois sabendo disso, eles conseguem desvendar qualquer coisa”. Ou seja, pelas pesquisas realizadas, esta prioriza esses ensinamentos, no entanto, os instiga também a questionar o ambiente em que vivem de modo que aprendam a problematizar e fazer relações com o que já conhecem, vivenciam e com os aprendizados externos ao ambiente de sua vivência, pois estamos em uma Era em que tudo está conectado, seja por meio das mídias tecnológicas como a internet, rádio, televisão, etc. Para a docente faz-se necessário realizar uma contextualização do que eles vivenciam cotidianamente com as coisas que eles ainda vão conhecer. Quando questionada a respeito das melhorias para as escolas do campo, ela explicita:

Precisamos deixar de ver o aluno do campo como um “coitadinho” eles são fortes, guerreiros e determinados em seus objetivos. Garantir seus direitos de aprendizagens é o nosso dever. Não é porque eles são alunos do campo que terão que estudar só coisas do campo, a lida do campo eles já sabem, devemos prepará-los para o seu grande voo, pois muitos deles sairão de lá e precisarão conhecer outra realidade, a cidade por exemplo. O poder público deveria criar projetos que contemplem esses alunos diante de suas dificuldades e peculiaridades locais. Essa é a minha visão! (PROFESSORA).

De acordo com o exposto, percebe-se a preocupação da docente em ensinar para além do campo, sem com isto, incentivar a saída deles da sua

comunidade, mas de modo a ampliar a visão do lugar em que estão inseridos, para a possibilidade de um futuro fora dele, pois nem todos vão permanecer no seu local de origem, mas com uma educação de qualidade, eles poderão ter a oportunidade de escolher entre ir ou permanecer.

De acordo com o coordenador pedagógico, todo início de ano letivo os professores da escola núcleo e nucleadas são convidados a participar de uma formação pedagógica para elaborar o calendário anual, onde constam todas as atividades a serem realizadas no decorrer do ano, tais como: eventos, reuniões, projetos, formação, entre outras que serão desenvolvidas ao longo do ano visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Ainda de acordo com o entrevistado, após a elaboração do calendário, espera-se que as escolas nucleadas façam as adaptações necessárias para melhor desenvolvimento do trabalho no local em que a escola se insere. Ou seja, percebe-se que o calendário organizado na escola núcleo é o mesmo que será utilizado para as escolas nucleadas, ainda que haja a participação das escolas do campo, as adaptações são feitas principalmente pelos professores. Uma das razões para que isso ocorra, é o fato de que a escola núcleo não conheça a realidade das suas escolas anexas, pois geralmente essas escolas são distantes da cidade. Ao indagar o coordenador pedagógico sobre se a escola núcleo faz visitas regulares a estas escolas nucleadas, obteve-se a seguinte resposta:

Não fazemos visitas frequentes as escolas nucleadas. Na realidade o que fazemos é justamente o inverso, ou seja, trazemos rotineiramente a escola nucleada até a escola núcleo, pois fica mais fácil em vista de que os professores das nucleadas estão frequentemente na cidade em busca de resolver algo, tentamos na verdade ligar o útil ao agradável, tentando entender o lado de cada e a situação em que os dois estão envolvidos, seja ela financeira, política ou social. (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

Evidencia-se que neste aspecto a escola núcleo está distante das suas nucleadas em observar e analisar a realidade de cada uma, deixando por conta do professor que evidencie a realidade das comunidades em que as escolas se inserem. O que talvez possa ser um tanto perigoso para a educação que se busca no campo, de modo que alguns professores possam negligenciar a realidade concreta dos sujeitos, daí surge a importância do comprometimento do professor com o trabalho docente.

A professora utiliza o calendário construído juntamente com os membros da escola núcleo, mas desenvolve o plano de aula baseado no lugar em que os sujeitos da escola estão envolvidos, ela não usa o livro didático com exclusividade, mas quando utiliza, geralmente faz adaptações, como por exemplo, insere o rio no lugar do mar, as frutas da região substituindo as que vêm no livro didático, como as de outras regiões do Brasil.

