



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA**  
**FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE**  
**CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**WELEN DE CASSIA PINHEIRO DE OLIVEIRA**

**O DESAFIO DE TRABALHAR A LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMA  
MULTISSERIADA NO CAMPO, EXEMPLO ESCOLA BOM JESUS**

**Gurupá-PA**

**Julho 2020**

**WELEN DE CASSIA PINHEIRO DE OLIVEIRA**

**O DESAFIO DE TRABALHAR A LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMA  
MULTISSERIADA NO CAMPO, EXEMPLO ESCOLA BOM JESUS**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Educação do Campo, promovido pela  
Universidade Federal do Pará – UFPA,  
como pré-requisito para obtenção do Grau de  
Licenciada Plena em Educação do Campo-  
Linguagens e Códigos. Orientadora: Prof.º  
Msc. Ronaldo Júnior Pantoja Rodrigues.

**Gurupá-PA**

**Julho 2020**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

Oliveira, Welen de Cassia Pinheiro de

O desafio de trabalhar a Língua Portuguesa em turma multisseriada no campo, exemplo Escola Bom Jesus / Welen de Cassia Pinheiro de Oliveira. — 2020.

27 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Msc. Ronaldo Júnior Pantoja Rodrigues  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de  
Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira,  
Universidade Federal do Pará, Altamira, 2020.

1. Língua Portuguesa . 2. Desafios . 3. Ensino-aprendizagem  
no campo . 4. Multisséries . I. Título.

CDD 370

---

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir o contexto desafiador que as escolas do campo apresentam em trabalhar a Língua Portuguesa nas turmas multisseriadas, especificadamente na turma multisseriadas de 8º e 9º ano do ensino básico, compreendendo os problemas que rodeiam o processo de ensino e aquisição da Língua Portuguesa nas escolas do campo, bem como as dificuldades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita com alunos desse nível, conhecendo então as causas que interferem na aprendizagem desses alunos. A investigação ocorreu por intermédio das Pesquisas de Tempo-Comunidade, tendo como lócus de pesquisa a EMEF Bom Jesus, escola multisseriada do campo no município de Gurupá (PÁ). No decorrer dos estudos, evidenciou-se que as escolas do campo enfrentam uma situação preocupante em seu ensino, especialmente o de Língua Portuguesa, visto que os problemas surgem desde o currículo escolar, formação docente e falta de investimentos do poder público para a área da educação. Por esses motivos, constata-se que os alunos de 8º e 9º ano chegam ao final da primeira etapa do ensino básico sem o pleno domínio de uma escrita coerente e concisa.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Desafios; Ensino-aprendizagem no campo; Multisséries.

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>2. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA BOM JESUS.....</b>	<b>8</b>
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>11</b>
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	11
.2 O ENSINO EDUCACIONAL NA REALIDADE MULTISSERIADA DO CAMPO.....	14
1.3. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CAMPO COMO REFLEXO DAS PESQUISAS DE TEMPOS-COMUNIDADES DESENVOLVIDA NA ESCOLA BOM JESUS.....	18
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>25</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>26</b>

## INTRODUÇÃO

Compreendendo que a escola é um espaço de formação social e veículo de compartilhamento de saberes, torna-se importante destacar que para aqueles que pertencem ao campo, a escola é também um lugar de afirmação identitária. Assim, faz-se necessário que dentro do contexto educacional do campo, sejam levados em consideração os traços culturais dos sujeitos que ali vivem, de modo que essas bagagens trazidas pelos alunos sirvam de meios para melhor conhecimento e apropriação do seu sistema linguístico.

O interesse em pesquisar o contexto que as escolas do campo encaram para dinamizar o ensino da língua materna, surgiu a partir do momento em que as pesquisas dos Tempos-Comunidade (componente curricular ofertado pelo curso de Educação do Campo), me permitiu adentrar nos estabelecimentos de ensino e conhecer com proximidade os diversos fatores que dificultam o processo de ensino aprendizagem dos alunos do ensino fundamental da Escola Bom Jesus, já que os elementos das pesquisas proporcionavam um contato direto com os atores envolvidos nesse processo educativo.

Desse modo, com base nos diálogos, nas observações, foram perceptivos os grandes desafios para que os alunos daquela escola tivessem sucesso na aprendizagem na área de linguagens, que não era apenas na área de linguagem. No entanto por considerar a grande relevância que esses conhecimentos linguísticos proporcionam para a formação crítica e cidadã de um indivíduo, fazia e faz-se necessário que se busque mais a fundo os motivos que induzem a essa problemática e trazer à tona essa precariedade que não é de hoje, mas que necessita de um olhar urgente e garanta melhores oportunidades de acesso a um ensino e aprendizagem decente, fazendo com que as políticas de incentivo a educação seja proporcionada e bem operacionalizada nessa escola e para o povo do campo de modo geral.

Frente a realidade que as escolas do campo apresentam, e considerando a importante tarefa que elas têm de assegurar aos alunos a habilidade de ler e escrever, garantindo assim a continuidade dos estudos e o exercício de sua cidadania, traçamos como objetivos discutir o contexto desafiador que as escolas do campo apresentam em

trabalhar a língua portuguesa nas turmas multisseriadas, especificadamente na turma 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Neste sentido, o presente trabalho de conclusão do curso tem como proposta conhecer e compreender os problemas que rodeiam o processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas do campo em realidades multisseriadas, identificando de que forma está sendo planejado e desenvolvido o ensino da língua portuguesa no âmbito de sala de aula. Procuramos ainda descrever as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita no 8º e 9º ano.

Neste trabalho, cogitar-se também sobre o papel das escolas enquanto espaço de produção de conhecimento, e como estas vêm sendo geridas pelos órgãos públicos, de modo que garanta a oferta de ensino para as populações camponesas e que os alunos superem suas dificuldades quanto ao domínio da língua materna.

