**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL**

**FACULDADE DE PEDAGOGIA**

EDILSON ARAÚJO DA CONCEIÇÃO

# A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TURMA MULTISSERIADA NA ESCOLA SANTA TEREZINHA, NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL–PA.

Castanhal – Pará

2017

EDILSON ARAÚJO DA CONCEIÇÃO

# A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TURMA MULTISSERIADA NA ESCOLA SANTA TEREZINHA, NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL–PA.

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

Orientador (a): Professora Dr. Patrícia Maia.

Castanhal – Pará

2017

EDILSON ARAÚJO DA CONCEIÇÃO

**A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TURMA MULTISSERIADA NA ESCOLA SANTA TEREZINHA, NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL–PA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Dr. Patrícia Maia.

Banca Examinadora:

_____

Professora Dr. Patrícia Maia

_____

Professor (a)

_____

Professor (a)

Castanhal- Pará

2017

## DEDICO

À minha família, pelo apoio nestes anos que estive tão distante fisicamente, mas tão perto espiritualmente, em especial à minha querida mãe, Maria Rosa (in memorian). Ao meu pai, Raimundo Nonato, que apesar do sentimentalismo fugir de suas palavras, suas atitudes demonstram o quanto ama seus filhos.

Aos meus irmãos e irmãs: Edson, Josiane, Josicléia, Cleonice, Nazaré, Rosangela, Elisangela, José Roberto, Benedito (in memorian) e Raimundo Araújo.

As inesquecíveis colegas Ramilly Teixeira e Leonice (in memorian).

Aos intrépidos professores (as) que atuam nas escolas rurais deste imenso Brasil, em especial aqueles (as) que acreditam, lutam e, sobretudo, fazem do seu ato educativo uma bússola para uma educação de qualidade e libertadora *no* e *do* campo.

**AGRADEÇO**

A Deus, Senhor da minha vida, pela concretização desta promessa, por seu amor e cuidado nestes anos desafiadores que passamos.

A minha família, pelo apoio nestes anos que estive tão distante fisicamente, mas tão perto espiritualmente, em especial à minha querida mãe, Maria Rosa (in memorian) pelo amor e incentivo para que este sonho se concretizasse. Ao meu pai, Raimundo Nonato, que apesar do sentimentalismo fugir de suas palavras, suas atitudes demonstram o quanto ama seus filhos. Aos meus irmãos e irmãs: Edson, Josiane, Josicleia, Cleonice, Nazaré, Rosangela, Elisangela, José Roberto, Benedito (in memorian) e Raimundo Araújo. Obrigado pelo apoio e orações!

A Celiane Lopes, Romerito Brito, Meriane Soares, Hellen Leticia, Deila Guedes, Darlione e Carol Baia pela oportunidade de juntos, vivermos momentos inesquecíveis de alegria, desafios e aprendizagem na academia e fora dela.

A UFPA/Campus de Castanhal pelas oportunidades de ensino, pesquisa e extensão proporcionadas ao longo da graduação, pois contribuíram para minha formação profissional, humana e cidadã.

A Daie/Proex por ter oportunizado a minha vivência na Casa do Estudante da UFPA-Campus de Castanhal durante a graduação.

Aos colegas da Casa de Estudante, com os quais convivi em especial a Suzi, Edilene, Bruna, Robson, Pedro Henrique, Jucimeire, Natália, Janice e Vitor.

A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal/Núcleo de Educação do Campo.

A Sr.ª Betânia, ex-secretária da faculdade de pedagogia, que me ajudou em um momento difícil no início da graduação. Obrigado, dona Betânia! Expresso aqui minha gratidão!

A professora das turmas e a da sala de leitura pela acolhida, carinho e ajuda na pesquisa, bem como todos os alunos, pais de alunos, funcionários e direção da escola municipal Santa Terezinha.

A professora Drª. Patrícia Maia, por ter aceitado orientar este trabalho de conclusão de curso e compartilhado "seus saberes", proporcionando, durante o percurso, uma relação dialógica e construtiva do ensinar e aprender entre educador e educando.

# EPÍGRAFE

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

(PAULO FREIRE, 2003)

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem em turma multisseriada em uma Escola Municipal de Castanhal-Pa. Especificamente, pretendeu-se demonstrar que a Educação do Campo surgiu como movimento social de luta em prol de garantir aos sujeitos do campo uma educação de qualidade, e que ao longo de sua história conseguiu importantes conquistas no sentido de garantir esse direito nas politicas e documentos educacionais do Brasil, além de constatar que o trabalho do professor em turma de multisserie caracteriza-se por ensinar sujeitos em idade, series e níveis de desenvolvimento educativo diferentes, tornando a prática pedagógica um desafio constante, haja vista a existência de outros fatores dentro e fora de sala de aula que influencia negativamente o trabalho docente. A vista disso, os dados desta pesquisa foram obtidos através de entrevista semiestruturada com a docente e de observações de sua prática, e foram analisados a partir da fala da professora entrevistada, das observações e das discussões de autores como Zabala (1998), Zóboli (2009), Libanêo (1994) e outros. Os resultados indicaram que a prática da professora da turma multisseriada ocorre de acordo com as perspectivas, realidade e desafios da educação do campo, pois evidenciamos a necessidade de acompanhamento técnico, pedagógico e humano tanto para a professora quanto para os alunos da turma de ensino multisseriado. Desse modo, ressaltamos que as poucas publicações e discussões sobre turma multisseriada no âmbito nacional e municipal configurou-se uma problemática para a construção e embasamento teórico deste trabalho.



**Palavras chave**: Educação do Campo, prática docente, turma multisseriada, ensino e aprendizagem.

**RESUMEN**

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo general analizar la práctica docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en clase multiseriada en una Escuela Municipal de Castanhal-Pa. En concreto, se pretendió demostrar que la Educación del Campo surgió como movimiento social de lucha en favor de garantizar a los sujetos del campo una educación de calidad, y que a lo largo de su historia logró importantes logros en el sentido de garantizar ese derecho en las políticas y documentos educacionales en Brasil, y que el trabajo del profesor en clase de multiserie se caracteriza por enseñar sujetos en edad, series y niveles de desarrollo educativo diferentes, haciendo de la práctica pedagógica un desafío constante, habida cuenta de la existencia de otros factores dentro y fuera del aula que influye negativamente en el trabajo docente. A la vista de ello, los datos de esta investigación fueron obtenidos a través de una encuesta semiestructurada con la docente y de observaciones de su práctica, y fueron analizados a partir del habla de la profesora entrevistada, de las observaciones y de las discusiones de autores como Zabala (1998), Zóboli (1998), Libaneo (1994) y otros. Los resultados indicaron que la práctica de la profesora de la clase multiseriada ocurre de acuerdo con las perspectivas, realidad y desafíos de la educación del campo, pues evidenciamos la necesidad de acompañamiento técnico, pedagógico y humano tanto para la profesora y para los alumnos de la clase de enseñanza multiseriada. De este modo, resaltamos que las pocas publicaciones y discusiones sobre clase multiseriada en el ámbito nacional y municipal se configuró una problemática para la construcción y la base teórica de este trabajo.

**Palabras clave**: Educación del Campo, práctica docente, clase multiseriada, enseñanza y aprendizaje.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Imagem de Capa- Escola Santa Terezinha
Figura 2- Aula de ciências na horta escolar .....43
Figura 3 – Sala de Aula (aula sobre gráfico- 4º e 5º ano).....43
Figura 4 – Sala de aula (aula sobre quantidade – 1º, 2º e 3º ano) .....43
Figura 5 – Sala de aula (professora realizando acompanhamento de aluno).....45

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEC- Núcleo de Educação do Campo.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais.

ENERA- Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

IFPA-Instituto Federal do Pará.

UFPA-Universidade Federal do Pará.

SEMED- Secretaria Municipal de Educação.

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEMAS- Secretaria Municipal de Assistência Social.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

MEC-Ministério da Educação.

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola.

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CNE- Conselho Nacional de Educação.

CF- Constituição Federal.

CEB- Câmara de Educação Básica.

DOBEC- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

**SUMÁRIO**

**1. INSERÇÕES DA PESQUISA**.....12
1.1. Educação do campo e turma multisseriada no cenário brasileiro: breves considerações.....14
1.1.1. A luta por uma educação *do* e *para* o campo.....17
1.1.2. Breve olhar histórico do ensino multisseriado no Brasil.....20
1.2. Educação do Campo e ensino multisseriado no cenário paraense: breve diálogo.....23
1.2.1. A educação do campo e o ensino multisseriado no município de Castanhal: considerações necessarias.....25
**2**. **A PRATICA DOCENTE EM TURMA MULTISSERIADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA**.....27
2.1. A educação escolar do campo
2.2. A docência e turma multissérie: possibilidades e desafios.....29
2.3. Processos percorridos pela pesquisa.....34
2.3.1. Apresentação e reconhecimento do local.....35
2.3.2. Participantes da pesquisa.....36
2.3.3. Instrumentos e materiais utilizados.....38
**3. ANALISANDO E DISCUTINDO O RESULTADO DA PESQUISA.**.....38
3.8. Inferências da Pesquisa.....46
REFERÊNCIAS.....48
APÊNDICES.....51

# 1. INSERÇÃO DA PESQUISA

No atual contexto educacional observa-se que grande parte das discussões acerca da qualidade do processo educativo nas escolas brasileiras perpassam pelas questões referentes ao papel da escola na formação das pessoas, bem como da relação complexa do ensinar e aprender no contexto de sala de aula.

Neste sentido, Zabala (1998) diz que os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais etc.

Corroborando nesta concepção, Veiga (1989) afirma que a prática pedagógica se apresenta como:

> Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias a realização (VEIGA, 1989, p. 16)

Nesta perspectiva, a ação pedagógica deve ser compreendida como resultado reflexivo das possibilidades de construção do saber.

Neste sentido, o interesse pela temática deste estudo surgiu do estágio realizado na disciplina “Estagio em Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, o qual foi realizado em uma turma multisseriada de uma escola do campo do município de Castanhal-PA. Ao longo do período na qual a referida atividade acadêmica foi desenvolvida na turma, surgiram muitos questionamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem. Porém, evidenciamos como objeto desta pesquisa a prática docente em turma multissérie porque observamos que os atos de ensinar e aprender são processos dinâmicos e complexos. Porém, torna-se ainda mais desafiador quando acontece em um ambiente de sala de aula com alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

Acreditamos, ainda, que a referida pesquisa torna-se pertinente, pois contribuirá nas discussões acadêmicas sobre a prática docente no processo educativo dos alunos de turma multisseriada, bem como enriquecerá o acervo bibliográfico sobre o assunto, haja vista existir poucas produções e discussões científicas sobre o assunto, além de

favorecer futuras pesquisas sobre esta temática na comunidade acadêmica da UFPA do Campus de Castanhal e de outros estabelecimentos de ensino.

