



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LIDIANE CRISTINA SILVA DA POÇA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NA AMAZONIA: POTENCIALIDADES E
DESAFIOS NAS TURMAS MULTISSERIADAS NO
MUNICÍPIO DE CASTANHAL – PA**



**Belém - Pará
2022**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIDIANE CRISTINA SILVA DA POÇA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
AMAZÔNIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NAS
TURMAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE
CASTANHAL – PA**

Dissertação apresentada como requisito parcial,
para a obtenção do Título de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação em Educação, do
Centro de Ciências Sociais e Educação da
Universidade do Estado do Pará.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos
Santos.

Belém - Pará

2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Poça, Lidiiane Cristina Silva da

Prática pedagógica da educação do campo na Amazônia: potencialidades e desafios nas turmas multisseriadas no município de Castanhal-PA / Lidiiane Cristina Silva Poça; orientação de Tânia Regina Lobato dos Santos.- Belém, 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2022.

1. Educação rural-Castanhal (PA). 2. Prática de ensino-Castanhal (PA). 3. Ensino fundamental-Castanhal (PA). I. Santos, Tânia Regina Lobato dos (orient). II. Título.

CDD. 23º ed. 370.91734

Regina Coeli A. Ribeiro – CRB-2/739

LIDIANE CRISTINA SILVA DA POÇA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
AMAZÔNIA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NAS
TURMAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE
CASTANHAL – PA**

Dissertação apresentada como requisito parcial,
para a obtenção do Título de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação em Educação, do
Centro de Ciências Sociais e Educação da
Universidade do Estado do Pará.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr. Tânia Regina Lobato dos
Santos

Data da Aprovação:

Banca Examinadora

_____ – Orientadora

Prof.^a Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos

Doutora em Educação: História, Política e Sociedade – PUC/SP

Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ – Examinadora Externa

Prof.^a Dr. Georgina Negrão Kalife Cordeiro

Doutorado em Educação - UFRN

Universidade Federal do Pará – UFPA

_____ – Examinador Interno

Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Doutor em Ciências Sociais – PPGCS/UFPA

Universidade do Estado do Pará – UEPA

Belém - Pará

2022

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar até aqui sem o fundamental apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer imensamente a minha orientadora, Professora Doutora Tânia Regina Lobato dos Santos, por toda a paciência, comprometimento e praticidade que sempre me orientou nesta pesquisa e em todo o período de pandemia pelas redes sociais, incentivando e acreditando na finalização e potencial desse trabalho, mesmo em momentos tão difíceis. Muito obrigada por todos os momentos incansáveis dedicados a esta orientanda.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado em Educação, especialmente ao Yago Melo, Gilvana Araújo e Ely Medeiros, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos deste curso.

Agradeço imensamente ao meu amigo Jefferson Cardoso pelo incentivo e dedicação ao me orientar no processo seletivo desse mestrado.

Agradeço ao seu Carlos e Jorge, os quais foram sempre prestativos, desde o início do curso.

Agradeço a minha mãe Zenaide Silva que mesmo sem entender do que se trata o curso na minha vida, compreende e respeita a importância desse processo.

Agradecer ao meu pai Francisco Silva que, de sua maneira, reconhece meu esforço e minhas conquistas.

Não poderia deixar de agradecer pela amizade de duas pessoas que sempre estiveram ao meu lado nos dias mais difíceis do trabalho, pessoas que admiro muito, Josiane Nascimento e Macilene Magalhães.

Agradecer a Universidade Estadual do Pará, por mais uma oportunidade de aprimorar meus conhecimentos, fica aqui meu carinho e admiração a todos.

A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, por ser uma parceira fundamental nesse processo de aperfeiçoamento da educação no município, minha eterna gratidão.

Ao meu maior e melhor crítico Zaqueu Poça, que me desafia sempre a melhorar como pessoa e profissional, por contribuir na construção dessa conquista de maneira incondicional, onde nas horas vagas também é meu marido, fica aqui todo meu amor e carinho.