A metodologia empregada para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho, envolveu um breve estudo bibliográfico, documental e pesquisas de campo, diagnosticando assim a desafiante situação que as escolas do campo enfrentam, para que de fato e de direito se consolide o ensino e aprendizagem na área de linguagens para o meio rural.

Trata-se, principalmente, dos resultados obtidos durante as pesquisas do terceiro período do curso de Educação do Campo, que consiste em Tempo-Comunidade III, pesquisa essa de caráter qualitativa/participativa, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus, situada no assentamento Ilha Grande de Gurupá-PA, às margens direita do Rio Amazonas, zona rural do município.,

A pesquisa se originou em momento de observação não participante no espaço escolar, após aplicação de questionário aos alunos de 8º e 9º do ensino fundamental de uma turma multisseriadas, composta por 17 alunos com faixa etária entre 14 e 27 anos de idade, sendo que a coleta de dados de qual faremos as análises aconteceram em períodos intervalares, compreendido entre 02 de outubro a 21 de novembro do ano de 2017.

O questionário consta com questões abertas, permitindo a verificação da forma como esses alunos concebem/alcançam o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e oral em sala de aula, identificando suas demandas e dificuldades de aprendizagem. Nas análises das respostas, os alunos serão identificados como por aluno

1, aluno 2, aluno 3 e aluno 4 respectivamente, afim de que a identidades dos alunos sejam preservadas.

Em suma, esse trabalho cita dados qualitativos para entender os problemas e dificuldades que surgem no âmbito de sala de aula, apontando o distanciamento entre o que dizem os documentos oficiais e as práticas reais e concretas concebida no cotidiano escolar, assim como o nível da qualidade da aprendizagem dos alunos das classes multisseriadas no campo

Dessa forma, o trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: introdução, onde se destacam a justificativa, objetivos, procedimentos metodológicos e breve histórico sobre a escola Bom Jesus; uma segunda parte, dedicada à contextualização teórica sobre a Língua portuguesa em seu contexto histórico e o ensino educacional na realidade multisseriadas no campo e, em seguida, as descrições e reflexões decorrentes das análises das pesquisas. Por fim, como última parte do texto, apresentamos as considerações finais, nas quais levantamos as principais conclusões da pesquisa.

## **IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA BOM JESUS**

A escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Jesus do rio Sarapói, onde foi designada a pesquisa, situa-se à margem esquerda do rio Amazonas, localizada na comunidade ribeirinha Bom Jesus, no município de Gurupá-PA. Trata-se de uma comunidade tradicional, formada por uma população com ampla diversidade cultural e produtiva, onde a base econômica das famílias da localidade provém do extrativismo (coleta de frutos e pescados).



Imagem1. Vista frontal da Escola Bom Jesus no ano de 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A instituição de ensino iniciou seu funcionamento em meadas dos anos 90, como um anexo da Escola Municipal de Ensino fundamental Mariocay, zona urbana do município, a mesma seguiu o modelo multisseriado atendendo alunos de 1º a 4º série em espaço um cedido pela comunidade. Quando no ano de 2012 foi inaugurado o novo prédio escolar, construída por meio da parceria entre membros da comunidade e poder público municipal, sob gestão do prefeito Moacyr Gonçalves Alho.

A mesma é constituída por 54 metros de comprimento e 6m de largura, sua estrutura é de madeira de lei e parte de alvenaria, dispondo de espaço suficiente para a comodidade dos alunos, contemplando um público que abrange do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com cerca de 120 alunos matriculados. Possui seis salas de aula, 6(seis) banheiros, 1(uma) cozinha, secretaria, sala de informática, biblioteca, sendo que as duas últimas infelizmente nunca funcionaram para tal utilidade, pois sempre serviu de dormitório para os professores oriundos da cidade.

Imagem2. Banheiros da EMEF Bom Jesus



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora,2017

Imagem3. Cozinha da EMEF Bom Jesus



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

No ato da pesquisa, a escola contava com uma coordenadora e seis professores para atuarem do 1º ao 9º ano, sendo dois professores para as series finais, formando duas turmas multisseriadas e, quatro profissionais para atuarem da pré-escola ao 5º ano (sendo turmas unidocente 2º e 3º ano e 4º e 5º ano). Do total de professores, apenas uma professora é efetiva e os demais contratados, três com o ensino superior completo e o restante ainda em processo, sendo todos profissionais vindo da cidade, exceto uma concursada por ser pertencente da comunidade local.

A escola não dispõe de uma coordenação pedagógica, fato “comum” que as escolas do campo apresentam, contando apenas com um auxiliar administrativo e um profissional fixado na cidade que assume o cargo de diretor, onde passa uma ou duas

vezes na escola (quando passa) para fazer entrega de merenda, combustível e apanhar o livro de ponto dos funcionários.

Dessa forma, trazemos o retrato da instituição de ensino EMEF Bom Jesus, que por muitos anos vem lutando para que os alunos desta localidade, recebam a oferta de uma educação de qualidade, conforme visto, em questão de estrutura, tivemos avanços significativos, no entanto, muito se anseia por práticas escolar mais atrativas e ensino significativo para esses discentes, uma vez que o mais importante não é o círculo onde estes estão inseridos, mais a valorização de tudo o que faz parte de seus contexto de vivência,

Neste sentido, é na escola o local onde temos a oportunidade de trazer esses conhecimentos e praxes culturais para transformá-los em novas ciências, ciência essa onde temos a principal fonte de informações, que são os próprios sujeitos que lá vivem, assim, faz-se necessário maior valorização e adequação dessa bagagem trazida pelos em sala de aula, não omissão desses valores singulares de cada localidade.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1- A LÍNGUA PORTUGUESA EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO.**

Trazer em pauta a língua portuguesa como um componente curricular a ser ensinada nas escolas faz necessário retroceder aos fatos que ocorreram ainda no início do século XVI, durante o período das grandes navegações e a chegada dos portugueses ao Brasil, sendo, portanto, por meio desse processo de colonização, no ano de 1532, que a língua Portuguesa passou a ser transportada ao nosso país e imposta aos povos nativos.