Ela busca meios de utilizar objetos concretos, que eles vivenciam na sua realidade e não somente objetos abstratos que podem dificultar a aprendizagem. Nesta concepção, Arroyo (2016, p. 117) descreve: “Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento [...]”. Desta forma, eles criam relações entre a teoria e o que já conhecem, de modo que o conhecimento escolar não é o único a ser considerado. Todas as crianças têm suas experiências, aprendizados e histórias de vida antes de começar a frequentar a escola.

A escola se apresenta como uma forma de organizar esses conhecimentos de maneira que se possam compreender e a partir dessa compreensão ampliar as possibilidades de adquirir novos conhecimentos. Desta maneira, a professora se torna uma mediadora entre o que os educandos já conhecem e o que podem aprender e conhecer, e não como a detentora do saber, ela cria uma relação estreita que os aproxima, e não que os separa, entre aquele que ensina e aquele que aprende.

O trabalho professora na escola vai além da sala de aula, é um compromisso social para com a comunidade escolar. Ela busca conhecer a realidade de cada aluno, o que fazem, onde moram, quais suas histórias de vida e aspirações, para que com isso, possa organizar melhor o seu Trabalho Pedagógico. Pois para ela há uma relação que deve ser considerada, que é a relação entre escola e família.

Por isso, esta busca aproximar os pais e responsáveis da escola, para que juntos possam trabalhar e buscar melhores resultados para as crianças, mas não somente no ato de adquirir conhecimentos técnicos e metodológicos, na busca de habilidades, mas no conhecimento humanizado. Deve-se considerar a coletividade, pensando no bem social da comunidade e formar sujeitos emancipadores, como descreve Arroyo (2016, p. 119): “Quando os currículos são pobres em experiências

sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade”.

Em vista disso, percebe-se a importância de conhecer a comunidade e a cultura local e os seus sujeitos, é a partir desse conhecimento que a professora organiza o seu trabalho juntamente com o coordenador pedagógico, pois esta considera a realidade vivenciada pelos sujeitos e juntos constroem melhores formas de desenvolver o Trabalho Docente.

Embora a escola núcleo tenha pouco envolvimento com a comunidade em que a nucleada está inserida, fica evidente por meio das observações e das entrevistas que há um trabalho coletivo sendo desenvolvido, pois o coordenador pedagógico é bastante presente na organização, sempre que a docente vai ao seu encontro, ele está apto a colaborar nessa construção do saber a ser desenvolvido.

Isso só se torna possível pelo fato de ambos estarem comprometidos com o Trabalho Docente, e pelo comprometimento da professora, assim como muitos que atuam nessas escolas, pois os estudos mostram que grandes partes dos professores das multisseriadas fazem um esforço gigantesco na garantia de levar o ensino de qualidade e garantir o aprendizado dos seus educandos. Considerando a atuação da docente pode se dizer que:

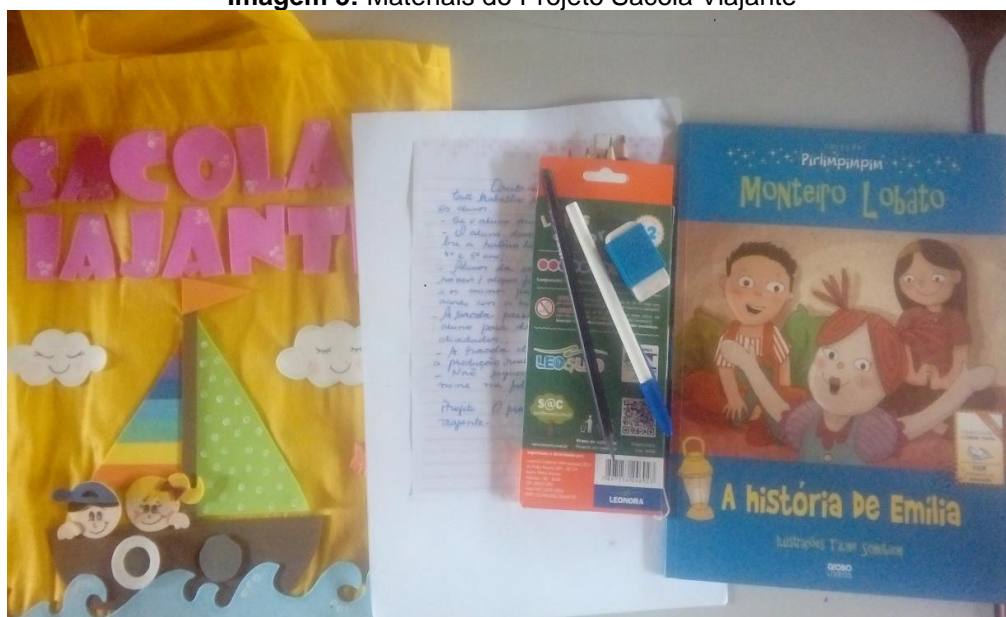
“É uma pessoa diferenciada de muitos professores, uma pessoa disposta a trabalhar e entender o diferente [...]”. (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

Ao longo do ano ela desenvolve alguns projetos e desde o ano de 2018 ela está com o Projeto de Leitura e Escrita: O prazer de ler através da sacola viajante busca incentivar o gosto pela leitura para desenvolver e melhorar as habilidades de leitura e escrita, e por consequência o pensamento crítico. A sacola viajante funciona da seguinte maneira: é realizado um sorteio entre os alunos na sala de aula, aquele que for contemplado, tem o direito de passar dois dias com a sacola, que contém os seguintes materiais: um livro, uma caneta, um lápis, uma borracha, um papel em branco e outro com as instruções, caso os alunos ainda não saibam ler ou se precisarem de ajuda os pais ou responsáveis devem ajudá-los.

Deve-se ler o livro e em seguida produzir um texto baseado na história lida, caso o estudante consiga fazer em um dia, a sacola pode ser devolvida no dia seguinte, o texto deve vir assinado e acompanhado da sacola no dia da devolução,

que serão feitos sucessivos sorteios. Percebeu-se que os alunos gostam bastante dessa dinâmica, e de acordo com a docente todos os alunos da tarde já sabem ler com clareza e que apenas três apresentam algumas dificuldades. A imagem abaixo ilustra o projeto mencionado.

Imagem 5: Materiais do Projeto Sacola Viajante



Fonte: Da própria pesquisadora, (2019)

No mês de maio, quando se iniciou a pesquisa na escola, a professora estava desenvolvendo também o projeto da Feira de Ciências, que visava trabalhar o descarte adequado dos resíduos sólidos (lixo) para minimizar a problemática detectada do despejo inadequado de lixo no rio em que a escola fica as margens. De acordo com a docente, é perceptível a grande incidência de lixo no rio. O objetivo é conscientizar e mostrar os riscos tanto para o meio ambiente quanto para a saúde dos moradores, pois a maioria da comunidade utiliza a água para beber, tomar banho e para as atividades domésticas.

O objetivo de trabalhar com a realidade dos alunos e buscar possíveis soluções se dá pelo fato de que eles são autores da própria realidade e o que ela pretende contribuir para que se tornem sujeitos ativos, capazes de questionar e transformar a sua localidade para a melhoria do coletivo. Logo, percebe-se que a visão da professora tem influências de Paulo Freire, de que, [...] se a educação não

pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. “Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.” (FREIRE, 1996, p. 43).

“Eu sei que o que eu estou fazendo não vai mudar muita coisa, mas eu busco plantar uma sementinha em cada um deles” (PROFESSORA).