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa “Prática pedagógica da educação do campo na Amazônia: potencialidades e desafios nas turmas multisseriadas no município de Castanhal – Pa” tem como objetivo analisar a prática pedagógica do professor em relação às necessidades e especificidades da educação do campo em Castanhal e como objetivos específicos: levantar as políticas públicas que o município vem adotando para atender as escolas do campo principalmente as que possuem turmas multisseriadas; conhecer a prática pedagógica dos professores de turmas multisseriadas; identificar as potencialidades do processo de ensino aprendizagem na prática pedagógica do professor que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais. Tem como problemática as seguintes indagações: Quais práticas pedagógicas o professor desenvolve nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do Campo para atender a realidade e as especificidades das turmas multisseriadas no município de Castanhal? O texto apresenta a contextualização do cenário das turmas multisseriadas. Quando falamos em turmas multisseriadas, nos referimos a sala de aula com alunos de variadas faixas etárias e níveis de escolarização a cargo de um único professor. Este estudo foi realizado nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Ensino Infantil Maria das Dores Siqueira Freitas localizada na comunidade Santa Luiza e na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Ensino Infantil Pedro Dias localizada na Agrovila Conceição. Em virtude de as escolas não estarem atendendo de forma presencial os alunos, devido a pandemia causada pela Covid-19, foram realizadas visitas às comunidades e escolas para conhecer melhor a realidade, seguindo os protocolos de segurança das OMS. A metodologia para interpretação do percurso e situação da educação do campo encaminhou-se em uma pesquisa descritiva fundada na abordagem qualitativa, do método dialético realizada mediante entrevistas estruturadas com auxílio de aplicativos eletrônicos e entrevistas semiestruturadas. A partir do levantamento realizamos a análise dos dados obtidos das entrevistas com os professores. Apresentamos como foco, o professor em suas atividades de sala de aula com os alunos, como este organiza o trabalho pedagógico, o tempo e o espaço das atividades desenvolvidas possibilitando interpretar a realidade dos sujeitos investigados. Os autores que sustentaram a realização deste estudo são: Gil (2008); Minayo (2013), Triviños, (1987), além de autores que dialogam sobre a Educação do Campo, como: Caldart (2002, 2003, 2009); Arroyo (2009, 2011), Molina (2009, 2011) Hage (2014) e outros. Em relação à prática pedagógica trabalhamos com Veiga (2013); Freitas (2012); Freire (1987), entre outros autores que subsidiaram a pesquisa, na busca de compreender o objeto de pesquisa investigado e atingir os objetivos propostos. Afirmamos que as turmas multisseriadas são um lugar de muitas possibilidades, mas podem ser compreendidas como um lugar possível de fazer mudanças, de ter uma organização educacional que favoreça a existência e permanência dos sujeitos no Campo.

Palavras-chave: Educação. Educação do campo. Prática pedagógica. Turma multisseriadas. Município de Castanhal/PA

ABSTRACT

The present research "Pedagogical practice of rural education in the Amazon: potentialities and challenges in multigrade classes in the municipality of chestnut - PA" aims to analyze the pedagogical practice of the teacher in relation to the needs and specificities of rural education in Castanhal and as specific objectives: Raise public policies that the municipality has been adopting to serve rural schools, especially those with multigrade classes. Know the pedagogical practice of teachers in multigrade classes; Identify the potential of the teaching-learning process in the pedagogical practice of teachers who work in multigrade classes in the early grades. Their problem is to bring the following questions to the analysis of the problem: How does the teacher develop his pedagogical practice in the early years of elementary school in rural schools to meet the reality and specificities of multigrade classes in the municipality of Castanhal? The text presents the context of the scenario of multigrade classes. When we talk about multigrade classes, we are referring to a classroom with students of different ages and levels of education under a single teacher. This study will be carried out at the Maria das Dores Siqueira Freitas Municipal Elementary and Child Education Schools located in the Santa Lúiza community and at the Pedro Dias Municipal Elementary and Child Education School located in Agrovila Conceição. Due to the fact that schools are not attending students in person, due to the pandemic caused by Covid-19, visits will be made to communities and schools to better understand the reality, following the WHO safety protocols. The methodology for interpreting the path and situation of rural education was based on a descriptive research based on the qualitative approach, the dialectical method carried out through structured interviews with the aid of electronic applications and semi-structured interviews. Based on the survey, we will analyze the data obtained from interviews with teachers. We present as a focus, the teacher in his classroom activities with the students, how he organizes the pedagogical work, the time and space of the developed activities, making it possible to interpret the reality of the investigated subjects. The authors who supported this study are: Gil (2008); Minayo (2013), Triviños, (1987), as well as authors who talk about Rural Education, such as: Caldart (2002, 2003, 2009); Arroyo (2009, 2011), Molina (2009, 2011) Hage (2014) and others. Regarding the pedagogical practice, we work with Veiga: (2013); Freitas (2012); Freire (1987), among other authors who will be supporting the research, in the search to understand the investigated research object and reach the proposed objectives. We affirm that multigrade classes are a place of many possibilities, but a possible place to make changes, to have an educational organization that favors the existence and permanence of subjects in the Field.