Até então a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também da própria interação social, Soares (1996) afirma que das línguas que faziam parte do Brasil-Colônia (Língua Geral, Tupi e o Latim), a língua portuguesa não era prevalente, estando somente na relação entre colonizadores, muito por imposição e necessidade de comunicação entre colonizadores e colonizados, visto que nesse período havia um intenso processo exploração.

Concomitantemente com esse processo de colonização, vieram os jesuítas que foram os primeiros autorizados pela coroa de ensinar a leitura e a escrita, sendo este o único instrumento de alfabetização em língua de origem portuguesa, visto que na época

o acesso à escola se detinha a uma minoria provida de privilégios e que futuramente seguiria o modelo de ensino da época.

No que se refere ao ensino até metade do século XVIII, os jesuítas eram quem representavam as instituições sociais da época, tanto a religiosa quanto a educacional, não havendo abertura nenhuma e tão pouco motivação para que fosse introduzida a língua nacional como disciplina curricular, já que na visão do invasor, não havia conhecimentos na área consolidados e nem bagagem de valor cultural que garantisse um estatuto de disciplina. Na época, as práticas de ensino voltados à alfabetização nas séries iniciais dava-se absolutamente em latim, já no ensino secundário e superior eram ensinadas a gramática e a retórica, sendo esse era o programa de estudos determinado pelos grupos Jesuíticos (SOARES, 1996)

Esse cenário passa a modificar-se então a partir da reforma imposta por Marquês de Pombal (1759) onde o ensino de Língua Portuguesa torna-se obrigatório no Brasil, proibindo assim o uso de qualquer outra língua nas escolas no dia a dia. Considerando a reviravolta que esse feito causou na oferta do ensino, assim como na vida social de um povo, principalmente, as pertencentes às classes populares por ter sua fala silenciada, “não se pode negar que a medida imposta por Pombal contribuiu significativamente para a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil e sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 1996; p.160).

Diante de todas as limitações na oferta de educação voltada a aquisição de português como língua materna para a sociedade brasileira, visto que sempre esteve submetido nas mãos dos que ordenavam, a língua portuguesa só passou a fazer parte do currículo como disciplina no século XIX. A partir disso tornou-se obrigatório o estudo da Língua que falamos hoje, onde além de aprender ler e escrever em português, também passou a fazer parte do componente curricular das escolas a gramática portuguesa, juntamente com a retórica e poética, sendo essas as disciplinas ensinadas até os anos 40 do século XX.

Embora tenha sido oficializado, o ensino da disciplina português nas escolas; seguiu o mesmo ensino tradicional dos três componentes acima citados (gramática portuguesa, retórica e poética), ensino esse pautado na prática de atividades repetitivas de memorização das normas gramaticais, isso por motivos óbvios, visto que a escola continuava a servir os filhos das melhores famílias, ou seja, os grupos favorecidos da

sociedade e economicamente privilegiados, sendo estes quem naturalmente estariam aptos a continuar as mesmas noções de ensino e exigências sobre o uso da língua repassadas na escola. Deste modo, mais uma vez aquela parcela da sociedade que historicamente foi desprovida de oportunidades e privilégios foram deixadas de lado.

Frente a essa realidade histórica de imposições, Soares (1996) evidencia que a partir da década de 1950 que começam a existir modificações nas condições de ensino e de aprendizagem onde “a escola passa a ser uma reivindicação das classes trabalhadoras, cujos filhos têm acesso a ela; em consequência, modifica-se o alunado” (p.166)

Neste sentido, embora tenha havido uma grande conquista na oferta de ensino, cedendo espaço para as camadas populares, a forma de abordar a língua em sala de aula continua a mesma, sem haver espaço para as variações de linguística, onde os professores continuaram se pautando no ensino sobre a língua como um sistema pronto e acabado, onde com base nos materiais de apoio didático, passam a ser meros reprodutores de um conhecimento pré-estabelecido.

Sistema esse que até a atualidade percorre atrelado nas práticas de ensino das escolas básicas, visto que não há uma preocupação por parte dos profissionais em repensar sua atuação, buscando reformulações e novas estratégias para o desempenho profissional e conseqüentemente dos educandos. Assim, devido a esse engessamento, cultivam a prática de recepção e reprodução dos conhecimentos antes construídos, rasgando a chance desses alunos serem mentores e construtores de sua própria história.

Vale ressaltar que nesse período pós a abertura da escola aos filhos dos trabalhadores rurais, no final dos anos 40 e os anos 50 com a propagação das escolas primárias rurais, surge então a procura por mais professores para atuar nas escolas do campo, atendendo assim as especificidades daquela população. No entanto, segundo Cardoso (2009) o grande desafio foi encontrar professores dispostos a trabalhar nessa realidade, assim eram mandados professores da cidade com o mínimo de formação para atuar nas atividades de ensino no interior, fato este que não se diferencia da realidade de hoje.

Com isso, na tentativa de resolver essa problemática sobre a oferta de ensino no campo, adentra em outra que só agrava mais a situação, onde professores por terem formação (quando tem) é voltada para a realidade citadina, assim, acabam indo

desenvolver a atividades de ensino no campo pouco satisfatória, o que gera um agravante na qualidade do ensino.

Fazendo destaque aos fatos atuais, essa política ainda se mantém viva em grande parte dos estabelecimentos de ensino do campo, uma vez que a maioria dos profissionais destinados a trabalharem em uma determinada área não possui essa formação específica, ou em alguns casos nem formação superior têm, situação essa que sobre cai na falta de investimento dos órgão públicos para a realidade multisseriadas do campo, pois conforme cita Hage (2011), “[as] questões educacionais vivenciadas por educadores e estudantes dessas escolas e turmas, historicamente, não têm sido incluídas na pauta das políticas educacionais [...] e formação de seus educadores têm sido pouco considerados” p.106.