Ou seja, para ela, é preciso incentivar, dar um primeiro passo para mudar a sociedade, o espaço em que se está inserido, pois de acordo com a docente, muitas pessoas naquela comunidade ainda não têm noção dos agravos ambientais e sociais que o descarte do lixo no rio pode ocasionar, por isso, as atividades para a realização deste projeto se deu na escola e fora dela, com visitas aos moradores (Imagem 6) falando sobre a temática e com os alunos indo ao rio (Imagem 7) juntamente com ela recolher os lixos que podiam ser observados no período de realização das atividades.

Imagem 6: Atividades de Campo do Projeto



Imagem 7: Atividades de Campo do Projeto



Fonte: Da própria pesquisadora, (2019)

Este trabalho voltado para os resíduos sólidos foi destaque na comunidade, pois foi apresentado na feira da cultura da escola com o tema: “*Ribeirinhos e sua relação com os resíduos sólidos para a preservação ambiental*”, envolvendo a comunidade local e escolar. As comunidades ribeirinhas possuem vínculos muito fortes com as águas, pois para elas o rio é fonte de lazer e de trabalho, é a via de acesso para diversos lugares. Desta forma é de suma importância levar para a

escola essa realidade e da importância de se preservar, pois a água é um bem comum.

De acordo com as entrevistas e observações ficou em evidência o comprometimento da docente para com a escola e seus estudantes. Percebe-se que mesmo com os poucos recursos didáticos e com as mínimas condições ela busca a todo momento trabalhar de forma dinâmica, tornando as suas aulas atrativas, contextualizadas com a realidade local para que seus alunos permaneçam motivados. A esse respeito Hage discorre:

[...] os professores que atuam nessas escolas não têm, de forma alguma, assumido uma atitude passiva, indiferente, ou mesmo descompromissada com relação a sua prática pedagógica em sala de aula e ao trabalho educativo desenvolvido no interior de pequenas comunidades rurais, ao contrário, eles têm resistido a essas adversidades de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas. (HAGE, 2015, p. 07).

Embora a professora não seja da localidade ela buscou se aproximar dos educandos e da comunidade escolar e com isso trabalhar essa realidade, e este fato foi percebido pela pesquisadora a levou a questionar de sua formação profissional e quais fatores levaram a seguir por essa linha de ensino. A resposta foi de que não houve uma formação diferenciada, no entanto ela é originária de uma localidade ribeirinha e de que ela estudou em escola com essas características e que embora tenha saído cedo do seu local de origem, percebe-se que carrega consigo parte de suas raízes.

E ainda, para se trabalhar com essas realidades, com essas contradições que existem nas escolas do campo, a professora diz que é preciso ler muito para entender e trabalhar com essa diversidade, pois ao chegar nestas escolas, percebe-se que é totalmente diferente do que se aprendeu na faculdade, nessa perspectiva Arroyo (2016, p. 118) argumenta: “[...] Os docentes são pressionados a sair das grades curriculares e dos quintais de suas disciplinas e abrir-se à pluralidade de experiências de indagações e de conhecimentos que elas carregam para incorporá-las”.

Conseqüentemente este fato influencia diretamente nas suas didáticas e práticas docentes, deixando em evidencia que tanto a luta por Educação Básica quanto a Educação Superior para os sujeitos do campo e a formação continuada

para os profissionais que atuam nas escolas campestres são de alta relevância e que devem ser consideradas pelos governantes deste país nas pautas das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação do campo no Brasil é marcada por tensas disputas, pois desde os primórdios lhes foi negado o direito de frequentar a escola por serem moradores do campo e de trabalharem com a terra e que desta maneira não era necessário estudar, porém, os próprios camponeses não concordaram com esse tratamento e se organizaram para reivindicar o direito de terem escolas no campo e o direito de serem instruídos no local onde residem.