Keywords: Education. Countryside education. Pedagogical practice. Multigrade class. City of Castanhal/PA

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questionário no Google forms	22
Figura 2 - Localização do município de Castanhal.....	37
Figura 3 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação do Município de Castanhal	39
Figura 4 - Vista aérea da Comunidade Santa Luzia.....	47
Figura 5 - Fachada da E.M.I.E.F Maria das Dores	48
Figura 6 - Área da E.M.E.I.E.F. Maria das Dores	49
Figura 7 - Fachada E.M.E.I.E.F. Pedro Dias Teixeira.....	52
Figura 8 - Imagem da sala de aula da E.M.E.I.E.F Pedro Dias Teixeira	52
Figura 9 - Entrega e orientação das atividades remotas	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertação na área da Educação cujos objetos d e estudos são as escolas ou turmas multisseriadas, CAPE/UEPA/UFGA (2015-2019)	30
Quadro 2 - Escolas localizadas no Campo e números de turmas multisseriadas dos anos de 2018 a 2021	42
Quadro 3 - Componentes curriculares da SEMED	53
Quadro 4 - Programas do Governo Federal para as escolas localizadas no Campo	88
Quadro 5 - Professoras, escolas e turmas lócus da pesquisa.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de escolas no município	44
Tabela 2 - Quantidades de matrículas realizadas no município de Castanhal nos anos 2015 a 2021	44
Tabela 3 - Números de turmas multisseriadas no município de Castanhal.....	45
Tabela 4 - Organização das turmas multisseriadas no município de Castanhal	45

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICED	Instituto de Ciências e Educação
IEL	Instituto Evaldo Lodi
IFPA	Instituto Federal do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Educação do Campo
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
ONGs	Organizações Não Governamentais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Caminhos metodológicos.....	20
1.2	Estado do conhecimento.....	28
2	A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL - PA.....	36
2.1	O Município de Castanhal- PA.....	36
2.2	A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA.....	37
2.3	As Escolas com turmas Multisseriadas de Castanhal - PA.....	46
2.4	Políticas públicas da Educação do Campo no município de Castanhal-PA:	53
3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO SOCIAL	65
3.1	A educação do campo: percurso e contexto social brasileiro	65
3.2	O desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social na educação do campo	81
4	O TRABALHO DO PROFESSOR NA TURMA MULTISSERIADA	87
4.1	Políticas públicas de formação continuada para professores das escolas do campo no município de Castanhal	87
4.2	A prática pedagógica dos professores de turmas multisseriadas	95
4.3	As potencialidades das turmas multisseriadas.....	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	APÊNDICES	125
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	126
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	129

1 INTRODUÇÃO

O Campo faz parte da minha trajetória profissional, pois foi o espaço/território que possibilitou o primeiro contato como docente. Este caminho iniciou-se no município de Castanhal no ano de 2011, por meio de aprovação em concurso público no ano de 2009, para o cargo de professora de Educação Básica no Campo.

Quando participei do processo seletivo, minha intenção era ganhar experiência, naquele momento, o que me encantava na pedagogia era o trabalho em Ambiente não Escolar¹. Com a aprovação, o concurso público no município de Castanhal me possibilitou a oportunidade de trabalhar em escolas, o que proporcionou encantamento ao começar a trabalhar na docência em uma instituição de ensino situada no Campo. No início, as crianças ainda pediam a bênção² aos professores em sinal de respeito.

Minha primeira atuação como professora aconteceu depois da conclusão do curso de pedagogia, sem experiência na docência, na escola Maria Perpétua Lisboa no Distrito da Calúcia, época em que eu morava em Marituba – PA e precisava sair muito cedo de casa para chegar até a escola localizada na zona rural distante da cidade de Marituba 61 km, onde trabalhei com as turmas de 2º ano e 5º ano, durante dois anos. Sobre essa experiência tive a oportunidade de escrever três artigos, o primeiro “A influência da relação familiar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos das escolas Maria das Dores Siqueira e Maria Perpétua Lisboa no município de Castanhal – PA”. O artigo teve como objetivo refletir sobre a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança nas fases iniciais de escolarização e desta forma, destacar a participação dos pais no âmbito escolar.

O segundo artigo, “Educação do Campo: um estudo de caso de ensino aprendizagem dos alunos oriundos da cidade para zona rural de Castanhal – PA” evidenciou um estudo de caso dos relatos das vivências de crianças que moram na cidade e são matriculadas na escola do Campo, esse estreitamento entre cidade e

¹ O trabalho na educação em espaços não escolares como Empresas e hospitais e outros cenários de atuação deste profissional, que transpõe os muros da escola.