Por considerar a relevância que o papel do professor bem preparado tem para atuar nesse meio, principalmente quando se trata de realidades rurais; Machado (2017), em seus estudos, faz referência a essa importância, pronunciando que: “segundo os pressupostos da educação do campo, os educadores são sujeitos importantes na construção de uma sociedade solidária e justa” (p.4). Embora na prática esse ideal seja uma utopia longe de se concretizar, pois necessita de muita determinação e boa vontade dos agentes responsáveis para conquistá-la, mas acredito que não seja impossível.

A esse questionamento Gonçalves (2017, p. 3) aponta justamente esse percalço muito presente nas esferas governamentais e que influenciam diretamente na oferta de um ensino de qualidade pois enfatiza que por “interesses políticos, econômicos e sociais a população ribeirinha fica de certa forma dependente da “boa vontade” dos políticos”. Neste sentido, imagina-se a arrepiante situação que cerca esse contingencial da população rural, visto que são povos necessitados e merecedores de um olhar mais humanizado frente às condições de exclusão que são vivenciados cotidianamente no meio social que estamos inseridos.

Portanto, diante dos estudos, relatos e experiência vivenciadas em toda essa trajetória de constituição da língua portuguesa como língua oficial de todos os brasileiros, para Barros (2008, p. 10) “o ensino de língua ainda está muito distante de ser considerado o ideal para a construção de cidadãos que opinam, concordam, discordam, argumentam, ” visto ser a minoria que tem direito de voz e oportunidade para argumentar a sua forma de pensamento.

## **1- O ENSINO NA REALIDADE MULTISSERIADA NO CAMPO.**

Considerando o contexto educacional das escolas do campo, recorreremos aos estudos de Furtado (2006, *apud* ARAÚJO, 2006), no qual afirma que historicamente o sistema educacional para o meio rural brasileiro sempre foi marcado pela ausência de diretrizes políticas e pedagógicas específicas e falta de manutenção de uma escola de qualidade para todos. Isso retrata ainda raízes coloniais perpetuada na estrutura social brasileira, traços esses que segundo Antônio (2007) sofrem processos de conformação em relação à estrutura social, cultural e econômica gestada no e para os pais. Isto é o que corrobora Leite (1999 *apud* ANTÔNIO, 2007, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.

Este imaginário no que se refere ao acesso e estratégia de melhorias para o ensino educacional no campo infelizmente ainda é visto de maneira conturbada, onde até os dias é perceptível um distanciamento existente entre o elitismo e a população do meio agrário (CARDOSO;2009), visto que se mantém a ideia de que o “pobre” ribeirinho não necessita de uma educação escolar, já que para viver no campo é suficiente que saiba manusear as ferramentas de trabalho e dispor de força física, assim, sendo irrelevante o ingresso desses indivíduos no mundo letrado (ARAÚJO,2010; p.62).

A partir da Constituição brasileira de 1988, ao promulgar a educação como direito público subjetivo de todo cidadão, independentemente de viver em zonas urbanas ou rurais, que se ascenderam perspectivas para a educação rural como direito, atendendo as especificidades e respeitando às diferenças (ARAÚJO, 2006), direito este conforme consta no art.208 da Constituição de 1988, que estabelece que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” ((BRASIL, 1988).

Este feito foi sem dúvida a abertura de novos rumos e perspectivas de melhores oportunidades, principalmente àqueles que historicamente tiveram o direito a educação escolar negado, sendo esta a iniciativa que cumpre uma dívida constitucional da democracia de todos os brasileiros. Entretanto, em meio a tantas lutas travadas e conquistas significativas no que se refere ao ensino no campo, Pinheiro (2010; p.6) em seus estudos direcionados a educação do campo no cenário das políticas públicas no contexto da educação da Amazônia aponta que “[a] oferta de educação para o campo [...]

não tem garantido as alterações propostas pela Constituição de 1988, uma vez que se recorre a um padrão de educação urbanocêntrica.

Em suma, esta é uma questão que incide ser um fator determinante identificado nos estabelecimentos de ensino no campo, que embora seja um direito garantido em lei, nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula não se oportuniza uma abordagem voltada aos conhecimentos propícios à realidade destes sujeitos, para assim usar estes princípios como estímulo à aprendizagem. Isso se observa na prática ao avaliar os currículos que são implantados nos estabelecimentos de ensino, cito como exemplo o que é desenvolvido na E.M.E.F Bom Jesus, que parte de uma triagem de conteúdos que foram selecionados por uma minoria, sem quer considerar especificidades do público que fruirá.

Seguindo esta linha de discussão, para Santos (2014, p. 20):

Não basta trabalhar um currículo com o conteúdo programático anual vindo das Secretarias de Educação, ou seja, um planejamento de uma escola seriada, pois este é completamente diferente da realidade de aprendizagem vivenciada pelo aluno do campo, por conta desse fator professor e aluno da área rural perpassa por inúmeras dificuldades no ensino-aprendizagem, porque são situações totalmente dissociadas.

Esta visão coaduna com os escritos de Molina e Fernandes (2002), nos quais mencionam que “os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas pronta para eles” (p. 9). Diante dessa discussão, é possível elencar então um dos precursores responsável pelo atraso do ensino no campo, sendo indispensável que se veja o campo tal como ele é, conforme descrevem Molina e Fernandes (2002, p. 92)

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

Com base nesse olhar de humanização e disposição de oportunidade aos povos do campo, Caldart (2002, p. 19) enfatiza que “[a] perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.



O autor acrescenta ainda outra reflexão onde reconhece “o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas que também se produz pedagogia” (CALDART, 2002, p. 22), o que nos remete a uma reflexão muito otimista, pois o que de fato se busca é exatamente discutir entre os sujeitos, inseridos neste lugar onde tanto se almeja educação de qualidade, novos direcionamentos, buscando contornar as dificuldades vigentes que afetam o desenvolvimento intelectual desses indivíduos, uma vez que esses sujeitos também possuem nata capacidade de produção de conhecimento, basta que lhes proporcionem a oportunidade.