Assim, na contemporaneidade percebe-se a fragilização das instituições escolares nas comunidades camponesas, marcadas por prédios desestruturados e com escassez de recursos didáticos tornando a educação no campo sem condições viáveis para um ensino de qualidade, exigindo assim dos docentes esforços imensuráveis para lecionar nessas escolas, pois em suma esses profissionais assumem todos os cuidados do espaço escolar ocasionando em muitas situações a ineficiência do ensino e dificuldade no aprendizado nas escolas camponesas.

Deste modo, a escola pesquisada assim como a maioria das escolas multisseriadas instituídas no campo, apresentam diversas ausências na efetividade das políticas públicas direcionadas para as escolas camponesas, tornando-se uma dificuldade para a Organização do Trabalho Docente na escola, pois sabe-se que é necessário um ambiente favorável à eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Foi possível perceber um diferencial nas práticas docente da professora, pois embora tenha que seguir um currículo com raras referências aos sujeitos camponeses esta considera em suas práticas diversas políticas de educação do campo que estão presentes nos artigos 23, 26 e 28 da LDB, mencionadas anteriormente.

Além disso, notou-se também que a docente associa às práticas docentes ao contexto local, considerando os modos de vida e as suas práticas cotidianas, onde esta utiliza diversos mecanismos para tornar suas aulas atrativas, de maneira a despertar o interesse pelo estudo e o pensamento crítico e criativo dos seus educandos. Com isso, percebe-se a Organização do Trabalho Docente como imprescindível para a obtenção de êxito na realização do planejamento feito anualmente e adaptado ao longo do ano de acordo com a necessidade observada no âmbito escolar.

Nesta concepção, a parceria entre a educadora da escola nucleada e o coordenador pedagógico da escola núcleo caminha em direção a escola pretendida, no entanto, há diversas barreiras que impedem a efetivação concreta da escola ideal para o campo, principalmente devido à ausência do cumprimento das políticas públicas para o campo nas escolas e, em especial as localizadas longe dos centros urbanos, pois as políticas públicas direcionadas para o campo ainda são frágeis e inconsistentes com relação à sua aplicabilidade e que ainda assim, tem sido um grande avanço proveniente das lutas dos movimentos sociais organizados do campo.

Nesta perspectiva, a importância dos movimentos sociais se torna cada vez mais relevante, sendo o caminho pelo qual se conseguem melhorias na oferta e qualidade do ensino, estes se fazem presente desde o início pela luta em prol da educação. Contudo, embora as obtenções desses direitos sejam lentas são conquistados gradativamente, evidenciando que os sujeitos do campo estão ativos e reivindicando os direitos constitucionais negados desde quando se institui o direito à educação a todos os cidadãos, pois é necessário romper os paradigmas que sobrepuseram aos camponeses e efetivar seus direitos.

Neste sentido, quando nos referimos às classes multisseriadas percebe-se que estas são as mais penalizadas das escolas do campo, necessitando receber apoios, em especial das secretarias de educação, pois ao longo dos anos pouco se fez por elas. Como exposto no decorrer desta pesquisa, houve apenas duas práticas compensatórias em forma de programa voltadas para as mesmas como os programas Escola Ativa e Escola da Terra, e por serem programas e não estarem inseridas como políticas públicas, são instáveis, podendo ser retirados a qualquer momento.

Na atualidade considera-se como alguns dos marcos mais importantes e significativos já conquistados para a educação dos povos do campo, sendo as implementações dos artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que fazem referência direta para as escolas camponesas. No entanto, ainda há muito a se fazer, é preciso sanar essa dívida histórica com as escolas do espaço rural que só será possível quando forem aplicadas as conquistas já mencionadas e a inclusão de novas políticas contemplando os sujeitos do campo em sua totalidade.

Muitas escolas no Município de Acará encontram-se deterioradas e a escola pesquisada não é exceção, é preciso acabar com as práticas de assistencialismo que tem prevalecido neste município nesses últimos anos e investir em políticas públicas, não somente na educação como também na saúde, saneamento básico, entre tantos outros que são direitos do povo. Evidencia-se esse descaso quando se faz visita nas escolas, quando se vai ao hospital, quando se anda pelas ruas.