² É um costume social “antigo” o ato de pedir ou tomar a bênção de alguém. Filho(a) pedia ao pai e à mãe a bênção ou ao avô e avó ou tio e tia etc. Sempre do mais novo para o mais velho. Cada um tinha o seu jeito de responder, dentre os mais usuais, era dito: “que Deus lhe abençoe, meu filho/ minha filha”.

campo só foi possível devido à expansão de projetos habitacionais vizinhos ao meio rural.

O terceiro artigo foi denominado de “Análise do nível de escolaridade entre pais e filhos das famílias nas ilhas de Abaetetuba - PA”, trabalho que analisou a relação entre o nível de escolaridade de pais e filhos de famílias do campo em quatro regiões das ilhas do município de Abaetetuba - PA: Acaraqui, Campompema, Itaboca e Maracapucu. Nesse artigo, levantamos os indicadores referentes ao acesso à educação formal de filhos de pais com baixa escolaridade. Ou seja, investigamos as motivações para darem continuidade e concluírem o ensino fundamental e médio, mesmo diante de situações adversas como dificuldades de deslocamento e de aprendizagem. Constatamos que a motivação por melhores condições de vida se constitui em um fator determinante para o aumento do índice de pessoas alfabetizadas dentro desse contexto social do campo.

Em 2013, fui transferida da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Maria Perpetua Lisboa, que é a escola sede³, para a escola Maria das Dores Siqueira Freitas que é uma escola anexa⁴ da lotação de origem. Para chegar à escola, precisava sair de Marituba de ônibus até Castanhal, descia no km 6 da Rodovia 320 Castanhal - São Francisco, pegava uma bicicleta que ficava guardada na casa da avó de uma ex-aluna no início do ramal que dava acesso à escola, e de bicicleta andava 3km até a comunidade Santa Luiza, onde estava localizada a EMEIEF Maria das Dores. Passava o dia todo trabalhando, pela manhã com a turma multisseriada 3º, 4º e 5º ano e a tarde com a educação infantil crianças de 04 e 05 anos, identificada aqui no município como mista⁵. Ao final do dia retornava para casa de bicicleta pelo ramal e novamente de ônibus até Marituba. A dificuldade de acesso às escolas localizadas no Campo pelos professores que moram na cidade é uma realidade complicada do município de Castanhal.

Apesar de ter realizado o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC sobre o aprendizado na Educação do Campo, não tinha até então nenhuma experiência em turmas multisseriadas, no início foi difícil, trabalhava os conteúdos separadamente

³ Escola com maior número de alunos matriculados e maior prédio em que outras escolas menores estão ligadas administrativamente apenas a um gestor distrital.

⁴ Escola pequena com uma ou duas salas de aula e pouco alunos matriculados devido baixo quantitativo de crianças na comunidade. Escola que pertence administrativamente a escola sede.

⁵ Turma de Educação Infantil Mista com crianças de 04 e 05 anos, constituiu-se para atender uma realidade específica do campo, no caso de algumas comunidades apresenta um quantitativo muito baixo de crianças.

conforme as séries/ano, o que me ocasionava muito trabalho e não me dava bons resultados quanto a avanços com as crianças.

Em 2013, casei e passei a morar em Castanhal, o que aumentou o tempo para a dedicação ao estudo, cursei uma especialização em Neuropsicologia, no Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSEVI, a escolha do curso veio das necessidades e dificuldades observadas em sala de aula.

Depois de muita dificuldade, com o decorrer do tempo consegui aprimorar a prática pedagógica e desenvolver novas metodologias de ensino que facilitaram o trabalho com as turmas multisseriadas. Uma dessas metodologias era planejar as aulas conforme os conteúdos afins das séries/anos, modificando apenas o nível de dificuldade nas atividades individuais.

Consegui perceber que o trabalho com as turmas multisseriadas evoluiu bastante em relação à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Com a experiência de atuar em turmas multisseriadas, durante cinco anos, posso afirmar que a mudança da prática foi um requisito importante para o processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização e letramento.

Em 2018, o município lançou um edital de seleção para professores da rede de ensino que desenvolvessem atividades como professores formadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Fui selecionada, e comecei a trabalhar pela manhã na escola Maria das Dores, no turno da tarde atuava na SEMED estudando e planejando formações aos professores do município para o programa do PNAIC, essa experiência durou um ano, quando terminou o programa do governo para os seguintes anos.

Já em 2019, como professora de turmas multisseriadas, o secretário municipal de educação da época, fez o convite para fazer parte do Núcleo de Educação do Campo-NEC⁶.

O interesse dessa pesquisa surge então a partir das experiências educacionais vivenciadas em turmas multisseriadas, nesse sentido, constatei que a teoria e a prática são instrumentos fundamentais para o trabalho do professor, principalmente o das escolas do campo, e as adaptações do ensino na prática do dia

⁶ A Secretaria Municipal de Educação tem como atribuições articular o cumprimento das leis que estabelecem um conjunto de princípios, procedimentos e normas, que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, através da portaria nº 41/2021.

a dia de cada escola. Posso assegurar que são experiências importantíssimas para o aperfeiçoamento da educação, principalmente os docentes que trabalham pela primeira vez com a MT.