Dessa forma, como estratégia de levar a educação formal a essa parte da sociedade, que de certa forma fica às margens de um ensino ideal, surge então como realidade na maioria das escolas do campo as turmas multisseriadas, que se formam a partir da junção de várias séries em um único espaço, contando com apenas um professor para ministrar aulas nas quatro séries do ensino fundamental (ARAÚJO, 2010, p. 50). Frente a esse padrão fragmentado de ensino, Hage (2005), com base em pesquisas voltadas a essa organização de ensino multisseriado na região do campo paraense, faz uma crítica afirmando que

As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no seu próprio lugar onde vivem, na sua própria comunidade, fator que contribuiria significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não enfrentassem todas as mazelas que envolve a dinâmica educativa efetivada nessas escolas (p. 57).

De todo modo, mesmo diante de altos e baixos, esta é a única alternativa que na maioria das vezes é ofertada pelo sistema da rede municipal de ensino para as escolas do campo. Com base nos dados fornecidos pelo MEC extraído do censo escolar de 2011, a nível de estado, registra-se que o Pará é o segundo maior em número de turmas multisseriadas do país, totalizando cerca de 11.709 turmas multisseriadas, perdendo apenas para a Bahia no contexto dessa realidade. Trata-se então de percentuais relevantes, necessitando de uma maior atenção e compromisso das esferas governamentais com as políticas públicas para o povo ribeirinho.

Diante desse fato desigual, se comparamos com o modelo de ensino ofertado na cidade, avista-se uma problemática no que se refere ao ensino da linguagem no campo. Porto (2011, p. 3) enfatiza que “Na aquisição da leitura e escrita se observou que muitas

crianças apresentam dificuldades devido à carência do currículo que em muitas das vezes não são levados em consideração à realidade local”. Para Hage (2005, p. 56) este fator acaba sendo um dos grandes desafios encontrados nas escolas campestinas, por ter que assumir um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação essa que para o autor citado “precisa ser superada para encarar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais dessas populações”.

Neste sentido, muitas discussões foram feitas sobre um ideário de ensino educacional no/do campo, no entanto hoje o que precisamos mesmo é reconhecermos e sermos reconhecidos tal como somos, nossas culturas, conhecimentos e identidades, que ao longo de nossa história que vêm sendo silenciados (PEREIRA; 2005, p. 91). Sabendo também que muitas dessas conquistas partem da necessidade do poder público olhar o trabalhador do campo a partir de sua singularidade, importância e sujeitos constituídos de direitos, sendo que um deles é o direito à educação de qualidade (GONÇALVES *et al*, 2017, p. 2).

### **3-O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CAMPO COMO REFLEXO DAS PESQUISAS DE TEMPO-COMUNIDADE DESENVOLVIDAS NA ESCOLA BOM JESUS**

Neste tópico, buscarei abordar algumas discussões pertinentes às condições de ensino da língua portuguesa no campo, frente aos resultados obtidos durante as pesquisas de Tempo-Comunidade.

Em meio aos objetivos da pesquisa de TC, buscava-se conhecer na íntegra o trabalho pedagógico desenvolvido na escola referente à área de linguagem, sendo possível discorrer de evidências que dialogam com o papel desafiador que as escolas do campo enfrentam em meio a falta de responsabilidade dos gestores públicos na oferta de ensino, de modo que se concretize um ensino minimamente aceitável para nosso povo campestino.

Com base nas primeiras discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este elaborado com o propósito de balizar a qualidade da educação, garantir o direito de crianças e jovens a uma educação capaz de formar cidadãos críticos e participativos, trazemos para discussão os fatos identificados durante as pesquisas do 3º tempo comunidade, pois constatou-se que esse modelo ideal de ensino que deveria ser

ofertado pela escola, capaz de formar indivíduos aptos a viver em sociedade mediados pelo “domínio da língua oral escrita” (PORTO 2011, p. 8) fica longe de ser alcançado pelos alunos da Escola Bom Jesus.

Na tentativa de compreender melhor os motivos que induzem o surgimento dessas dificuldades, analisamos a primeira questão do questionário destinado aos alunos, no qual buscava-se saber como se estabelece a relação de contentamentos com o ensino da disciplina de Língua portuguesa de modo que suas dificuldades fossem superadas.

Do total de 4 alunos que responderam à questão, 3 alunos relataram grande insatisfação devido ao descumprimento dos dias letivos e conseqüentemente falha na oferta da disciplina e 1 aluno cita a falha de professores devido a constante mudança desses profissionais na escola. Abaixo os relatos dos alunos descrevem melhor os motivos que levam a essa deficiência na oferta de ensino e contribuem para as dificuldades na aprendizagem de língua portuguesa na escola do campo pesquisada.

*Aluno 1: “não, porque já está findando o ano e tivemos bem pouca aula de Língua Portuguesa”.*

*Aluno 2: “não, porque a escola só tá trocando de professor as vezes nem tem professor. O professor de português diz que a matéria de português é mais pedida pelo MEC, mas a matéria menos estudada que foi nesse ano de 2017”.*

*Aluno 3: “ eu não estou satisfeito, porque nesse segundo semestre nós quase não estudamos língua portuguesa.”*

Diante desse fato, logo se observa um descumprimento do Art. 24. da LDB, a qual prevê que a educação básica do ensino fundamental deve ser organizada com as seguintes regras. I- “A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996).

Situação essa que, queira ou não, contribui diretamente para o atraso formativo desses alunos, visto que por se tratar de realidade do campo e turma multisseriadas, muitos desses alunos já são chefes de família, dispendo de uma idade avançada em relação à série cursada, e mediante tantas paralisações, observa-se a falta de ânimo para

continuar frequentando a escola, com isso acabam desacreditando na ideia de que o estudo lhe proporcionará um futuro melhor e que a escola através de seu papel formativo não está apita a ajudar superar tais dificuldades.