No que concerne à relevância para formação profissional, esta pesquisa é importante porque, além de fortalecer o tripé: ensino, pesquisa e extensão, como aspectos irrefutáveis para o pleno desenvolvimento do profissional pedagogo, possibilita o conhecimento do aspecto econômico, social e educacional das escolas e dos sujeitos do campo, bem como instiga o interesse do pesquisador em atuar neste ambiente educativo futuramente.

Acreditamos, ainda, que o presente estudo é importante socialmente, pois possibilitará a escola, mas, sobretudo, a professora refletir, a partir da conclusão do referido trabalho, sobre suas práxis, bem como poderá contribuir nas discussões pedagógicas sobre o processo de ensinar e aprender.

Diante disso, a pesquisa intitulada "A prática docente no processo de ensino e aprendizagem em turma multisseriada da escola municipal Santa Terezinha em Castanhal-PA", tem como problemática saber os aspectos, a partir da prática do professor em sala de aula, que acontece o ato educativo dos alunos de turma multisseriada. Dessa inquietação surgiram outros questionamentos acerca da pratica docente, como: Em que circunstancias acontece o processo de ensino e aprendizagem na turma multisseriada? As práticas pedagógicas da professora condizem com as necessidades dos alunos e como acontece? Será que as dificuldades de ensinar perpassam pela formação profissional do professor ou existem outros aspectos a considerar?

Dessa forma, este estudo tem por objetivo geral: Analisar a prática docente no processo de ensino aprendizagem de turma multisseriada na escola Santa Terezinha, no município de Castanhal-PA. Para isso, foram determinados como objetivos específicos:

- Investigar a prática docente em sala de aula;
- Investigar as circunstâncias em que ocorre o ato educativo em turma de multissérie;
- Discutir a construção do processo de ensino e aprendizagem na turma multisseriada.

Sendo assim, a fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, a mesma está estruturada em 3 seções.

A primeira seção evidencia o desenvolvimento do estudo, com a apresentação dos objetivos, o caminho e motivos, bem como algumas questões iniciais que conduziram a realização deste trabalho de conclusão de curso. E ainda com o título "Educação do campo e turma multisseriada no cenário brasileiro: breves considerações" a educação do campo e o ensino multisseriado são discutidos através de seu viés histórico com ênfase nas ideias de autores como Hage (2014), Santos, Sampaio e São José (1999) dentre outros e em documentos oficiais como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução nº 01/2002, LDB (1996) e a CF (1988). Também com base nessas referencias é realizado um diálogo teórico e conceitual da educação do campo e de turma de multissérie. Tal debate é imprescindível para este trabalho, pois facilitará o alcance do objetivo proposto.

Na segunda seção denominada "A pratica docente em turma multisseriada: desafios e possibilidades em sala de aula" são evidenciadas e debatidas questões que concernem ao trabalho do professor, os desafios e possibilidades de ensinar vivenciados em sua pratica em sala de aula, fazendo a discussão do trabalho docente desenvolvido em turma de multissérie, trazendo ideias de alguns autores, com destaque para Zabala (1998), Zóboli (2009), Hage (2005), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Libâneo (1994), Resolução nº 2/2008 dentre outros. Também na referida seção, a metodologia desenvolvida neste trabalho é destacada como uma das subseções, notabilizando autores como Marconi e Lakatos (2003) e Richerdson (1989), além trazer informações sobre os participantes da pesquisa, o *lócus* no qual foi realizado este estudo e como foi realizada a análise dos dados.

A terceira e última seção deste trabalho alude às considerações finais, trazendo o resultado e discussão da pesquisa, bem como são apresentadas as corroborações a respeito do trabalho realizado, tendo em vista a realidade no qual foi desenvolvido.

## 1.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO E TURMA MULTISSERIADA NO CENÁRIO BRASILEIRO: BREVES CONSIDERAÇÕES.

A Constituição Federal de 1988, no art. 205 diz que a "educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e 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.”

Porém**,** no Brasil a história da educação do campo está estreitamente ligada pela luta dos sujeitos do campo por uma educação de qualidade no e do campo contra a negação do Estado brasileiro diante das questões do meio rural, principalmente para o " direito" a educação.

Neste sentido, nota-se que a educação do campo tem sido tema de vários debates, encontros e pesquisas. E que cada vez mais tornam-se necessários tais diálogos, haja vista as constantes transformações e lutas de movimentos sociais pela resistência e permanência do direito à terra, a uma educação pública de qualidade voltada e desenvolvida no e do campo, que valorize suas especificidades e os saberes locais, como cultura, território, identidade e trabalho. Neste sentido, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002, em seu art. 2º, parágrafo único corrobora a ideia de escola do campo ao dizer que:

> A identidade de escola do campo é definida pela vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões a qualidade social da vida coletiva no país (MEC/CEB, 2002, p.32)

Segundo Breitenbach (2011) para o Brasil, que foi colônia de exploração durante mais de 300 anos, o desenvolvimento de um sistema educacional não era considerado prioridade. Assim, as pessoas que exerciam as atividades agrícolas, ou seja, escravos- índios e negros africanos- e os colonos imigrantes, encontravam-se em situação de desvantagem, não podiam esperar políticas educacionais, pois, não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra.

Neste sentido, diz que o ensino regular em áreas rurais surgiu com o fim do segundo império, ampliou-se na primeira metade deste século, e foi desenvolvido de acordo com as necessidades que iam surgindo, decorrentes da evolução das estruturas socioagrárias do país. De acordo com as autoras, a monocultura da cana de açúcar precisava de mão-de-obra especializada, e, com a chegada da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura necessitou de pessoal mais especializado para o setor agrícola, sendo que a qualificação deveria ser dada pela escola. (CALAZANS 1998, apud THERRIEN; CAVALCANTE, 2004).

As autoras destacam ainda, que somente a partir de 1930 surgiram programas de escolarização para a população do campo.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectuais (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas - agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas. (VAZ; SOUZA, 2009)

No entanto, percebe-se que tal movimento apenas representou a continuidade do pensamento da elite brasileira, pois negligenciava as reais necessidades e o direito do povo do campo, bem como dos menos favorecidos do meio urbano, a uma educação emancipatória, que oportunizasse a esses sujeitos as mesmas condições de ensino da burguesia da época.

A partir de 1960, o processo acelerado de industrialização, desencadeou a saída de pessoas do campo para a cidade, e consequentemente, o aumento do número de pessoas vivendo nas favelas dos grandes centros urbanos, o que incomodou o interesse da elite brasileira. Diante disso, o governo e alguns pesquisadores percebendo a necessidade de fixar o homem no campo, começaram a pensar e desenvolver ações para as comunidades rurais, surgindo assim o "ruralismo pedagógico", tal movimento objetivava evitar o êxodo rural através de uma educação que tinha um currículo escolar que funcionava como mero instrumento de fixação dos sujeitos no campo, oferecendo às respostas as necessidades do meio rural. Nesta direção, o governo, através da LDB de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que:

> os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais ( VAZ; SUZA, 2009, p. 13)

Percebemos, assim, que a educação rural foi discutida e entendida por uma elite, cuja ideologia era dominante e excludente, onde era vista como mera mercadoria e não como direito da classe camponesa. Nesta percepção, a educação era privilégio apenas

daqueles que tinham condições econômicas, enquanto que os que não atendiam a este critério, como, por exemplo, os indivíduos do campo, deveriam apenas saber as técnicas necessárias para o desenvolvimento do trabalho instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra.

Neste sentido, a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada ideologicamente ao elitismo, acentuada no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão *"gente da roça não carece de estudar*". Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 1994 apud SAMPAIO; SANTOS; SÃO JOSÉ, 1999)

Evidenciamos desse modo que a educação era pensada apenas ao que era ideal ao estado brasileiro e ao que era possível de ser feito, trazendo em sua vertente uma mera imitação do modelo urbano de escolarização, ou seja, desconsiderando no seu processo pedagógico de ensino e aprendizagem a realidade do homem do campo com os diversos saberes. Ao contrário dessa visão, a educação do campo deve ser compreendida como educação popular, como uma educação *de* e *para* um público específico.

Portanto, compreendemos que historicamente a educação do campo surgiu da luta dos movimentos sociais diante da negação do direito ao acesso do conhecimento aos sujeitos inseridos no meio rural.

### 1.1.1. A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO *DO* E *PARA* O CAMPO

A garantia de uma educação que atenda aos interesses dos sujeitos que vivem do e no campo, tem sido uma luta dos movimentos sociais ao longo da discussão sobre as políticas públicas educacionais no Brasil.

Segundo Bezerra e Rosa (s/d, p.8) os movimentos sociais caracterizam-se como espaço coletivo, que se organiza para reivindicar e efetivar seus interesses que enquanto espaços de socialização política, os movimentos permitem aos trabalhadores o aprendizado prático de como unir, organizar, negociar e lutar e partem em direção à formação da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações, apreensão crítica do seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais

Neste sentido, a educação do campo nasceu a partir da contradição do sistema capitalista que causa o aumento da desigualdade social e da exclusão, ausência de políticas públicas que garantem o direito à educação e à escola para a população do campo. O movimento da Educação do Campo foi uma articulação política de

organizações e entidades para denúncias e luta por políticas públicas de educação no e do campo e para a mobilização popular em torno de um projeto de educação no e do campo e para a mobilização popular em torno de um projeto de desenvolvimento (CALDART, 2011 apud ROSA; BEZERRA, s/d).

Neste período de luta em prol da garantia ao direito a educação, surgiram vários movimentos de opressão da classe camponesa. Porém, o golpe militar de 1964, foi o movimento que, de forma violenta, conseguiu desarticular as organizações a favor da educação popular. Nesse embate, somente a partir de 1980, os movimentos sociais, principalmente os ligados a educação popular, conseguiram incluir a educação do campo nas discussões das políticas educacionais, com o objetivo de construir e garantir um sistema público de ensino do e no campo, entrelaçado as particularidades dos sujeitos que vivem no e do campo.

Percebe-se assim, que a educação do campo, mas precisamente, a escola do campo era pensada pelos movimentos como um espaço que possibilitava a formação dos sujeitos do meio rural através da valorização da relação destes com sua cultura e experiências, a fim de torná-los atores sociais participativos e transformadores da realidade na qual estavam inseridos.