Considerando que documentar essas experiências seja uma possibilidade de auxiliar o aprimoramento dos docentes e conseqüentemente dos discentes no município de Castanhal, o que julgo ser um fator primordial para este trabalho de pesquisa, visto que muitas práticas criadas e adaptadas no dia a dia dos profissionais da educação do campo no município, não são sistematizadas. O que traz a veemente importância de assegurar que estas práticas sejam publicadas e referenciadas por novos profissionais engajados na educação do campo com pouca vivência, não somente no município de estudo, como qualquer outra realidade do campo. É necessário que os docentes possam se empoderar deste conhecimento, certificando a sua solidez e desenvolvendo novos métodos em outras escolas, onde terão a chance de replicar práticas excelentes construídas pelas suas experiências ao auxiliar no seu planejamento.

As turmas multisseriadas nas escolas do campo são compostas por alunos de diversas séries e diferentes idades sob a responsabilidade de um único professor, o qual tem o papel de planejar e ministrar conteúdos semelhantes ou distintos de acordo com o grau de ensino e nível de aprendizagem de cada aluno ou grupo em um único espaço.

As escolas multisseriadas ou com turmas multisseriadas têm seus espaços marcados pela heterogeneidade, pois agregam grupos de alunos com diferenças de ano/série, idade, interesses, aprendizagens, níveis de aproveitamento, etc.

Essa organização de ensino acontece em vários municípios brasileiros e constituem-se muitas vezes como a única experiência educativa das crianças, adolescentes e jovens e adultos do Campo para o acesso aos anos iniciais da educação básica em algumas comunidades mais distantes.

No que diz respeito à oferta da educação básica estabelecida na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 28. 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 - 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.

O artigo desta lei reconhece que as escolas do campo apresentam em cada localidade características próprias quanto ao clima, economia, cultura, território, organização social e espacial. Entretanto, ainda há um distanciamento em relação ao currículo, conteúdos, metodologias e organização escolar. Observa-se a necessidade de uma organização própria da educação básica no campo.

O presente trabalho busca compreender a organização da educação básica do campo no Município de Castanhal, reconhecendo algumas das práticas pedagógicas e a organização escolar do campo identificando as necessidades existentes e as políticas públicas que estão presentes nas comunidades conforme previsto em lei, a oferta da educação básica no campo, conteúdos e metodologias são componentes obrigatórios na formação escolar para atender a população do campo.

No artigo 28 da lei nº 9.394/96, orienta-se que as escolas atendam às especificidades regionais e locais, da comunidade atendida. De todo modo, esse atendimento pode se tornar complexo tanto para professor quanto para o aluno envolvido, quando o docente não tem uma formação específica, principalmente se for a sua primeira experiência em sala de aula.

Neste espaço pedagógico, alguns fatores contribuem negativamente para o trabalho do professor como: a falta de estrutura na escola, a falta de merenda escolar, a falta de transporte para os alunos até a escola, a falta de um quadro de lotação de funcionários destinados para dar apoio a essas turmas multisseriadas e uma formação continuada mais específica voltada ao trabalho pedagógico e a valorização dos sujeitos do campo.

Em grande parte do que é observado, entendemos que os docentes precisam de formação política voltada à reflexão questionadora da realidade que o aluno está inserido. Essa realidade se agrava pelo fato da ausência ou reduzidas políticas públicas educacionais que visem maiores índices quanto a melhoria do ensino no campo (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010).

Estudos voltados para esta temática de pesquisa como os de Ferri (1994) e Hage (2014) têm enfatizado as potencialidades educacionais constitutivas das escolas multisseriadas do campo; ou seja, a heterogeneidade de culturas, idades e

conhecimentos infantis, enfocadas não apenas como desafios, mas como possibilidade da prática pedagógica.

Em turmas multisseriadas, os docentes, na sua maioria, organizam seu trabalho pedagógico a partir da lógica seriada, como afirma Hage (2014), o que impacta a qualidade do ensino. Na prática pedagógica estão presentes a fragmentação dos conteúdos e a padronização do tempo escolar que segue uma lógica seriada e urbana. Ou seja, vai à contramão da necessidade das multisserias. Para Hage (2014, p.1176):

As mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura estas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multisseriadas.