Assim, se já não bastasse a falta de profissionais para atuar nas escolas do campo com formação específica na área de linguagens, muitos são destinados para trabalhar sem nunca ter experimentado o cargo profissional e tão pouco os modos de vida do campo, contrapondo-se ao que rege o Art.62 da LDB quando diz da formação profissional da educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Neste sentido Machado (2017; p. 6) afirma que:

A perspectiva da educação do campo leva-nos a pensar em um novo sentido de escola, não somente por exigências de atendimento aos educandos, mas pela reflexão da sua função social, que pense seu caráter formativo, o processo de ensino aprendizagem a ser efetivado e a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja de acordo com a história de luta das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo.

Seguindo essa linha de pensamento, Santos e Fróes (2015, p. 25) reiteram que “A escola precisa ser um ambiente que permita a ampliação dos conhecimentos dos alunos de maneira cuidadosamente planejada, que favoreça o uso da leitura e escrita em diferentes situações do contexto social, valorizando sua função diversificada e suas variedades linguísticas”.

Em observância durante o percurso de estudo e pesquisa na escola do campo, esse desmazelo com a elaboração de um projeto pedagógico próprio de cada localidade, é uma empreitada que degasta significativamente o resultado de ensino que é ofertado e o nível de aprendizagem obtido pelos alunos, muito influenciado por não ter a garantia de uma educação/currículo que represente a linguagem das populações tradicionais.

Situação essa que se contrapõe, inclusive, ao que estabelece a LDB, em seu Art. 28, quando afirma que: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas

de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente: I- aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996).

Compreendendo a fundamental importância de uma boa relação/interação entre educador e educando para compartilhamento de aprendizagens e construção de novos conhecimentos. Na segunda questão, buscava-se saber dos alunos qual melhor maneira que o professor deveria trabalhar as aulas de Língua Portuguesa para facilitar a aprendizagem.

No total de 4 respostas, os relatos expressam o anseio para que as aulas de linguagens sejam pensadas a partir das situações reais e próprias destes alunos, uma vez que essas iniciativas surtiriam maior efeito e faria toda a diferença dentro da prática de ensino que lhes é ofertado, visto ser situações presentes na vida desses alunos, fácil de ser analisado e convertido em conhecimento significativo para sua vida.

Diante dos relatos desses alunos, foi possível perceber que uma semente já foi lançada no chão dessa escola, com experiências já desenvolvida por discente que desenvolveu seu percurso formativo no Curso de Educação do Campo em área de linguagens, embora, como pertencente dessa comunidade foi possível presenciar pouca valorização da parte governamental, frente essas iniciativas que deram e dão muito certo, optando por profissionais e ensino sem qualidade, ocasionando profundo desinteresse nestes alunos.

Entretanto, muito me alegra em ver que pensamentos já foram modificados e motiva-nos a acreditar que essas iniciativas de ensino contextualizado ainda se consolidarão nas escolas do campo, fazendo toda a diferença na aprendizagem desses alunos.

Discorro dessa concepção, com a convicção de que esses resultados, são produtos do Curso de Educação do Campo, por intermédio de sua metodologia de ensino, em que permite que seus discentes em seu percurso de formação, sintam o ambiente de sala de aula e desenvolvam metodologias inovadoras, dando oportunidade para os conhecimentos pré construídos pelos alunos, já que estes não chegam como uma página em branco no ambiente de sala de aula.

Relacionando-se com essa visão de que a aprendizagem da língua escrita é significante se conexo com as situações cotidianas, Vygotsky (1998, *apud* SANTOS e FRÓES, 2015, p. 16) defende que:

Quando o aluno percebe que textos estão ligados a assuntos do seu cotidiano, seu interesse é estimulado, pois se entende que a língua escrita tem significado na sua realidade imediata. Independente do método adotado, o professor deve cuidar para oferecer um ambiente propício aos interesses e necessidades do aluno para que ocorra a aprendizagem.

Essa é uma orientação que inclusive está presente na BNCC, disposta para a área de Linguagens, onde “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018.p 84).

No entanto, esse é um exemplo que carece realmente de ser colocado em prática, visto que o curso de Educação do Campo-Linguagens e códigos, no bojo de sua formação, proporciona boas maneira de lidar com a heterogeneidade que a realidade campesina apresenta, a fim de que com maneiras inovadoras de fazer e sentir o ambiente de sala de aula, retome nesses alunos a vontade e o gosto pela aprendizagem. Assim, não podemos consentir que esse modelo compensatório e tradicional de ensino, bloqueie a capacidade intelectual que quaisquer indivíduos têm de se desenvolver, independente do meio em que está inserido.

Neste sentido, compreendendo que a escola é um instrumento de ampliação e consolidação de conhecimento, na terceira questão, buscou-se saber quais os contentamentos, incentivos/motivação pelo estudo da disciplina em sala de aula os alunos possuem, relatos nos mostram pouco empenho pelos estudos, pois acham a didática desenvolvida em sala muito ingênua, o que acaba sendo uma barreira que, com base nos descreves, está influenciando para que não haja uma boa aprendizagem.

Aluno 1: *“meu professor é muito simples na sala de aula, os assuntos ele explica bem pouco, e o que ele gosta muito é de tá brincando com a gente.*

Aluno 2: *“eles escrevem no quadro e quando acabam explicam o assunto e passam a atividade.*

Como se pode perceber, essa condição que não se mostra diferente de décadas atrás onde, segundo Geraldi (1993 *apud* Barros 2008, p. 41) “o professor passa a ser um grande maestro do livro didático, pois só dá aulas com base no livro didático”. Uma vez que para estes alunos, para haver bom entendimento e fixação de conhecimento, o essencial está na explicação do professor, porém, pelo que foi possível observar esse é um papel desafiante que professores, sem formação na área, obviamente, enfrentarão para dominar uma disciplina que demanda de uma bagagem teórica/prática específica.