Neste contexto de intensa luta, a constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade em garantir uma educação para todos garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação as singularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região. (BRASIL/MEC, 1996)

Dessa forma, salientamos que somente a partir da constituição federal de 1988 e da LDB/96, a legislação passou a comtemplar o direito a educação para as populações do campo, respeitando suas especificidades. Isso porque nas constituições federais de 1824 e 1891, e na Carta Magna, também de 1891, sequer foi mencionada a educação rural, salvo na constituição de 1934, onde o texto apresentou uma mudança em relação as anteriores ao responsabilizar o poder público o atendimento escolar do campo. No entanto, para muitos, tais atos foram apenas respostas às pressões dos movimentos populares, pois o estado brasileiro não a assumiu como um compromisso, tão pouco como um direito da população camponesa.

Diante disso, em 1997 através do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que contou com a organização e participação de vários setores da sociedade civil organizada que, de fato, passou-se a discutir a criação de mecanismos para o desenvolvimento de uma educação que atendesse as necessidades das famílias do campo.

Um ano antes desse encontro, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que propões no artigo 28 “na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.” (BRASIL/MEC, 1996).

Significou uma grande conquista da educação e da população do campo, pois pedagogicamente possibilitou promover a desvinculação do modelo de escola urbanizada adotado nas escolas rurais para um ensino que considere um planejamento ligado a cultura, experiências e oportunidade de aprendizagem através da realidade dos trabalhadores que vivem no campo.

Porém, a problemática ligada a escola do campo permaneceu, quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais. 2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio moral; 3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos (LEITE, 1996 apud JUNIOR; NETO, 2011).

Diante dessas questões que ainda assolam a escola e a educação do campo, percebe-se, de maneira intensa, a luta dos movimentos sociais em garantir, de fato, uma educação no âmbito do estado de direito, através da construção de uma política de

educação camponesa como estratégia de emancipação e de cidadania para os que vivem no meio rural.

Neste sentido, cabe frisar outras conquistas advindas deste embate como, por exemplo, a aprovação em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOBEC), que dentre muitas questões abordadas, descreve em seu art. 5º que as propostas pedagógicas das escolas do campo "comtemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia." (BRASIL/MEC, 2002).

Tão importante quanto à provação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a resolução nº 01, de 03 de abril de 2002 corroborou ao afirmar que é responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (BRASIL/MEC, 2002)

Diante disso, percebemos que as lutas em prol de garantir uma educação verdadeiramente do campo, tem conseguido, cada vez mais, do estado brasileiro, através de documentos oficiais e de políticas públicas, a responsabilização e garantia deste direito as pessoas que vivem *no* e *do* campo.

## 1.2. BREVE OLHAR HISTÓRICO DO ENSINO MULTISSERIADO NO BRASIL.

Conforme exposto em parágrafos anteriores, a educação no Brasil durante muito tempo não foi pensada para a cidadania e desenvolvimento das pessoas que dela mais precisavam, mas, sim, para manter os interesses socioeconômicos da elite brasileira. Hoje, de maneira menos intensa, ainda predomina este aspecto de luta de interesses.

De acordo com Cardoso e Jacomeli (2010, p.170) nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, nas regiões urbanas, as escolas primárias ou de primeiras letras foram substituídas pelos grupos escolares e ali se organizou um novo modelo escolar, graduado e seriado que se estende aos dias atuais. Nas vilas e aldeias, porém, continuava a funcionar a escola isolada, anteriormente denominada escola preliminar, que, no decorrer do tempo, foi unida de forma quase idêntica à dos grupos escolares. As então denominadas escolas reunidas mantinham na mesma sala 60 a 100 alunos sob a direção de um só professor que realizava o ensino, empregando o método misto. [...] da mesma forma, atenção especial deve ser dada às escolas reunidas – modelo transitório

entre a escola isolada e o grupo escolar – que concorreram para a expansão do ensino público, no decorrer dos séculos XVIII e XIX existiu uma multiplicidade de modelos de escolarização: escolas régias ou cadeiras isoladas de primeiras letras, no período colonial, coexistiram com uma rede de escolarização doméstica que atendia a um número de pessoas bem maior que a rede estatal. Já nos anos iniciais do Império, o debate girava em torno do método mútuo, criando-se as escolas elementares. Uma escola "mais rápida, mais barata e com professor mais bem preparado era o que reclamavam os políticos e intelectuais". O método individual, que impedia a generalização da instrução, deveria ser superado.

Neste sentido, até fim do século XVIII e início do XIX, não havia no ensino elementar mais que dois métodos: o individual e o simultâneo. O método individual consistia em fazer ler, escrever ou calcular cada aluno separadamente. O simultâneo "é coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada". Tanto no método individual quanto no simultâneo, a relação educativa ocorre diretamente entre o professor e seus alunos. O método mútuo ou monitorial vem romper com essa prática, estabelecendo uma nova relação educador/educando. Sobre as escolas primárias, ou de primeiras letras, sabe-se que, no período republicano, elas foram, gradativamente, substituídas por outro modelo de organização escolar: os grupos escolares. Na estrutura anterior as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. Paralelamente se desenvolveram as escolas reunidas, que "constituíam um modelo muito similar aos grupos escolares, porém, agrupando escolas isoladas e mantendo as características destas". (LESAGE, 1996 apud CARDOSO; JACOMELI, 2010).

Ainda de acordo com as autoras, os grupos escolares reuniam todas as características da escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição de classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, o controle e a distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo, a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. Diferentemente dos grupos escolares, as escolas multisseriadas foram organizadas em uma sala única, sem separação, na qual se reúnem alunos pertencentes à primeira,

segunda, terceira e quarta séries sob a regência de um único professor. Se, no seu nascedouro, as escolas multisseriadas atendiam tanto à população periférica quanto a rural, atualmente elas se concentram quase que somente na zona rural (CARDOSO; FACOMELI, 2010).

A educação rural no Brasil durante muito tempo não foi pensada para a cidadania nem para o desenvolvimento pleno das pessoas que dela mais precisava, mas, sim, para mantê-las subordinadas aos interesses socioeconômicos da elite brasileira. E que o sistema educacional brasileiro surgiu desconsiderando a valorização da identidade, cultura e, sobretudo, o direito a educação aos sujeitos do campo e de sua participação ativa no processo educativo do país. Além disso, vale salientar que conforme as discussões anteriores, a educação rural nunca foi priorizada e planejada pelo estado brasileiro, haja vista que nem sequer foi mencionada nos documentos educacionais até antes da constituição de 1891.

A omissão pelo estado brasileiro do direito a educação pelas populações rurais refletiu diretamente em aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem no meio rural tais como: nas formulações das diretrizes políticas e pedagógicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos. (JUNIOR; NETO, 2011)

Ainda de acordo com os autores, com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros) comprometidos com a educação popular.

Portanto, foi neste contexto socioeducacional que as turmas multisseriadas surgiram, nas quais:

> Um professor tem a responsabilidade exclusiva por dois ou mais níveis de escolaridade ao mesmo tempo e espaço. Cabe ressaltar que essa organização do ensino no Brasil está intrinsecamente ligada ao meio rural, uma vez que é, neste espaço, que essa realidade configura-se. (CARDOSO; FACOMELI, 2010, p. 272)

De acordo com tais posições, observa-se que a escola e o ensino do campo, ao longo da história, traz em si o estereótipo do atraso e da negligência.

Segundo dados do censo escolar (MEC/INEP, 2016), existem no Brasil 44,9 mil escolas rurais, 98% estão sob a responsabilidade dos municípios. Do total de matrículas realizadas na pré-escola, 86,1% foram realizadas na zona urbana e, apenas, 13,9% na zona rural. Sendo que, 13,4% funcionam em estabelecimentos com uma sala de aula, dessas, 95,1% estão na zona rural.

Em relação a infraestrutura funcional das escolas do campo, os dados do referido censo relevam que na zona rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água. Enquanto, na zona urbana, apenas seis escolas não possuem energia elétrica, 0,2% não têm esgoto sanitário e 0,2% não têm abastecimento de água.

No que tange a estrutura educacional, o levantamento diz que 19,9 mil escolas que oferecem anos iniciais têm apenas um docente atuando nessa etapa. Quase a totalidade encontra-se na zona rural (95,1%).

Percebemos nos dados expostos, que ainda existem grandes desafios a serem superados para que, de fato, os sujeitos do campo tenham o direito a educação e escolas de qualidade no meio em que vivem. Notamos ainda que a diferença entre as estruturas funcionais e educacionais da zona urbana e rural continuam tão distantes da equidade tão almejada pela população camponesa e debatida pelos movimentos sociais. Porém, de acordo com o referido censo houve avanço nas escolas do meio rural em alguns aspectos educativos e estruturais.

### 1.3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO MULTISSERIADO NO CENÁRIO PARAENSE: BREVE DIÁLOGO.

Conforme discutido nas sessões anteriores, a educação do campo está associada a luta pelos movimentos sociais ao direito dos sujeitos do campo de estudar, produzir e viver no campo através de um modelo de desenvolvimento que respeita e valorize suas especificidades. Sendo que tais especificidades estão presentes na concepção de educação do campo desenvolvida seja no sertão nordestino, seja nas comunidades remanescentes quilombolas ou nas comunidades ribeirinhas da Amazônia. As especificidades culturais, os valores e modo de vida existente nesses espaços rurais, constituem a identidade da educação do campo.

É neste contexto que a educação do campo no Estado do Pará é vivenciada pelos sujeitos e movimentos sociais do campo. Porém para Hage (2014):

> Essa diversidade se expressa também por meio de um conjunto de populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de comunidades rurais, pequenas e médias cidades e algumas poucas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades des-sas populações, ao apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais básicos, sobretudo no campo. As pequenas comunidades rurais abrigam a grande maioria das escolas multisseriadas, denominadas em muitos casos, de escolas isoladas, em face das grandes distâncias existentes entre si e entre elas e a sede dos municípios. (HAGE, 2014, p.14)

Ainda de acordo com o autor, entre as populações e grupos que habitam a Amazônia no campo e na cidade, encontram-se caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas e remanescentes de quilombos, colonos, migrantes de outras regiões brasileiras (especialmente do nordeste e do centro-sul) e estrangeiros, agricultores familiares assentados, sem-terra, sem teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens; e segmentos populares, incluindo idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros.

Entendemos assim, que a construção da educação do campo na região amazônica, e consequentemente no Estado do Pará é evidenciada pela complexa e diversificada relação sociocultural, educacional e territorial existente. Sendo necessário que as reflexões e processos educativos desenvolvidos considerem as particularidades das populações que vivem nos espaços rurais amazônicos. Neste sentido, o autor supracitado diz que:

> Nesse processo, é importante considerar a ***conflitualidade*** existente nas relações sociais que esses grupos e populações estabelecem entre si, e apontar para uma ***convivialidade*** de forma pacífica, dialógica e emancipatória que precisa se efetivar entre esses grupos e populações. (HAGE, 2014, p.16)

Tal realidade fica mais evidente com os resultados dos estudos desenvolvidos sobre a educação do campo e de turma multisseriada no contexto paraense.