As características diferenciadas destas escolas funcionam como um potencializador para as aprendizagens funcionarem como um espaço catalizador de metodologias que alcancem o contexto sociocultural dos alunos. No contexto das multisserias, há presença da heterogeneidade, de uma pluralidade de singularidades que devem ser compartilhadas. Como a possibilidade de aprendizagem e integração entre crianças de várias idades em uma mesma sala de aula. Desta forma, protagonizam novos conhecimentos e viabilizam conceitos fundamentais para a prática pedagógica e o processo de ensino aprendizagem. Práticas pedagógicas traduzidas a partir do planejamento, organização do tempo e espaço, conteúdos, avaliação, etc.

Nessa dissertação, temos o seguinte problema: Quais práticas pedagógicas o professor desenvolve nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do Campo para atender a realidade e as especificidades das turmas multisseriadas no município de Castanhal?

Como questões da Pesquisa: 1) Que políticas públicas o município tem adotado para atender as escolas do campo principalmente as que possuem turmas multisseriadas? 2) Como ocorre a prática pedagógica dos professores de turmas multisseriadas? 3) Quais as potencialidades do processo de ensino aprendizagem da prática pedagógica do professor que atua em turmas multisseriadas?

Esta pesquisa possui como objetivo geral: Analisar a prática pedagógica do professor em relação às necessidades e especificidades da educação do campo em Castanhal. E como objetivos específicos: Levantar as políticas públicas que o município vem adotando para atender as escolas do campo, principalmente as que possuem turmas multisseriadas. Mapear a prática pedagógica dos professores de turmas multisseriadas; identificar as potencialidades do processo de ensino aprendizagem na prática pedagógica do professor que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais.

Segundo Souza (2016, p. 38), a prática pedagógica é um conceito que tende a ser defendido por meio de ligações diretas com a escola e o ensino. Estudos que tratam da prática pedagógica, geralmente, referem-se a ela como vinculada aos conteúdos, à relação do educador com o educando, às técnicas de ensino, ao planejamento e avaliação, aos materiais pedagógicos e às tecnologias educacionais.

A prática pedagógica possui sujeitos, mediações e conteúdo que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Apresenta-se um trabalho voltado para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência com uma ou outra intencionalidade, o que continua a ser uma dimensão da prática social.

Nesse contexto, a prática pedagógica do professor na TM⁷ necessita estar relacionada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino, como uma das principais ferramentas de valorização e de uma educação voltada para os atores sociais do campo. E, com isso, possibilitar uma educação de qualidade que permita à população se identificar no projeto educacional do município e assim, garantir o direito à educação assegurada tanto na Carta Magna de 88 quanto na LDB 9.394/96.

Investigar as práticas educativas é uma possibilidade de reconhecer que o planejamento das TM se relaciona ao processo de aprendizagem, ao desenvolvimento da escrita e as estratégias de atividades utilizadas pelos docentes do Município de Castanhal-PA na promoção de uma educação pública de qualidade.

As práticas pedagógicas das TM devem ter relação com a realidade da comunidade e da escola que se encontra inserida, de maneira que, o processo de

⁷ Aqui irei utilizar as iniciais TM para referir a Turmas Multisseriadas devido à necessidade de repetições da expressão.

aprendizagem, o desenvolvimento da escrita e da leitura, por exemplo, atendam as especificidades e características dos envolvidos na ação pedagógica.

Os estudos desenvolvidos sobre a escola multisseriada (HAGE, 2005; ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; SANTOS, MOURA, 2010; HAGE, 2011; OLIVEIRA; FRANÇA; SANTOS, 2011) mostram que, embora, seja considerada importante e necessária para o campo, tem sido ignorada e deixada ao descaso, ameaçada de extinção. Em alguns municípios funcionam em espaços improvisados e inadequados, com merenda escolar insuficiente, carência de materiais pedagógicos, currículo deslocado da realidade do campo, sem o acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, entre outras circunstâncias e condições desfavoráveis ao processo de aprendizagem, o que contribui para a fragilidade das escolas do Campo.

Os autores, citados no parágrafo anterior, apresentam dados de pesquisas que mostram a desvalorização da educação em TM, um retrato do improvisado de estrutura, espaço, de serviços e do currículo.

Segundo Oliveira (2008, p. 174), as ações dos professores nas salas de aulas não se desenvolvem isoladamente, não são resultados apenas de suas características pessoais (suas crenças, valores, expectativas), mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores.