Sem contar que parte de uma realidade multisseriada, onde queira ou não, o professor unidocente precisa se desdobrar o máximo para dar conta dos diferentes níveis de conhecimento apresentado pelos alunos, e ainda garantir condições satisfatórias no ensino-aprendizagem, o que no final das contas, conforme se observa, há um desgaste excessivo do professor, cedendo melhor atenção para uns, enquanto aqueles que apresentam maior dificuldade infelizmente acabam não conseguindo superá-las.

Neste sentido, dentre os documentos oficiais que têm como objetivo nortear a elaboração de propostas curriculares em Língua Portuguesa, de modo a garantir aos alunos do campo o desenvolvimento de suas competências linguísticas, tendo o Estado como órgão responsável por gerir essa educação destinada para campo de qualidade, tudo acaba ficando bem distante do esperado, de tal modo que essa falta de compromisso, conforme relata Gonçalves (2017, p. 5), “reflete em um índice pouco comemorado por esse povo; que é a baixa aprovação em vestibulares”.

Assim sendo, esse retrocesso é expressado por parte dos alunos em seus relatos, pois evidenciam que um dos atos preliminares que “poderia” oportunizar o filho de trabalhador rural adentrar nessa tão sonhada vida acadêmica por meio dos estudos, são barrados frente às dificuldades que o mundo “letrado” exige, e que talvez na maioria das vezes, não tenha sido estimulado de forma consistente na escola.

Isso se observa a partir das respostas obtidas na quarta questão, onde tinha-se o interesse de saber quais as maiores dificuldades com o estudo da Língua Portuguesa. Abaixo conforme consta as respostas atribuídas pelos alunos:

Alunos 1: “*Minha maior dificuldade é produção de texto e pontuação*”;

Aluno 2: “*A maior dificuldade é produzir texto com coerência*”;

Aluno 3: “*Todas, mais é em produção de texto e pontuação*”;

Aluno 4: *“Tenho dificuldade em todos os conteúdos”*.

Com base nas respostas dos alunos 1, 2, 3, percebe-se que o fato está diretamente ligado às dificuldades na produção escrita, pois não dominam a transposição de suas ideias para o papel, de modo a organizar uma produção textual coerente e concisa, estabelecendo sentido entre as partes de seu texto; por não conseguir aplicar as pontuações, ou seja, uma escrita seguindo a norma padrão da língua. Isso se deve por muitos casos, conforme citam. A aluna 1 aponta que suas dificuldades são ocasionadas por ter que desdobrar o seu tempo e atenção tanto para o estudo quanto aos cuidados com a família.

Considerando o fato de ser uma aluna de 27 anos e que está cursando o 8º ano do ensino fundamental, nos mostra que obviamente esse intervalo de tempo que ficou sem frequentar a escola, pode ter sido um fator contribuinte para essas dificuldades de aprendizagem, já que afirma nunca ter tido repetência. Realidade essa muito presente nas escolas multisseriadas campesina, e faz-se necessário que seja levada em consideração no ambiente escolar, de modo que garanta a esses jovens a conclusão do ensino básico, que embora se estabeleça deficitária, mas teoricamente garante o acesso ao ensino escolar garantido por lei.

Já os alunos 2 e 3 falaram da não dedicação de toda a atenção para a explicação do professor em sala, pois por considerar a explicação vaga, acaba passando por despercebida a aprendizagem. Já o aluno 4, diz que sua dificuldade na maioria das vezes não é por causa da complexidade dos conteúdos, ou seja, em assimilar os fundamentos que constitui o sistema da língua, mas por não haver um bom planejamento das atividades e resultar no acúmulo de conteúdo para uma única explicação do professor.

Frente a essa situação, pode-se dizer que aquele modelo tradicional de ensino onde “o professor em situação de sala de aula age independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas” (SANTOS, 2005, p. 21), o que implica na possibilidade de o aluno desenvolver o gosto e interesse pelo mundo da leitura e escrita, pois além de não haver o incentivo, há limitação de acesso aos diferentes ângulo que o sistema linguístico veicula.

Diante disso, recai sobre professor a responsabilidade primordial de fazer com que os alunos dominem o sistema da língua, haja visto que é através desse domínio que estes alunos têm grande chance de desenvolver sua escrita e criticidade textual. Resultando



assim em uma aprendizagem expressiva, onde oportuniza aos alunos a compreender a função da língua no intercâmbio social, sabendo da importância desse veículo de comunicação/informação no seu dia a dia.

Entretanto, vale ressaltar que toda a responsabilidade que é posta sobre o professor e grande parte não corresponde com o trabalho desenvolvido, deve-se muito à falta de compromisso com a educação por parte da gestão pública, visto que na maioria dos casos, atende apenas o interesse de uma minoria como troca de favores no período eleitoral, realidade essa em que contextualizamos como a famosa “politicagem”, enquanto que a população que de fato necessita de maior atenção, arca com as sérias consequências devido essa irresponsabilidade dos órgãos “competentes”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante que as boas práticas do ensino da língua materna proporcionem a afirmação da identidade linguística das populações campestre, assim como para o desenvolvimento de competências da leitura e escrita. Embora passa a ser uma desafiante tarefa que as instituições de ensino carecem de reinventar e focados na aprendizagem desses alunos, assumam a responsabilidade e proporcionem um ensino de qualidade, fazendo acontecer na prática os direitos que são assegurados no papel.