No Pará as escolas multisseriadas constituem a modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo, atendendo a 97,45% da matrícula nessa etapa escolar. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivale a 23,36%, atingindo um índice de 36,25% na 1ª série. (HAGE, 2014 apud PEREIRA, 2017)

Compreendemos, através do resultado da referida pesquisa que a realidade do ensino e das escolas do campo no Estado do Pará está distante do que preconiza os

documentos que discutem e estabelecem a política educacional brasileira e, consequentemente, a paraense. Percebemos na referida pesquisa um elevado número de crianças matriculadas em séries que não correspondem a sua idade escolar, isso talvez esteja relacionado com a grande porcentagem de retenção e abandono existente, principalmente nas escolas de ensino multisseriado, conforme exposto nas entrelinhas na citada pesquisa.

## 1.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO MULTISSERIADO NO MUNÍCIPIO DE CASTANHAL: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS.

Quando se fala em educação do campo no Estado do Pará, as expectativas e desafios discutidos nos parágrafos anteriores se fazem presentes, também, na realidade da educação do campo no município de Castanhal.

Conforme os dados estatísticos anteriores, cerca de 90% da população do município de Castanhal viver na zona urbana, no entanto, não se pode pensar, e, sobretudo, negar o direito a educação de qualidades para os sujeitos que vivem nas mais diversas comunidades rurais. Neste contexto das populações rurais, existe a comunidade São Pedro, a única comunidade reconhecida e formada por remanescentes de quilombos no munícipio de Castanhal.

Diante dessa diversidade existente, pensar e agir diferente das orientações e perspectivas do que os documentos educacionais e os movimentos sociais do campo almejam para a educação camponesa seria um retrocesso na perspectiva de conceber e assegurar educação de qualidade no meio rural através da valorização de práticas pedagógicas que considerem em seu processo a diversidade cultural, valores e as experiências dos sujeitos como elementos preponderantes no ato de ensinar e aprender.

A vista desse desafio, a SEMED fundou no ano de 2015, o Núcleo de Educação do Campo, tendo como objetivos: articular o cumprimento do disposto nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2002 e nº 02/2008, da Lei nº 11.947/2009, Decretos nº 6.755/2009 e nº 7.352/2010, que estabelecem um conjunto de princípios, procedimentos e normas que visam adequar o projeto institucional das Escolas do Campo do Município de Castanhal; fortalecer as ações do núcleo em parcerias as Escolas do Campo; aproximar a realidade das Escolas do Campo de Castanhal, das agendas e decisões de cunho pedagógico no âmbito da SEMED; viabilizar momentos de formação continuada para os docentes que atual nas Escolas do Campo da rede municipal de ensino.

Compreendemos que esse passo significou uma importante conquista nas discussões, e implementações de políticas públicas educacionais para os sujeitos e as

escolas do campo no município de Castanhal. Tal fato significa a possibilidade de garantir reconhecimento, atenção, valorização e compromisso com a educação camponesa por parte do governo municipal em Castanhal.

No entanto, entendemos que as discussões, a busca e a efetivação de políticas educacionais especificas para a educação do campo no município de Castanhal, foi omitida durante muito tempo, haja vista que em 85 anos de emancipação, somente, a 2 anos que o governo municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, criou órgãos governamentais específicos de discussão e ações para as escolas do meio rural, fortalecendo o papel constitucional em garantir o direito a uma educação de qualidade aos sujeitos do campo, conforme o que preconiza a Resolução nº 2, de 8 de abril de 2008 em seu art. 1º, inciso 1º que diz:

> A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo nível da Educação Básica. (MEC/SECAD, 2008, p.25)

A vista disso, segundo a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2016 foram realizadas 2315 matriculas nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo, enquanto que até o mês de junho do ano em curso, 3619 matriculas foram realizadas compreendendo a educação infantil, as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal. Diante disso, verifica-se um aumento na matricula inicial quando comparado ao ano anterior. À vista disso, entendemos que isso precisa ser mantido e garantido através de ações e decisões que garantem aos sujeitos que vivem *do* e *no* campo, o direito a educação e a permanência em suas comunidades, pois de acordo com informações da referida secretaria atualmente existem 33 escolas no campo, sendo 12 definidas como sedes e 22 oferecem o ensino multisseriado, ou seja, 66,66% de todas as escolas do meio rural do município de Castanhal têm turmas mutilsseriadas, o que exigi dos governos um “olhar” que comtemplem, garantem e efetive o que preconiza os documentos e as politicas educacionais direcionadas as escolas e a educação camponesa.

## 2. A PRÁTICA DOCENTE EM TURMA MULTISSERIADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA.

### 2.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO

Para Libâneo (1994, p. 22-23) educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de

qualidades humanas, a educação corresponde, pois, a toda moralidade de influencias e inter-relações que convergem para formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, politicas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Nérici (1981) vai além ao dizer que:

> Os objetivos da educação moderna [...] precisam ser repensados para uma sociedade realmente democrática, em que todos os cidadãos deveriam ser participantes e responsáveis [...] deve-se buscar o melhor, mas este parece estar contido em um processo de aperfeiçoamento, através da experiência, e não na terra arrasada, para construção de novo edifício. (NÉRICI, 1981, p.17)

Nesta perspectiva, compreendemos que o conceito de educação perpassa por diversas e diferentes formas de oferecer aos sujeitos a necessária formação profissional, humana e cidadã, com o objetivo da sua própria realização, porém com a participação efetiva de todos nesse processo.

Diante disso, a *instrução* se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. “O *ensino* corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução; contém, pois, a instrução" (LIBÂNEO, 1994).

Neste sentido, para Mizukami (1986, p. 13) na instrução a ênfase é dada as situações em sala de aula, onde os alunos são "instruídos" e "ensinados" pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de serem adquiridos, os modelos imitados.

Todavia, quando se fala em educação do e no campo, é necessário considerar outros aspectos importantes para além destes, pois escola do campo é aquela que trabalha interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e sua inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Ainda de acordo com os autores, pensar uma proposta de escola do campo, hoje, não é pensar num ideário pedagógico pronto e fechado, mas, ao contrário, é pensar num

conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para a escola (educação básica) neste espaço social, neste momento histórico.

Todavia, os autores reconhecem que para as escolas do campo exercer seu papel transformador e educativo dos sujeitos no e do meio rural, é preciso haver transformações primeiro em seu papel, depois nos processos de gestão e na pedagogia desenvolvida no contexto escolar, assim como nos currículos e na formação dos educadores da escola.

Pensar em um modelo pedagógico que venha a garantir educação para a cidadania, voltada para a população do campo, implica entender um modelo que atenda as peculiaridades, especificidades, cultura e espaço, isto é, a escola deve ser contextualizada [...] assim a educação escolar não se dá no abstrato, mas dentro de uma determinada realidade histórico-social e visa responder as demandas educativas do grupo social no qual está inserida a instituição educativa. Para que isto aconteça, é preciso que os envolvidos tenham o papel de sujeitos e agentes do processo educativo, e não sejam meros objetos de políticas e práticas educativas das escolas. Aliás, a crítica que se fazia ás escolas rurais tradicionais era pelo fato de que elas não das populações por elas atendidas. (MORAES; MARANHE, 2009)

Para além da ideia do referido autor, tal concepção ficou ainda mais evidente quando, no único parágrafo do artigo 2º, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabeleceu que:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a qualidade social de vida coletiva do país. (MEC/SECAD, 2002, p. 143)

Assim sendo, percebemos que a educação oferecida aos sujeitos do campo precisa estar de acordo com sua realidade, necessidades e potencialidades, para isso se faz necessário um fazer educativo que fuja da concepção e do papel urbanizado de escola, haja vista que o desenvolvimento de práxis tradicionais, limita a perspectiva transformadora e de direito que a educação do campo procura oferecer a população campo camponesa.

## 2.2. A DOCENCIA E TURMA MULTISSERIE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

Talvez, pareça óbvio perguntar qual o papel das escolas, ou ainda, sendo mais óbvio, qual o papel das escolas na formação das pessoas? No entanto, quando paramos para responder essas indagações, tendemos para nosso lado intuitivo justificando: a escola deve ensinar ler, escrever, assim também todos os conhecimentos que a humanidade já produziu e que se tornaram essenciais para a participação de qualquer pessoa no setor sócio/econômico, tendo como finalidade bons desempenhos na vida (passar nos vestibulares, ENEM, concursos públicos e etc.) (MEDRADO, 2012)

Percebemos que a visão do real papel da escola, mas, sobretudo, da educação, ainda se apresenta de forma errônea para sociedade. Nesta concepção, a função fundamental que a sociedade atribuiu a educação tem sido a de selecionar os melhores em relação a sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título e prestigio reconhecido. (ZABALA, 1998)

Ainda de acordo com referido autor, até hoje, “o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se tem considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem a aprendizagem das disciplinas ou materiais tradicionais. Na atualidade, devemos considerar que a escola também deve se ocupar das demais capacidades, ou esta tarefa corresponde exclusivamente à família ou a outras instancias? Por acaso é dever da sociedade e do sistema educacional atender a todas as capacidades da pessoa? Se a resposta é afirmativa e, portanto, achamos que a escola deve promover a formação integral dos meninos e meninas, é preciso definir imediatamente este princípio geral, respondendo ao que devemos entender por autonomia e equilíbrio pessoal, o tipo de relações interpessoais a que nos referimos e o que queremos dizer quando nos referimos a atuação ou inserção social.

A resposta para estas perguntas é chave para determinar qualquer atuação educacional, já que, explicite-se ou não, sempre será o resultado de uma maneira determinada de entender a sociedade e o papel que as pessoas têm nela. “Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas”. (ZABALA, 1998)

Diante disso, para Libâneo (1994, p. 16), o trabalho docente é uma parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para participação na vida social. A educação é um fenômeno social e universal, sendo

uma atividade humana necessária a existência e funcionamento de todas as sociedades. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transforma-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Para o referido autor, o processo pedagógico orienta a educação para suas finalidades especificas, determinadas socialmente, mediante a teoria e a metodologia a educação e instrução O trabalho docente isto é, a efetivação da tarefa de ensinar é uma modalidade de trabalho pedagógico.

Portanto, evidenciamos nas falas dos autores que o ato educativo perpassa pela necessidade de oferecer uma formação que, através do processo pedagógico, atenda as aspirações individuas e sociais dos sujeitos.

Adentrando a discussão da ação pedagógica do professor no espaço de sala de aula, Morais (1994, p.41) diz que a sala de aula implica fundamentalmente na relação professor-aluno, dentro dela, só o professor e seus alunos vivenciam, em tempo parcial e determinado, a complexa trama da existência humana, encaminhados que são por um tipo de fenômeno educativo, quando isso ocorre, ensaiam-se teorizações para a sala de aula, o que sempre apresenta limites e, portanto, desafios, tendo em vista o caráter vivencial da relação professor-aluno.