Essa dissertação está organizada em cinco seções. A primeira consiste na introdução, em que discorremos sobre as motivações, contextualização da pesquisa, questões de investigação, justificativa, objetivos e apresentação dos procedimentos metodológicos a escolha do método discursivo, na qual descrevemos os caminhos escolhidos bem como o instrumento utilizado na análise dos dados coletados. A segunda seção consiste na educação no município de Castanhal - Pa, da secretaria municipal de educação e das escolas no município que fazem arte desta pesquisa. A terceira seção traz a educação do campo no contexto social. E para iniciar a análise dessa dissertação teremos a quarta seção intitulada "O trabalho do professor na turma multisseriadas", no qual aponta o reconhecimento e a sistematização da prática pedagógica docente em sala de aula e as organizações, políticas voltadas à educação do campo para o município Castanhal.

1.1 Caminhos metodológicos

A investigação em relação às turmas multisseriadas do município de Castanhal possibilitou identificar as práticas pedagógicas dos professores que desenvolvem o trabalho na educação do campo. Desta forma, fazer uso da pesquisa qualitativa, a qual é uma importante ferramenta que possibilita conhecer os reais fatores necessários para entender o contexto em que se desenvolve a prática docente.

Bogdan Biklen (1994, p. 48) afirma que os pesquisadores que utilizam a pesquisa qualitativa “frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando vista no seu ambiente natural de ocorrência”. E esse ambiente de trabalho do professor é a sala de aula, que existe em vários espaços visando o ensinar e aprender. Neste tipo de abordagem, é possível interpretar a realidade dos sujeitos observados, por meio da descrição de dados que poderão ir além de falas e dos ambientes de interação dos participantes. Na abordagem qualitativa, o que se faz importante é o período de convivência para a compreensão do objeto de estudo:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Os atores nos permitem dizer que a pesquisa qualitativa requer um período de convivência com as pessoas que estão sendo investigadas e possibilitar uma relação esclarecedora da realidade observada.

Assim, para Minayo (2001, p. 14):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A escolha está caracterizada e fundamentada na abordagem qualitativa, baseada nos estudos de Lüdke e André (1986), que tem contribuído de maneira excelente para as pesquisas em educação.

A preferência por trabalhar com a abordagem qualitativa se dá pelas características que coincidem com os aspectos associados aos objetivos que se almejam alcançar, possui o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o

pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados precisam ser em sua maioria descritivos, ricos em grupos de pessoas, situações e acontecimentos etc.

Nesse sentido, “[...] o uso da pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (POLIT; BECKER; HUNGLER, 2004, p. 201). Logo a pesquisa qualitativa requer o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigado, o que prevê um tempo significativo a ser vivenciado nas escolas, aplicando as técnicas para a produção de dados. Essa lógica do contato direto do pesquisador com objeto de estudo, no contexto atual que estamos enfrentando com uma pandemia ainda instável, em que todos devem seguir as medidas de segurança para a prevenção da doença covid-19, nesse estudo a aplicação das técnicas, produziu dados para a pesquisa, tiveram uma dinâmica adaptada para a obter informações de campo, assim, utilizou-se os meios tecnológicos.

A pesquisa de campo necessitou de algumas mudanças em decorrência da pandemia da Covid-19. Em janeiro de 2020, o mundo foi acometido por um vírus que matou e ainda está matando milhares de pessoas de uma forma muito rápida. Foram mais de 500 mil vítimas fatais da doença, somente no Brasil, o país registrou as primeiras contaminações no início de março, de acordo com os dados da Organização Mundial de Saúde - OMS. A Covid-19 foi identificada pela primeira vez em Wuhan, China, no final de 2019 e se dissipou pelo mundo. As infecções pela doença em humanos podem ser graves, podendo causar grandes surtos de pneumonia mortal.

Em decorrência desse cenário mundial, as escolas no país passaram a atender de forma não presencial os alunos, amparados por decretos municipais e estaduais. Desta forma, a pesquisa nas escolas durante o período da pandemia não foi possível na sua forma mais participativa com os sujeitos da pesquisa.

O trabalho de investigação da realidade precisou passar por adaptações para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa. Diante das necessidades, a pesquisa ocorreu por coletas de dados em entrevistas por meio de aplicativos via plataformas digitais (*Google forms e Google Meet*).

FIGURA 1 - QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS

The image shows a screenshot of a Google Forms questionnaire. At the top, the browser address bar shows the URL: docs.google.com/forms/d/1mVvdZpUes27I4-SPiB7DFi6E0yV2dwd6S3OrnMGQ2o/edit. The page title is 'Questionário Prof. Multisserie da SEMED Castanhal'. Below the title, there are tabs for 'Perguntas', 'Respostas' (with a count of 1), and 'Configurações'. The main content area features a header image of a bookshelf with books and a small figure. Below the image, the title 'Questionário Prof. Multisserie da SEMED Castanhal' is displayed. A consent statement follows: 'Você está sendo convidado (a) a acompanhar esta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Lidiane Cristina Silva da Poça (pesquisador responsável), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar o uso das informações referente ao preenchimento do Questionário Online pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que ela se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.' Below the text is an 'E-mail*' input field with the label 'E-mail válido'. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for zooming, printing, and other actions. At the bottom right, there is a Windows watermark: 'Ativar o Windows. Acesse Configurações para ativar o Windows.'