Esta pesquisa se torna relevante por apresentar que mesmo com essa precarização há práticas nas escolas multisseriadas com o intuito de transformação social, buscando trabalhar a realidade vivenciada para emancipar os cidadãos, começando pelas crianças. Mas sem a colaboração das instituições governamentais não é possível progredir, pois muitos estudantes não conseguirão dar seguimento nos estudos por falta de apoio estruturais nas escolas e conseqüentemente a baixa qualidade do ensino.

É importante para evidenciar o descaso que ocorre nessas escolas por parte do Poder Público e deste modo poder abranger cada vez mais pessoas que possam lutar por essa causa, por qualidade na educação e melhores condições de vida no campo. Faz-se necessário investir na educação pública como um todo, e deste modo abranger os camponeses, aplicando as políticas públicas necessárias e a efetividade dos direitos já conquistados. É preciso ultrapassar as práticas compensatórias e instituir Leis que concretize e materialize na prática essas ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Maçano. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. **Por uma Educação Básica do Campo**. 2ª Edição. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 67.

_____, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M.G.; FERNANDES, B.M. (org.). Educação do campo. São Paulo: Zenaide Busancllo, 1999. p. 8-26.

_____, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 375 p.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej. **Planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: relatos de experiências de educadores do campo**. XVIII EPENN. 2007.

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

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. Projeto Popular e Escolas do Campo. **Por uma Educação Básica do Campo**. 3ª Edição. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. p. 63.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 nov. 2019.

_____, Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. p. 496.

_____. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. **PRONERA**: Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, Poder Executivo, Brasília, DF. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acessado em: 16 de novembro de 2019.

_____. Lei nº 12.960 de 27 de Março de 2014. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Casa Civil, Presidência da República, Brasília, DF. 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acessado em: 20 de novembro de 2019.

_____, Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, DF, 2017. p. 28.

CASTRO, Aparecida Pereira Penkal de, TUCUNDUVA, Cristiane Costa, ARNS, Elaine Mandelli. **A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente**. v. 10. n. 10, jan/jun 2008.

DAVIANI, M.C. (1999). Currículo integrado. Em: Santana, J. P.; Castro, J.L. de. **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde**, (pp. 281-289). Natal: EDUFRN.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C.Z.; JÚNIOR, C.L.S. Escola ativa. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (ORG.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 315-326.

Edição. Brasília, DF: **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, 2002. p. 92.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M.G.; FERNANDES, B.M. (org.). **Educação do campo**. São Paulo: Zenaide Busancllo, 1999. p. 8-26.

_____, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996. p. 54.

GONÇALVES, M. S. N.; ABREU, W. F. De; OLIVEIRA, D. B. A realidade curricular belenense ribeirinha: um olhar a partir da epistemologia do currículo. In: ABREU, W.F.; OLIVEIRA, D.B.; SILVA, E.S. (Org.) **Educação ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**. Belém: 2ª Ed. GEPEIF-UFPA, 2013. p. 71-90.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S.M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, Belém-PA, 2005. p. 300.

_____, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma** (multi) seriado de ensino. Em Aberto. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

_____, Salomão Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.** EDUECE, Fortaleza-CE. 2015.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. Educação do Campo: identidades e políticas públicas. **Por uma Educação Básica do Campo.** 4ª

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5ª Edição. Editora Alternativa, 2004. p. 313.

LIMA, Natamias Lopes De. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos: a relação com o currículo em ação.** In: ABREU, W.F.; OLIVEIRA, D.B.; SILVA, E.S. (Org.) **Educação ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo.** Belém: 2ª Ed. GEPEIF-UFPA, 2013. p. 91-117.

LOPES, L. et al. Educação, democracia e direitos humanos. In: ANTUNES. A.; ABREU, J.; PADILHA, P. R. (Org.). **A escola dos meus sonhos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. P. 198-210.