Ainda de acordo com o autor, o trabalho do professor é o de socializar, de modo, fragmentado, a (s) ciência (s), proporcionando para os alunos condições para isso, pois a sala de aula tudo envolve, tudo reúne, tudo implica. Nela, as sistematizações teórico-pedagógicas se desembocam, permitindo entronizar-se o que academicamente se domina por teoria e prática educacionais. (MORAIS, 1994)

O contraponto disso, observamos que hoje a abordagem tradicional de educação predomina a ação docente em sala de aula, dificultando a plena formação do indivíduo, haja vista que o ato de ensinar através da exposição oral, mecânica e de reprodução dos conteúdos, os quais, muitas vezes, estão desarticulados do real objetivo da aula, não cria as possibilidades necessárias para o aluno construir o conhecimento através de uma relação dialógica com o professor.

Este contexto educativo da pratica docente torna-se ainda mais complexo e desafiador quando acontece em turma de multissérie. Pois, para Medeiros (2010) a multisseriação é organizada, principalmente, pelo reduzido número de alunos em cada série. Essa representa a principal característica da citada organização escolar, além da

diversidade de faixas etárias, de maturidade e de níveis de conhecimento. Tal diversidade, inerente ao processo educativo, está presente em qualquer grupo.

Dessa forma, para Lima e Figueira (2011, p. 9), muitos educadores no exercício de sua docência no campo vulgarizam-na, outros reafirmam a sua práxis de modo a superar os desafios que ora o acompanha. Em face o trabalho docente surge inúmeras dificuldades que o cercam dentre as quais podemos relacionar: o trabalho com turmas multisseriadas, e em decorrência disso geralmente, a diversidade de faixa etárias e níveis de conhecimentos culminam com o alto índice do fracasso escolar. Tal fracasso também pode estar relacionado com a falta de materiais didáticos e pedagógicos o que faz com que muitos professores se apeguem a esse motivo e passam a desenvolver um trabalho sem compromisso. Outros fatores que prejudicam o trabalho docente no campo estão relacionados por questões geográficas, transporte e merenda escolar, precariedade da estrutura física e outras.

Hage (2005) corrobora esta ideia de ensino multisseriado e expõe outros aspectos existentes neste ambiente educativo ao dizer que:

> Nesse cenário temos identificado uma ambiguidade característica da dinâmica das escolas multisseriadas: o quadro dramático da precarização e abandono em que as escolas se encontram, e o mesmo tempo, as possibilidades de atuação e de gestão de processos educacionais construídas pelos professores, evidenciando situações criativas que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas (HAGE, 2005, p. 07).

Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Para o autor, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática (HAGE, 2005).

No entanto, existem outros aspectos importantes a considerar no processo de ensino e aprendizagem nas turmas multisseriadas, tais como: a organização do trabalho

pedagógico e o currículo desenvolvido pelo professor em sua pratica em sala de aula, pois para Menegolla e Sant'ana (2014):

> o planejar foi uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou ou imaginou algo em sua vida. O homem primitivo, o seu modo e habilidade de pensar, imaginou como poderia agir para vencer os obstáculos que se interpunha na sua vida diária. Pensava as estratégias de como poderia caçar, pescar, catar frutas, e de como deveria atacar os inimigos [...] A história do homem é um reflexo de o seu pensar sobre o presente, passado e futuro [...] o ato de pensar não deixa der ser um verdadeiro ato de planejar. (MANEGOLLA; SANT'ANA, 2014, p.13)

Ainda de acordo com os autores, planejar é uma exigência do ser humano; é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer. E como o homem pensa o seu "O que fazer", o planejamento se justifica por si mesmo. A sua necessidade é sua própria evidencia e justificativa. (MANEGOLLA; SANT'ANA, 2014)

Diante disso, para eles:

> Planejamento educacional é, antes de tudo, aplicar a própria educação aquilo que os verdadeiros educadores se esforçam para inculcar a seus alunos: uma abordagem racional e cientifica dos problemas. Tal abordagem supõe a determinação dos objetivos e dos recursos disponíveis, a análise das consequências que advirão das diversas atuações possíveis, a escolha entre as possibilidades, a determinação de metas especificas a atingir em prazos nem definidos e, finalmente, o desenvolvimento dos meios mais eficazes para implantar a política escolhida. Assim, concebido, o planejamento educacional significa bem mais que a elaboração de um projeto: é um processo continuo que engloba uma série de operações interdependentes. (MENEGOLLA e SANT'ANA, 2014, p.31)

Portanto, entendemos que o planejamento escolar precisa ser compreendido para além de um simples documento didático, mas, como a bússola para que o processo educativo escolar e docente consiga alcançar o objetivo de contribuir no ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

O planejamento do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constituem desafios importantes que envolvem a docência nas escolas multisseriadas. Os estudos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas. Isso acontece justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro

didático sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esse manual didático tem imposto de definição de um currículo descolado da realidade e da cultura das do campo (HAGE; s/d., p. 03)

Como podemos inferir na fala do autor, o trabalho docente nas classes multisseriadas, está intrinsecamente ligado a dificuldade de elaborar um planejamento que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos e pela ausência de um currículo que preconize um ensino voltado para a realidade e a cultura desses sujeitos.

Neste sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu art. 5º diz que as propostas pedagógicas das escolas do campo [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Diante do exposto, Arroyo, Caldart e Molina (2004) sugerem algumas reflexões sobre o papel da escola, do contexto e do trabalho do professor no ensino multisseriado, ao dizer que:

> a questão que se coloca para a escola é a seguinte: como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com essas matrizes culturais e essa dinâmica do campo? Acredito que aos professores e as professoras, deveríamos perguntar que matrizes são estas? Que raízes culturais são estas? Como incorpora-las nos currículos, nas práticas? como se manifestam, por quê processos de transformação estão passando? Como defender esses valores contra a cultura hegemônica que tenta marginalizá-los? Ao longo da história a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 15).

Em vista disso, de acordo com o autor a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações "anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas "anormalidades". Não reconhecem a especificidade do campo. É curioso constatar que se pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que

sejam adaptados calendários, flexibilizados os conteúdos ou que sejam levados em conta regionalismos. (ARROYO; FERNANDES, 2004)

Dessa forma, interpretamos que a práxis do professor em turma multisseriada deve ser reflexiva, e não pode dissociar dos variados fatores existentes dentro e fora do espaço de sala de aula, os quais podem criar dificuldades, mas, também, possibilidades no processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas.

Porém, ressaltamos que de acordo com os estudos já realizados sobre a prática docente no ensino multisseriado, as propostas pedagógicas das escolas do campo, em sua grande maioria, limita-se em apenas discutir e não torná-las, de fato, instrumentos para a formação de sujeitos críticos e conscientes de suas possibilidades, direitos e deveres na construção de uma educação de qualidade no meio rural.

SEÇÃO II

## 2.3. PROCESSOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA:

Nesta seção, apresentamos a maneira como foi realizada a coleta dos dados empíricos e como estes dados foram tratados na realização da análise para a elaboração deste trabalho acadêmico, o qual se propõe a analisar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de turma multisseriada de uma escola municipal em Castanhal-PA.

Neste sentido, realizamos a pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho com uma abordagem qualitativa, a qual para Richerdson (1989) se caracteriza por não empregar instrumentos estatísticos como categoria fundante do processo de análise de um determinado problema. Para o autor uma das vantagens é que as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que estas penetram na complexidade de um problema.

Para isso, delimitamos a pesquisa em dois momentos. Sendo realizada no primeiro momento pesquisa bibliográfica sobre a temática, e em um segundo momento o estudo de caso. Segundo Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. Para as autoras, a principal vantagem reside em permitir que o cientista o reforço paralelo na análise de sua pesquisa ou manipulação de suas informações, e a sua desvantagem caracteriza-se por essas fontes serem inexatas, distorcidas ou errôneas, o que poderá comprometer a pesquisa.

Já o estudo de caso constitui uma abordagem empírica que investiga um fenômeno atual no seu contexto real quando os limites entre determinados fenômenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados. O estudo de caso constitui uma estratégia preferida quando se quer responder a questões de "como" ou "porquê", o investigador não pode exercer controle sobre os acontecimentos e o estudo localiza-se na investigação de um fenômeno atual no seu próprio contexto (YAN, 1988 apud CARMO; FERREIRA, 2008).

Ainda de acordo com os autores, existem cinco características de um bom estudo de caso: ser relevante, completo, considerar perspectivas de alternativas de explicação, evidenciar uma escolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor.

A vista disso, a referida pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no município de Castanhal-PA.

### 2.3.1. Apresentação e Reconhecimento do Local

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade de Castanhal localiza-se no nordeste do estado do Pará, distante 68 km de Belém. Possui uma área de 1.029. 191 km² e uma população de 173.149 habitantes, sendo 153. 378 residentes na área urbana e 19.771 residentes no campo. Porém, com estimativa que em 2016 a população chegue a 192. 571 hab. (IBGE, 2010).

No que concerne ao aspecto educacional, segundo o plano municipal de atendimento socioeducativo, da SEMAS, no ano de 2015 foram realizadas 22. 446 matriculam no ensino fundamental na rede municipal de ensino de Castanhal. Destas, 18.758 foram na zona urbana e, somente, 3.688 na zona rural. Sendo disponibilizadas em 27 escolas na cidade e 33 no campo (SEMAS, 2016).

Logo, os critérios escolhidos para o *lócus* deste trabalho foram: a) ser uma escola do campo; b) oferecer um ensino pautado em turma de multissérie; c) facilidade de acesso.

A escola municipal Santa Terezinha, a qual é o *lócus da* pesquisa deste trabalho, localiza-se na agrovila bacuri, na zona rural do município de Castanhal. De acordo com informações da secretaria escolar e da observação *in loco* feita por este pesquisador, hoje a escola possui 1 sala de aula, 1 sala de leitura, 1 diretoria e secretaria, 1 sala de professor, 1 copa, 1 refeitório, 3 banheiros (1 banheiro de funcionário, 1 banheiro masculino e 1 feminino), 1 depósito de merenda, 1 depósito de materiais e uma horta

escolar. Atualmente, o quadro funcional da escola está composto de 1 diretor, 1 coordenadora, 1 secretário, 5 professores, 2 serventes, 2 merendeiras, 1 zelador e 1 vigia. Vale ressaltar que apesar do referido estabelecimento de ensino possuir 5 docentes, apenas 01 professora leciona todos os dias letivos para as turmas de multissérie enquanto os 04 professores restantes apenas uma vez na semana, por isso a presente investigação acontecerá com a "professora titular" da turma.