Conforme visto nas questões direcionadas aos alunos, conclui ser um desafio ainda nos dias atuais ter acesso ao ensino nas escolas de ensino básico, pois em meio tantas reviravoltas no sistema político, recai sobre as instituições governamentais essas discrepâncias na oferta de ensino, o que ocasiona na contratação de profissionais sem formação para trabalhar na docência. Sendo possível visualizar pouca preocupação quanto ao planejamento das aulas de linguagens, de acordo com a necessidade e especificidade das turmas multisseriadas, muito embora, talvez nem conheça essa necessidade por conta da falta de formação.

Dessa forma, os resultados mostraram que quanto aos modos de o professor trabalhar o ensino da língua portuguesa, para os alunos de turmas multisseriadas, de forma que incentive a aprendizagem, vimos que a didática aplicada não vem atendendo o interesse desses alunos, onde o professor usa apenas o livro didático como recurso em

sala de aula, fazendo com que estes sintam-se desmotivados, demonstrando pouco empenho pelos estudos, sendo um fator determinante para o fracasso escolar.

Diante dos resultados, constata-se também que muitos desses alunos de turma multisseriadas no campo, são chefes de família e que por algum tempo ficaram fora da escola, por esse e outros motivos, percebe-se o fracasso quanto ao domínio da língua materna (principalmente escrita) vivenciadas pelos alunos do 8º e 9º ano da EMEF Bom Jesus. Visto já estarem no final do ensino fundamental, porém ainda não conseguem expor suas ideias de forma escrita, assim como aplicar as normas gramaticais, seguindo a norma culta da língua.

Observou-se também a necessidade da elaboração de um currículo mais próximo do contexto de vivência dos alunos, onde o conjunto de valores culturais e conhecimentos das populações do campo sejam incorporadas nas práticas de ensino, garantindo assim cumprimento do art.28 da LDB e o desenvolvimento de uma melhor aprendizagem.

Assim, pode-se dizer que ao longo do percurso formativo desses alunos da EMEF Bom Jesus, muitos impasses foram enfrentados para o acesso ao estudo, acompanhado de más condições de ensino-aprendizagem, impossibilitando assim uma aprendizagem significativa.

Portanto, faz-se necessário que o poder público, olhe de forma mais humanizada para as escolas do campo, de modo que parte desse descaso seja convertido em políticas educacionais e boas práticas pedagógicas para o âmbito de sala de aula, já que este espaço não tem exercido na íntegra a sua função de facilitadora e produtora de novos conhecimentos.

Ressalta-se também a relevância do educador dentro desse contexto, de modo que este trabalhe no incentivo motivacional, proporcionando momentos de construção, interação e troca de experiências, possibilitando assim avanços que amenizem as dificuldades encontradas dentro do contexto da aula de linguagens, permitindo que o aluno exercite sua capacidade de produzir conhecimento e por meio deste alcançar boas condições de vida no campo.

## **REFERÊNCIAS**

ANTÔNIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na Educação do Campo: Processos históricos e pedagógicos em relação.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27. P. 177- 195, 2017

ARAÚJO, N.C.G. **O Trabalho Docente em Classes Multisseriadas face à Proposta Pedagógica da Escola Ativa para o meio Rural em Mato Grosso.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara, 2006.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes De; **Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas: Uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização.2010**

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto; **A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva. 2008**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96.1996

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; **Por uma Educação do Campo.** Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 89 – 102. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

CARDOSO, Waldemar dos Santos Junior; **Alfabetização na educação do Campo: relatos de professores de classes multisseriadas na ilha do Marajó.** Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Aprendizagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP. 2009

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; C., R. **Por uma Educação do Campo.** Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 18– 25. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo;** disponível no site: <http://www2.fct.unesp.br/publicações/ArtigoMonicaMolinaED5.pdf>

GONÇALVES, Osmana; CARDOSO, Marcos; CARDOSO, Livia; **EDUCAÇÃO DO CAMPO E RESISTÊNCIA: desafios e perspectivas das escolas do campo no município de Abaetetuba, PA.** 2017

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej e CRUZ Carlos Renilson. **Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação.** UFSC; Florianópolis, 2015. Disponível no site: [37reuniao.anped.org.br](http://37reuniao.anped.org.br). Acessado em: 10|abril|2020

HAGE, Salomão; FREITAS, Maria; BARROS, Oscar; CORRÊA, Sérgio; PEREIRA, Ana Claudia; SERRA, Jacqueline; DIAS, M. S.; LOPES, Wuiama; ALMEIDA, Luciana;

SILVA, Gillys; LEAO, J. **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. 01. ed. Belém - Pará: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

INEP/ MEC/. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2011**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília.

MACHADO, Luane Cristina Tractz; **Da Educação Rural à Educação Do Campo: Conceituação e Problematização** – Faculdade Guairacá. Disponível no site: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113\\_12116.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf). Acessado em: 07|ev|2020

PEREIRA, Claudia da Silva; **Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas**. In: HAGE, Salomão (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. (Livro Geperuaz) 01. ed. Belém - Pará: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias: **A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível no site: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/298.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/298.pdf). Acessado em 07|fev|2020

PORTO, Ronildo Alves. **Leitura e escrita nas classes de educação do campo**; Faculdade Internacional de Curitiba. 2011. Disponível no site: <https://webartigos.com>. Acessado em: 10|abril|2020.

SANTOS. Edineide Cunha e SANTOS, Hélio Loiola dos Júnior; **Classes Multisseriadas: Desafios, Possibilidades E Realidade Da Educação Do Campo**. 2014. Disponível no site: [www.webartigos.com](http://www.webartigos.com)\ 124767.acessado em 07|fev|2020.

SANTOS, Maria Antonia Ramos dos e FROES, Maria Raimunda Alves; **Dificuldades na leitura e escrita no quinto ano do ensino fundamental**; ( Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, 2015.

SANTOS, Roberto Vatan dos; **Abordagem do processo de ensino e aprendizagem**; JAN|FEV MAI. ANO XI, Nº 40. 19-31. 2015

SOARES, Magda. **“Português na escola, História de uma disciplina curricular” pag.(157).CB**. São Paulo: Moderna,1996.