MARTI, José. **Quando os educadores são reduzidos a empregáveis a docência transforma-se em treinamento.** In: ARROYO, M.G. (Org). **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2016. p. 102-111.

MEC: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Escola Ativa: Projeto Base.** 2ª Edição. Brasília-DF. 2010. p. 52.

MINAYO, M. C. S (2009). **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. P. 9-29.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. In: CALDART, R.S. et al (Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro/ São Paulo: expressão popular, 2012. p. 453-459.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira De. **A contribuição da pedagogia do oprimido à educação do campo**. In: ABREU, W.F.; OLIVEIRA, D.B.; SILVA, E.S. (Org.) **Educação ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**. Belém: 2ª Ed. GEPEIF-UFPA, 2013. p. 137-152.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 159 p.

Projeto Base/ - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

SANTOS, Rosane Andréia Silva Dos. **A formação permanente do/a educador/a do campo: um estudo de caso a partir do programa escola da terra, das águas e da floresta da Amazônia paraense em Acará**. Castanhal: UFPA, 2018. p. 66.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____, Maria do Socorro. **Educação como direito: Reler o passado, Refletir o presente e Projetar o futuro**. In: LUNAS, A.C.; ROCHA, E.N. (Org.). **Prática pedagógicas e Formação de Educadores (as) do campo**. Brasília: Dupligráfica, 2009.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador do processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, vol. 13, núm. 39, set-dez. 2008.

VIEIRA, N. C.; MACIEL, R.A.; MACIEL, W.R.A. **Formação continuada de professores do campo no Programa Escola da Terra e a concepção do currículo**. Teias. v. 18, n. 50, jul./set., 2017. p. 30-48.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário utilizado na Entrevista – Docente (Parte I)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

PERFIL DO ENTREVISTADO
ENTREVISTADO 01
FORMAÇÃO ACADEMICA:
CARGO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA:

1. QUAL SUA MAIOR DIFICULDADE COM RELAÇÃO A ESCOLA MULTISSERIADA?
2. DE QUE MANEIRA SÃO TRABALHADAS AS DISCIPLINAS COM OS ALUNOS DE MULTISSERIE?
3. SÃO UTILIZADOS PLANOS DE AULA PARA SUAS REGENCIAS? COMO SÃO ELABORADOS?
4. QUE RECURSOS DIDÁTICOS SÃO UTILIZADOS?
5. OS CONTEÚDOS MINISTRADOS EM SALA DE AULA SÃO DIFERENCIADOS PELOS ANOS?
6. QUAIS OS MÉTODOS UTILIZADOS PARA AVALIAR OS ESTUDANTES?
7. A ESCOLA NÚCLEO FORNECE ALGUM APOIO PEDAGÓGICO?
8. A ESCOLA NUCLEADA LAR DE MARIA RECEBE O MESMO TRATAMENTO EM QUESTÃO DE APOIO ESTRUTURAL QUE A ESCOLA POLO QUE FICA LOCALIZADA NA CIDADE?
9. VOCE PARTICIPA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES? EM SUA OPINIÃO, ESSA FORMAÇÃO CONTEMPLA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS E A EDUCAÇÃO VOLTADAS PARA OS ALUNOS DO CAMPO?

APÊNDICE B – Questionário utilizado na Entrevista – Docente (Parte II)

10. OS ESTUDANTES DA ESCOLA SÃO PARTICIPANTES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA?
11. OS PAIS DOS ALUNOS SÃO PARTICIPATIVOS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS? EM QUAIS MOMENTOS ELES SÃO MAIS ATUANTES?
12. QUAL A BASE PRODUTIVA DA COMUNIDADE?
13. A ESCOLA REALIZA PROJETOS PEDAGÓGICOS? SE SIM, QUAIS?
14. QUAL A SUA OPINIÃO COM RELAÇÃO AS ESCOLAS MULTISSERIADAS?
15. O QUE VOCÊ ACREDITA QUE PRECISA SER FEITO PARA MELHORAR A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO?
16. QUAL A MAIOR CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE EM QUE VOCE LECIONA?