### 2.3.2. Participantes da Pesquisa

O sujeito participante da pesquisa foi a professora da turma. E delimitamos os seguintes critérios para a escolha do sujeito desta pesquisa: a) vivência acadêmica já existente entre pesquisador e sujeito pesquisado, haja vista que o *lócus* desta investigação já fora objeto de trabalhos e estágios acadêmicos; b) professora com um tempo significante lecionando em turma de multissérie, pois pensamos que isso possibilitará uma peremptória discussão e análise do assunto deste trabalho de conclusão de curso.

Para a coleta de dados do trabalho, optamos no uso das técnicas de entrevista e de observação. A entrevista foi semiestruturada e gravada, com perguntas abertas e fechadas, realizada com a docente da turma para maior compreensão e analise do assunto investigado. Segundo Marconi e Lakatos (2003) a entrevista é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona, ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária, sendo este seu objetivo principal. Ainda segundo as autoras, uma vantagem no uso desta técnica é a oportunidade em proporcionar a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos. Ao passo que a sua principal limitação se caracteriza pela incompreensão, por parte do entrevistado, do significado das perguntas, da pesquisa, podendo levar a uma falsa interpretação.

Após a definição desta técnica de coleta de dados, foi solicitado autorização da professora para a realização da entrevista, com dia e horário acordado. Vale salientar que este momento aconteceu após o fim da observação em sala de aula.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 190) “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em analisar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Ainda de acordo com as

autoras, uma das vantagens no uso desta técnica é que permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários, ao mesmo momento sua desvantagem evidencia que o observado tende a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador.

A referida observação ocorreu 2 vezes na semana, durante 1 mês e meio, na única sala de aula existente na escola, na qual pela manhã acomoda a turma do 1º, 2º e 3º ano e a tarde a do 4º e 5º ano, a qual tem em seu interior cadeiras e mesas novas e apropriadas para os alunos, uma cadeira e uma mesa para a professora, um quadro magnético, uma estante com livros, ventiladores, alguns materiais didáticos produzidos com garrafas pet sobre uma mesa, bem como outros recursos didáticos colados na parede da sala e um espaço de leitura. Dessa maneira, este estudo analisa a prática docente no processo de ensino-aprendizagem em turma de multissérie.

Por esse motivo, usamos um termo de autorização e consentimento livre e esclarecido de participação na pesquisa (ver apêndice A), bem como de uso de voz e imagem (ver apêndice B) que garante o sigilo das informações, em razão disso os nomes dos participantes serão fictícios. E para os pais/responsáveis dos alunos foi solicitada autorização, também, através de um termo de consentimento livre e esclarecido, para o registro e uso da voz e imagem destes. (ver apêndice C) e por último elaboramos o roteiro da entrevista com a professora da turma (ver apêndice D).

2.3.3. Instrumentos e Materiais Utilizados

A análise da coleta dos dados da pesquisa foi realizada através da análise de conteúdo. Segundo Fossá e Silva (2011) a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros.

Dessa forma, acreditamos que o uso de tal técnica, por possibilitar a construção de variados "olhares" sobre o trabalho docente em turma de multissérie, bem como de possíveis fatores que pode influenciá-lo, contribuirá na discussão e no alcance do objetivo deste trabalho.

## 3. ANALISANDO E DISCUTINDO O RESULTADO DA PESQUISA

3.1. Como passo inicial para análise e discussão deste trabalho, indagou-se para a docente sobre sua formação profissional para atuar na docência, onde segundo ela:

> *[...]* ***sou pedagoga*** *[...] fiz* ***pós em educação do campo****, no IFPA[...] já tem 12 anos que leciono, já trabalhei com EJA, turmas individuais, já trabalhei bastante tempo com educação infantil, e na multisserie, já tá com 4 anos consecutivos. Ana¹[grifo nosso].*

A vista da fala acima da professora Ana, ressaltamos que um professor (a) para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, é necessário estar de acordo com o que recomenda os documentos oficiais que compõem a política educacional brasileira, como, por exemplo, a LDB. Neste sentido, segundo a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu art. 7º, Inciso 2º, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, a admissão e formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica *apropriada a educação do campo* e as oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Diante disso, aferimos que a professora Ana² possui formação inicial e continuada conforme o que preconiza as leis que condicionam a atuação docente nos estabelecimentos de ensino, principalmente nas escolas do campo.

3.2. Quando perguntada se exercia outra função e se isso interferia no seu trabalho docente, a professor foi enfática ao dizer que:

> *[...] como eu sou professora titular da escola, além de mim tem só outra professora lotada na sala de leitura e os horistas... Então, acabo sendo a professora responsável da escola****, e meu papel vai além da sala de aula porque eu sou a presidente da associação de pais e mestres, sou eu que faço todas esses processos de compra, de pesquisa de preço,*** *o que faz parte do pdde...cabe a mim...e também, as vezes, eu ainda vou além...que a parte documental da escola a gente acaba se responsabilizando por isso. Ana [ grifo nosso]*

A vista disso, a professora esclarece ainda que:

> *Está me pactando sim! Porque acaba que a minha hora- atividade*[1] *, não dá tempo de fazer todo esse processo,* ***e eu acabo levando todo esse trabalho pra casa, você vai além do tempo escolar*** *o tempo que tenho na escola. Ana [grifo nosso]*

A vista do que foi dito pela docente e nas observações realizadas, evidenciamos que tal dinâmica existente no contexto escolar, dificulta o ensino e aprendizagem dos alunos da turma, haja vista que influencia negativamente no processo educativo na turma multisseriada, pois regula o tempo da pratica da professora em sala de aula, com o de planejar as atividades pedagógicas e resolver os problemas relacionados ao PDDE da escola, o que é profissional e pedagogicamente fatigante para a docente. Convém esclarecer que apesar de haver a utilização de outros espaços pedagógicos na escola, como, por exemplo, a sala de leitura, bem como o acompanhamento dos alunos por outros professores, mesmo assim, o tempo para a professora planejar ou dialogar com a equipe gestora e pedagógica da escola ocorre ocasionalmente, talvez porque pela carência de suporte técnico pedagógico por parte da professora, assim como de auxilio dos professores de disciplinas (horistas), pois estes, conforme carga horária estabelecida, comparecem apenas 2 vezes ao mês para lecionar para as turmas multisseriadas.

Apesar de a professora relatar que seu papel vai além da sala de aula, isso não a obriga a "assumir papeis" que não condizem ou prejudicam seu trabalho e, consequentemente, o ensino de seus alunos, apesar da LDB, em seu artigo 14 garantir a gestão democrática do ensino público por meio da "participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" e da "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes". Todavia, permite apenas a participação de docente e não a obrigatoriedade nos conselhos escolares. Sendo assim, acreditamos que seria construtivo para o processo de ensinar e aprender nas turmas se tal tarefa ficasse sob a responsabilidade direta da gestão da escola, talvez assim, a organização do tempo escolar no ensino multisseriado progredisse e favorecesse na qualidade do ensino.

3.3. No intuito de sabermos a concepção da professora sobre alguns conceitos importantes, indagou-se a docente o que é Educação do Campo, e segundo ela:

---

[1] É um momento em que o professor, dentro de sua carga horária, tem para planejar seus conteúdos para as aulas, tirar dúvidas dos alunos, atender pais, alunos e outros.

> *[...] educação do campo é tá trabalhando com a* ***realidade do campo, da criança****, buscando as* ***vivências dela,*** *o que é concreto pra ela né, não vou trabalhar com algo que seja abstrato, que seja longe da realidade da criança né...procuro sempre tá trabalhando dessa forma. Então, pra mim, educação do campo é tá trabalhando com o que é natural do campo, que é da vivência da criança...pra mim dessa forma* ***o aprendizado é até mais significativo****. Ana [ grifo nosso].*

Identificamos que a ideia de Educação do Campo descrita na fala da professora Ana², não diverge da visão de autores sobre o tema, bem como dos documentos oficiais voltados à educação do campo. A vista disso, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 2º diz que a identidade de escola do campo é definida pela vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes. Neste sentido, acreditamos que a concepção da professora sobre educação do campo, está atrelada aos 9 anos de sua vivência e prática em escolas do meio rural e aos 4 anos em turma de multisserie, haja vista que tal pensamento expressa uma das principais e reais características da identidade da educação camponesa, pois no processo educativo nas escolas do campo, principalmente nas de ensino multisseriado, o aprendizado torna-se mais significativo quando a realidade do aluno e do meio em que vive, bem como suas experiências são constantemente desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

3.4. Diante disso, perguntou-se a professora sua ideia de currículo escolar e como era desenvolvido na sua turma, no que a docente expõe sua concepção respondendo que:

> *o currículo vem ser o* ***conjunto de conteúdo*** *programático, que vem* ***pré- estabelecido pela secretaria de educação.*** *Ana [ grifo nosso]*

Para além da fala da professora e das entrelinhas do diz as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, compreendemos que o currículo escolar, principalmente das escolas com turma multisseriada, deve ser planejado, discutido e pensado para todos e por todos os sujeitos participantes do ato educativo, e não ser somente um manual de "reprodução" de assuntos e pedagogias pré-estabelecidas por órgãos educacionais dos governos que, em grande parte, sequer comtempla a realidade, cultura e vivências dos indivíduos do campo.

Para Hage (2005, p. 103) a palavra *curriculum*, de origem latina, significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas.

Currículo, termo empregado em educação, significa a organização de atividades escolares que serão realizadas pelo professor e seu grupo de alunos. O currículo educacional representa a síntese de conhecimento e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico no espaço concreto de sala de aula sob a orientação de um professor. Assim sendo, durante as observações e acompanhamento da atividade da professora, constatamos que na medida em que havia a possibilidade de entrelaçar os conteúdos pré-estabelecidos com a realidade e experiências dos educandos, a professora assim o fazia, visto que para ela:

> *[...]* ***alguns conteúdos são voltados para a área rural****...tanto é que os livros do campo são diferenciados da zona urbana, já são voltados para nossa realidade...então dá pra fazer esse elo né! junto com o conteúdo que vem pra tá envolvendo junto com o livro didático para focar mais na realidade do aluno. Ana [ grifo nosso]*

Dessa forma, vemos que a docente compreende a importância de construir o processo de ensino e a aprendizagem a partir da inclusão da realidade e experiências dos alunos no cotidiano de sala de aula. Ainda assim, consideramos que, o livro didático, enquanto recurso pedagógico, por si só, não simetriza o que preconiza a real necessidade de estabelecer um currículo especifico, construído a partir das falas, vivências e realidade dos sujeitos do campo, e, sobretudo, que seja um constante instrumento pedagógico para garantir o direito a uma educação totalmente direcionada para os que vivem *no* e *do* campo.

3.5. A vista disso questionou-se a professora de como acontecia sua prática em sala de aula, no que ela respondeu dizendo:

> *Eu procuro tá... tá trabalhando de forma de* ***sequência didática****, principalmente na turma do ciclo I, que vai do 1º ao 3º ano...trabalho com uma sequência didática...aí como é uma turma multiseriada éééé...de acordo com a mesma sequência eu vou diferenciando só o grau de complexidade [...]então tem que trabalhando dentro da sequência, mudando somente u...pra não perder o foco né!* ***Porque fica ruim trabalhar*** *é.…por exemplo, tá trabalhando um conteúdo pra um aluno...aí pra outra turma já é um conteúdo diferente […]Ana. [ grifo nosso]*

A professora ao descrever o uso de tal estratégia no trabalho pedagógico em sala de aula, reconhece que é um fator facilitador na sua pratica. Neste sentido, para Zabala (1998, p.20) as sequencias de atividade de ensino/aprendizagem, ou sequencias didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de

uma unidade didática, uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos.

A vista da fala da professora Ana[2] e da observação do seu trabalho em sala de aula verificamos que enquanto para a turma do 1º ao 3º ano a docente consegue desenvolver os conteúdos com as sequencias didáticas, na turma do 4º e 5º ano essa dinâmica acontece sem regularidade, talvez porque segundo a professora:

> *Nessas series tem que* ***aprofundar mais os conteúdos*** *né...então, quando se prende muito só na questão da sequência aí tem conteúdo que tipo assim: só pincelado. Então, tem conteúdo mesmo que precisa ser aprofundado mesmo e não dá pra tá...tem que dar uma...fazer um planejamento só daquele conteúdo bem aprofundado e revisar bastante pra eles poderem ter o aproveitamento melhor. Ana [ grifo nosso]*

No entanto, há a necessidade de utilizar uma forma de ensinar adequadas as necessidades do aluno. Segundo as características de cada um dos meninos e meninas, o professor estabelece um tipo de atividade que constitui um desafio alcançável, mas um verdadeiro desafio e, depois, lhe oferece a ajuda necessária para supera-lo. No final, faz uma avaliação que contribua para que cada um deles mantenha o interesse em seguir trabalhando (ZABALA, 1998, p. 34).

Acreditamos ainda que as estratégias desenvolvidas no trabalho da docente no ensino dos conteúdos para as turmas precisam estar pautadas na observância das necessidades de todos, na igualdade de oportunidades, bem como na flexibilidade e no acompanhamento sistemático das atividades para os alunos.

Sabemos o quanto é desafiador para a professora a efetivação dessa relação do ensinar e aprender, diante de um espaço cuja diversidade de idade, de etapas de ensino e de aprendizagem configura-se como grandes percalços a serem superados no processo educativo.

Neste sentido, para Zabala (1998) é difícil conhecer os diferentes graus de conhecimento de cada menino e menina, identificar o desafio de que necessitam saber que ajuda requer e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho. Mas, o fato de que custe não deve nos impedir de buscar meios e formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e de cada um de nossos alunos.

Ressaltamos ainda que durante as observações do trabalho da professora em sala de aula, verificamos que, em algumas atividades, foi possível desenvolve-lo com a participação espontânea e efetiva dos alunos, como, por exemplo, na aula de ciências na horta escolar, na aula de matemática sobre construção e interpretação de gráficos ou na aula sobre quantidade. Ainda percebemos que os alunos não tiveram dificuldade na realização das atividades propostas porque estavam vinculada a realidade deles. À vista disso, registramos esses momentos, e os disponibilizamos nas imagens abaixo.

Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 2- Aula de ciências na horta escolar

Figura 3- Aula sobre gráfico (4º e 5º ano)

Fonte: Arquivo do pesquisador

Figura 4- Aula sobre quantidade (1º 2º e 3º ano)

Fonte: Arquivo do pesquisador

Diante do exposto, salientamos que embora o ato de ensinar e aprender nas turmas de multissérie tende a ser um desafio constante, a professora Ana[2] explora, mesmo que limitada, metodologias e cria as possibilidades de construção do conhecimento a partir dos elementos da realidade dos alunos, fazendo-os, assim, participantes ativos no processo educativo. Porém, acreditamos que seria interessante e mais produtivo para os alunos da referida professora se, conjuntamente, fossem trabalhadas, sempre que possível atividade em grupos de níveis de desenvolvimento, haja vista que o espaço de ensino multisseriado oportuniza a troca de experiências e de saberes entre os alunos, e

[2] Nome Fictício atribuído a professora das turmas multisseriadas.

essa possibilidade precisa ser compreendida e vivenciada em sala de aula. Sugerimos essa estratégia pedagógica porque durante o período de observação, constatamos a ausência dessa ação pela docente. Neste sentido, ao organizar os trabalhos de grupo, o professor deve agrupar os alunos para o trabalho cooperativo, considerando que o grupo precisa ser equilibrado em habilidades e talentos. Assim, num mesmo grupo haverá crianças com habilidades manuais, outras que sabem enfrentar auditórios com desembaraço e aquelas que têm muita imaginação e criatividade. (Zóboli, 2009, p. 26)

3.6. Já em relação o atendimento dos alunos com mais dificuldade de aprendizagem, perguntou-se a professora Ana como isso acontecia em sala de aula, no que ela discorreu:

> *[...]* ***os alunos que já tão mais evoluídos****, eles me* ***ajudam muito dentro de sala****, os que já tão...já conseguem...já tão tendo uma leitura fluente, eles já me ajudam a tá ajudando aquele colega que tá no início né ...na fase inicial [...] como os maiores já conseguem entender aí* ***dou a atividade pra eles,*** *explico e* ***vou dar um suporte maior para quem tem mais dificuldade*** *[..] Aí eu vou dou atendimento mais individualizado para os pequenos...Aí pra isso eu uso bastante jogos, quebra-cabeça né pros menores...pros maiores também pra tá chamando éééˊ...chamando mais atenção deles, porque ficar só na escrita pra eles, as vezes, se torna assim...cansativo, enjoativo. Então, com os textos e os jogos tanto ele vai aprender quanto ele vai ficar...ser mais atrativo pra ele aquele atividade, dinâmica. Ana [ grifo nosso]*

Todavia, observamos que, muitas vezes, a falta de atenção dos educandos no desenvolvimento das atividades, dificultava e, até, interrompia o acompanhamento individual da professora Ana àqueles alunos que apresentam dificuldade maior de aprendizagem. E para enfrentar esse obstáculo em sala de aula, a estratégia da referida professora consistia em estabelecer a cooperação entre os pares a fim de auxilia-la ao longo das aulas.

Nesta situação, de acordo com Zóboli (2009, p.34-35) o acompanhamento do trabalho do aluno é muito importante para orientar e prevenir possíveis erros de raciocínio. É sempre bom o professor circular pela classe, observando as crianças enquanto elas trabalham. Acompanhando o que elas estão fazendo, observando como estão pensando e as dificuldades que estão encontrando [...] os alunos mais rápidos devem ter mais atividades para realizarem logo após a resolução dos exercícios, porque enquanto isso os mais lentos podem trabalhar sem serem atrapalhados. Outra solução é pedir aos mais rápidos que ensinem aos seus colegas.

Observamos o comprometimento da docente na busca de oferecer o suporte pedagógico e profissional aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem, haja vista que o ato de ensinar e aprender em turma de multisserie é mais desafiador e exigi a superação diária de vários obstáculos. Porém, acreditamos que a dinâmica existente na sala de aula da professora, como, por exemplo, a constante entrada e saída dos alunos, as conversas paralelas, bem como as repetidas solicitações de atenção e ajuda da professora pelos discentes, são fatores que influenciam negativamente em sua prática pedagógica. Diante do exposto, registramos na imagem abaixo um desses momentos da relação professora-aluno.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Figura 5- Acompanhamento pedagógico de aluno.

3.7. Sabe-se que é fundamental haver suporte técnico da coordenação pedagógica na prática docente e no processo educativo em si. A vista disso, indagou-se a docente se a escola oferecia tal suporte para sua prática, ela assim expõe:

> *como nós não temos uma coordenadora...nossa coordenadora é distrital,* ***ela não tem muito tempo disponível pra tá dando este suporte,*** *como a escola sede requer mais atenção dela, ela pouco vem, mas quando ela vem, ela procura ajudar, me dá esse suporte né, mas só que fica vago porque* ***a maior parte tenho que fazer só mesmo.*** *Ana [grifo nosso]*

O acompanhamento técnico pedagógico é tão importante quanto o próprio ato de ensinar, pois compete, dentre outros desafios, promover e garantir, de forma articulada e efetiva, um ambiente auspicioso para um processo de ensino e aprendizagem produtivo.

Nesta perspectiva, constatamos o "isolamento" tanto da escola quanto da professora neste aspecto, visto que o acompanhamento pedagógico acontece de forma esporádica e dissociada de sua importância e objetivo.

Por esse motivo, entendemos a necessidade urgente de todos os sujeitos que fazem e estão envolvidos no processo educativo, compreendam e comprometam-se a

contribuir, bem como a exercer seu papel com o intuito de favorecer um ambiente de ensino e de aprendizagem pautado na cooperação, a fim de garantir uma educação de qualidade para os indivíduos do campo, senão o ato de ensinar e aprender tenderão a ser improdutivo.

## 3.8. INFERÊNCIAS DA PESQUISA

Esta pesquisa como objetivo geral se propôs a analisar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem em uma turma multisseriada. Para que o trabalho não se limitasse a teoria e a fim de obter dados, realizamos observações e entrevista com a professora que atua na turma de multissérie. Nesta perspectiva, os dados coletados permitiram concluir que o trabalho desenvolvido pela docente transcorre em um ambiente pedagógico desafiador, uma vez que atende sujeitos em idade, séries e níveis de desenvolvimento diferentes, em um espaço de sala de aula adequado estruturalmente, porém que ainda necessita de algumas adequações físicas e pedagógicas para o desenvolvimento das atividades e aprendizado dos alunos. Além disto, constatamos que ao desempenhar outra função além da docência, o trabalho da professora é diretamente prejudicado, haja vista a necessidade de ausentar-se para resolver problemas burocráticos e administrativos da escola. Essa difícil realidade vivida diariamente pela docente dentro e fora de sala de aula é destacada por diversas pesquisas e estudiosos que comprovam que tal relação constitui um fator negativo no desenvolvimento da atividade docente nas escolas de ensino multisseriado.