APÊNDICE C – Questionário utilizado na Entrevista – Coordenador Pedagógico (Parte I)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

PERFIL DO ENTREVISTADO
ENTREVISTADO 02
NOME:
FORMAÇÃO ACADÊMICA:
CARGO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA:

1. COMO É FEITO O PLANEJAMENTO ANUAL DA ESCOLA LAR DE MARIA?
2. A ESCOLA LAR DE MARIA REALIZA A PROVINHA BRASIL? SE NÃO, QUAL O MODO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS?
3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NÚCLEO SHALLON CONTEMPLA AS SUAS ESCOLAS NUCLEADAS? SE NÃO, POR QUE?
4. O CURRÍCULO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS É O MESMO TANTO PARA AS ESCOLAS URBANAS QUANTO DAS ESCOLAS DO CAMPO? ESSE CURRÍCULO CONTEMPLA AS ESCOLAS RURAIS OU É BASICAMENTE VOLTADO PARA A CIDADE?
5. COMO SE DA O APOIO PEDAGÓGICO PARA A ESCOLA LAR DE MARIA?
6. QUAL A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS?
7. O ATENDIMENTO AOS PAIS DOS ALUNOS SE DA NA ESCOLA LAR DE MARIA COM A PROFESSORA OU NA ESCOLA NÚCLEO SHALLON? POR QUE?
8. QUAL A SUA AVALIAÇÃO A RESPEITO DO DESEMPENHO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE PASSAM O PERÍODO DO CONTRATURNO DA ESCOLA TRABALHANDO PARA AJUDAR NO SUSTENTO FAMILIAR?
9. A ESCOLA NÚCLEO FAZ VISITAS REGULARES AS SUAS NUCLEADAS?
10. OS PROFESSORES DAS ESCOLAS NUCLEADAS PARTICIPAM DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES? COM QUE FREQUÊNCIA? ESSA FORMAÇÃO CONTEMPLA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

APÊNDICE D – Questionário utilizado na Entrevista – Coordenador Pedagógico (Parte II)

11. QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES PARA SE TRABALHAR NAS ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS?
12. O PODER PÚBLICO MUNICIPAL DA CIDADE DE AÇARA-PA DÁ O SUPORTE NECESSÁRIO PARA QUE AS ESCOLAS DO CAMPO POSSAM OFERECER UM ENSINO DE QUALIDADE?
13. QUAL A SUA OPINIÃO A RESPEITO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS? POR QUE ELAS AINDA EXISTEM?
14. QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO?
15. COMO VOCE AVALIA O DESEMPENHO DA PROFESSORA DA ESCOLA LAR DE MARIA.

ANEXO

ANEXO A – Termo de Consentimento



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO
Rua Manoel da Angélica, s/n, Bairro: Mutirão, CEP: 68.44-000
FONE/FAX: (91)3751-1131/3751-1107
Abaetetuba – Pará

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada (o) e /ou participar da pesquisa de campo referente à pesquisa com o tema provisório: **Organização do Trabalho Pedagógico e a Cultura Local na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Lar de Maria, na comunidade Santa Terezinha em Acará-PA**, investindo na realidade e cultura local, processos educativos e organização do trabalho pedagógico, de forma a uma melhor reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico. A investigação é parte substancial do **Trabalho de Conclusão de Curso – TCC** em fase de finalização da acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFP/ Polo Acará – **Maria Elieni Cardoso de André**, devidamente matriculada nesta instituição de ensino.

Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada pelas professoras **Jacqueline Cunha da Serra Freire** e **Mariza Fellipe Assunção** as quais poderei contactar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através dos e-mails: Jacqueline.csfreire@gmail.com e marizafelippe@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos de estudo e que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelos pesquisadores e/ou seus orientadores.

Fui informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Belém, 02 de Setembro de 2019.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da orientanda