Observamos que apesar dos percalços, a professora tenta desenvolver sua pratica pautada nas politicas e propostas educacionais para as escolas do campo, com aulas que evidenciam e exploram o espaço e a realidade dos alunos. Porém, comprovamos que a ausência de acompanhamento e apoio técnico pedagógico no desenvolvimento de sua prática, bem como nas atividades desenvolvidas no decorrer do processo educativo, acabam por dificultar a aprendizagem dos seus alunos. Tal comprovação é inquietante e representa a premência da cooperação e compromisso de todos em prol de uma educação de qualidade nas escolas do campo, pois deixar somente para o professor esse desafio representa a omissão da escola em garantir o direito à educação para todos, a partir de uma pratica social pautada nos valores, experiências e princípios dos sujeitos participantes do ato educativo.

Apesar do compromisso e esforço da professora em oferecer, através de sua prática, uma educação que possibilite a valorização e permanência dos sujeitos do campo em suas comunidades, notamos o quanto é difícil para ela ensinar em turma multisseriada e percebemos seu "grito" silencioso por ajuda, por compartilhamento de compromisso e responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Neste ponto de vista, a ausência de propostas e discussões permanentes voltadas à educação do campo e turmas multisseriadas tanto nas politicas quanto nos documentos educacionais do Brasil e do munícipio de Castanhal, constituiu uma problemática na construção e debate deste trabalho. Nesta perspectiva, a garantia e efetivação de uma educação camponesa de qualidade tornam-se mais difícil, mas não impossível. Apesar disso, tais dificuldades favorecem a realização de outras investigações e olhares sobre o assunto, pois acreditamos que esta pesquisa contribuirá nos diálogos sobre esse tema na comunidade acadêmica da UFPA de Castanhal.

Nesta perspectiva, enquanto futuro pedagogo, a construção deste trabalho não somente contribuiu na formação acadêmica deste pesquisador, mas instigou a desconstrução e construção de “olhares” sobre o desafio de ser docente em turma multisseriada, pois permitiu conhecer a realidade, as angustias e os desafios vividos pelos sujeitos que constroem o processo de ensinar e aprender na escola pesquisada, mas precisamente, nas turmas com ensino multisseriado.

Sendo assim, salientamos a necessidade urgente de oferecer tanto aos alunos quanto para a professora, mais apoio técnico, pedagógico e humano na sua prática em sala de aula, valorizando e reconhecendo-os não somente como sujeitos de deveres, mas, também, de direitos. Direitos estes até então suprimidos ou omitidos dentro e fora de sala de aula.

**REFERÊNCIAS:**

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART; Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano**. A educação básica e o movimento social do campo: por uma educação básica do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 01. Brasília, 2002.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos**. Revista Espaço Acadêmico, ano 6, n º 121, junho de 2011. Disponível em: < http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/12304/7068> Acesso em 23 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 2. Brasília, 2008.

_____.Constituição da República Federativa do Brasil. Atualizada até a Emenda Constitucional **nº 88**, de 7 de maio de 2015. Disponível em:<https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf. >Acesso em: 10 mar.2017.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; CAVALCANTE, Meire. Sala multiseriada: como vencer o desafio. **Nova Escola**, São Paulo, v. 19, n. 172, p. 50-53, abr./mai. 2004.

CARMO; Hermano; FERREIRA; Manuela Malheiro. **Metodologia da Investigação**. 2ª ed.: Lisboa, Portugal: Universidade Aberta, 2008.

CASTANHAL. Prefeitura Municipal de. Secretaria de Assistência Social. Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo 2016/2025. Disponível em; <http://www.nv1.com.br/Portal/prefeitura-de-castanhal-disponibiliza-plano-municipal-de-atendimento-socioeducativo-para-consulta-publica> Acesso em: 15 de abr. 2017.

CASTANHAL. Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação-Núcleo de Educação do Campo, 2016.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multiseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

_____, Salomão Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em <

www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf> Acesso em: 06 de abr. 2017.

_____**.** Salomão Mufarrej. Educação do campo, legislação e implicações na gestão da e nas condições de trabalho de professores das escolas multiseriadas. Disponível em: < http://educampo.miriti.com.br/arquivos/File/Livro_Geperuaz.pdf > Acesso em 21 de abr. de 2017.

IBGE. CENSO. Dados Gerais dos Municípios- Castanhal PA. Disponível em; <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php>Acesso em: 18 de mai. 2017.

JACOMELI, Maria Regina Martins; CARDOSO, Maria Angélica. **Considerações sobre as escolas mutiseriadas: Estado da Arte**. Vol. 5, nº 9, p.267-290, jan./jun.2010. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index. php/educereeteducare/article/viewFile/3878/3803> Acesso em: 11 mar. 2017.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; NETO, Mário Borges. **Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades**. Revista Entrelaçando, ano 2, nº 3, nov. 2011. Disponível em< file:///C:/Users/PedroHenrique/Downloads/POR%20UMA%20EDUCAO%20DO%20AMPO%20%20percursos%20histricos%20e%20possibilidades%20_%20Astrogildo%20F.%20da%20Silva%20Jnior%20e%20Mrio%20Borg.pdf> Acesso em: 23 abr. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria Andrade. **Metodologia Científica.** 5ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Armanda Coelho de Souza; FIGUEIRA, Maria do Rosário. O trabalho docente nas Escolas multiseriadas do campo**. I Encontro de Pesquisas e Praticas em Educação da Paraíba.** Joao Pessoa, 01 a o3 de jun. 2011. Disponível em < http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/09/Anais-do-III-Encontro-de-Pesquisas-e-Pr%C3%A1ticas-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-PB-EPPEC-pdf > Acesso em: 21 de abr. 2017.

MEC. **CENSO ESCOLAR 2016**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 11 de abr. 2017.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio docente em salas multiseriadas: o caso do seridó norteriograndense**. Texto adaptado do capitulo II da Dissertação de mestrado da autora, defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, 2010.

MEDRADO, Carlos Henrique. Prática pedagógica em classes multiseriadas-entrelaçando educação, escolas e movimentos sociais do/no campo. **Revista Eletrônica Cultura e Educação**, Brasília, n. 6, vol. 2, p. 133-148, set./dez. 2012.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Porque planejar?:como planejar: currículos, área e aula.** 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Sueli Simão; MARANHE, Elisandra André. Educação para as populações específica, Bauru, 2009. **Coleção diversidade e cidadania**, n º 03.

MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1981.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Trajetória e realidade na educação do campo do Pará. **Educação Online**, [S.l.], n. 24, p. 113-127. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/301>. Acesso em: 11 mai. 2017.

RICHERDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

ROSA, Miriam Bezerra; Bezerra, Maria Cristina dos Santos. **A Luta dos Movimentos Sociais do Campo e as demandas por Educação.** Disponível em:<www.gepec.ufscar.br/publicaçoes/publicacoes...luta...movimentos-sociais> Acesso em: 27 de abr. 2017.

ROSSÁ, Maria Ivete Trevisa; SILVA, Andressa Henning. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Rac, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago.2011> Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15> Acesso em: 21 mar. 2017.

SANTOS, Leandro dos; SÃO JOSÉ, Elisson Souza de; SAMPAIO, Dílson Gonzaga. **Reflexões da Educação do Campo no Brasil**, G4 Educação Rural/Campo. Disponível em<http://midia.unit.br/enfope/2013/GT4/REFLEXOES_HISTORIA_EDUCACAO_CAMPO_BRASIL.pdf > Acesso em: 20 mar. 2017.

VAZ, Gessiana Künzle Tristão; SOUZA, Maria Antônia de. Escola do Campo, Trabalho Pedagógico e Relação com a comunidade. **IX Congresso de Nacional de Educação**, 26 a 29 out. Curitiba, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZÓBOLI, Graziela Bernadi. **Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente.** 11ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES) - TCLE**

Eu, Edilson Araújo da Conceição, estudante de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus de Castanhal estou realizando uma pesquisa que visa analisar o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem em turma multisseriada.

A pesquisa tem como interesse a professora da turma e os alunos, por isso, solicito sua autorização em participar desse estudo.

Para a coleta de dados farei observação em sala de aula e uma entrevista semiestruturada com a professora titular da turma de multissérie. Nessa pesquisa a participação é voluntaria, sendo que os nomes dos professores (as) e alunos não serão divulgados em hipótese alguma. Além disso, garanto o sigilo das informações, e seu uso será restrito ao estudo e divulgação científica. Dúvidas sobre a pesquisa entre em contato.

Castanhal-Pará, ___ de _____, de 2017.

_____

Edilson Araújo da Conceição
Aluno de Graduação de Pedagogia
E-mail: edilsoon_rosa@yahoo.com.br
Telefone: xxxxxxxxxxxxxxxxx

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

**APENDICE B- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM ADULTO**

Eu, _____ (nome), _____ (nacionalidade), _____ (profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____Pará. **AUTORIZO** o uso da minha voz e imagem para serem utilizadas com intuito de estudos acadêmicos, publicações em revista ou artigos científicos. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) outdoor; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeos, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Castanhal-Pará, _____ de _____ de 2017.

_____
Assinatura do responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

**APENDICE C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM CRIANÇAS**

Eu, _____ (nome), _____ (Nacionalidade), _____ (profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob nº_____, residente a _____ nº____, na cidade de _____ Pará. **AUTORIZO** o uso de imagem e voz de _____ para serem utilizadas com intuito de estudos acadêmicos, publicações em revista ou artigos científicos. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e voz acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) outdoor; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em eletrônica (painéis, vídeos, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da vinculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamada a título de direitos conexos a imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Castanhal- Pará, ____ de _____de 2017.

_____
Assinatura do responsável

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

**APENDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA TURMA DE MULTISÉRIE.**

1. Como é seu nome?
2. Qual sua área de formação?
3. Professora, você desempenha outra função além de professora da turma? Qual?
4. Em sua opinião o desempenho de outra atividade, influencia na sua pratica docente?
5. Quanto tempo você leciona? E em turma multisseriada?
6. Em sua opinião o que é turma mutisseriada?
7. Professora, em sua opinião o que é educação do campo?
8. Professora, na sua concepção o que é currículo escolar?
9. Em sua opinião, o currículo desenvolvido na escola preconiza a realidade dos alunos do campo ou apenas reproduz a escolarização urbana?
10. Na sua concepção o que é prática pedagógica?
11. Professora, diante da sua experiência docente em escolas da zona urbana. Em sua opinião existe diferença do ensinar e aprender das escolas urbanas e as do campo?
12. Professora, em relação a sua prática em sala de aula, como ela acontece?
13. Como é trabalhada a interação e a perda de foco dos alunos durante as aulas?
14. Como acontece o atendimento aos alunos que apresentam mais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem?
15. Professora, de que forma os outros espaços pedagógicos, contribuem na sua pratica?
16. Em relação ao suporte didático para sua pratica, a escola oferece?
17. Professora, a escola oferece o suporte técnico da coordenação pedagógica no seu trabalho docente?
18. Professora, como ocorre o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos?
19. Quais as dificuldades que você encontra na sua pratica em sala de aula?