Fonte: acervo da pesquisa de campo, (2021).

A figura 1 contém o questionário do Google forms utilizado na entrevista estruturada com os professores das escolas Maria das Dores e Escola Pedro Dias, o questionário permite que a entrevista seja de forma segura levando em consideração o período de isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19.

A entrevista foi realizada de acordo com o problema da pesquisa e os objetivos propostos, assim elaboramos as perguntas referentes às práticas pedagógicas em turmas multisseriadas, como o trabalho ocorre e quanto o envolvimento e satisfação com o trabalho em turmas com várias series/anos, assim como se desenvolveu as atividades durante o período de pandemia.

A análise dos dados coletados nas entrevistas por meio dos aplicativos digitais, relacionando a prática pedagógica dos professores com o referencial teórico, permitiu a compreensão dos fenômenos por meio de ferramentas de coletas, que possibilitou entender as particularidades e experiências dos professores. Para tanto, tivemos acesso a projetos pedagógicos, cadernos de planejamento, imagem, fotografias, todo e qualquer material que nos possibilite entender e conhecer a realidade estudada. Neste sentido, vale destacar que a condição de pesquisadora, de professora e técnica da secretaria de educação que acompanha as escolas do campo,

será fundamental como potencial para informações necessárias, bem como contribuir quanto a análise da prática pedagógica e da realidade.

A partir da compreensão de que o objeto é o que define o método, chegamos à dialética como nosso método de pesquisa, pois a TM é caracterizada por sua realidade que envolve a prática do professor, números de aluno, estrutura da escola e comunidade. Aspectos concretos e suas interligações, o que muito se relaciona com a dialética.

Na dialética há compreensão de totalidade, tudo se relaciona entre si e o que move o pensamento é a contradição. Contudo, existem vários tipos de dialética.

Mas é apenas com Marx e Engels que a dialética adquire um status filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico) [...] a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. (GADOTTI, 1988, p. 19).

Em relação ao método dialético, destacamos que o enfoque da pesquisa é o Dialético, que de acordo com Frigotto (2000), é um enfoque com sentido histórico, social, político e metodológico capaz de auxiliar na percepção da totalidade, contradição e transformação.

Os elementos históricos, sociais, políticos e metodológicos se fazem presente na realidade do Campo com o trabalho em turmas multisseriadas, a experiência do desenvolvimento da aprendizagem com os alunos, mas também vivencia processos de contradição entre suas práticas e o currículo de turmas regulares, movimento que resulta em constante formação do professor e em intervenções de transformação da realidade.

Por meio do método e do enfoque, podemos conhecer a realidade concreta, suas dinâmicas e interações. O concreto “é a síntese, e a unidade do diverso é o resultado e não o ponto de partida [...]. O concreto não é o dado empírico, é uma totalidade articulada, construída e em construção” (GAMBOA, 2007, p. 35).

O estudo da sociedade só pode avançar na sua totalidade, partindo desse concreto e marcado por historicidade, baseada na existência da realidade, na afirmativa de que as ideias são análises da realidade, onde os homens são os produtores das suas representações e ideias.

Segundo Marx (2008) a própria classe dominante já dá sinais os quais apontam que a sociedade está sujeita a transformações, pois está em constante

mudança, portanto, é um estágio historicamente temporário. O método dialético mostra uma evolução na história pelo movimento concreto da realidade.

O autor ainda diz, o método dialético se preocupa em descobrir a lei dos fenômenos, principalmente a lei do movimento, a transição de uma forma à outra, as relações. O ponto de partida não é a ideia, mas fenômenos externos, pois se confronta fatos com fatos e não com ideias.

Esforço que faremos nessa pesquisa de analisar dialeticamente os dados levantados na pesquisa, dando ênfase aos fatos e as informações levantadas nos questionários e entrevistas através de aplicativos tecnológicos.

Esta perspectiva, de acordo com Frigotto (2000), está ligada a uma concepção de mundo, como uma mediação no processo de apreender, revelar e expor, que rompe com o modo de pensar da ideologia dominante.

Assim, a presente pesquisa está fundamentada em um enfoque dialético, que parte da realidade concreta no contexto econômico político social e em elementos subjetivos, tais como interpretações e percepções desenvolvidas em sua experiência.

A pesquisa também deve prezar por uma teorização sobre a prática, “um processo ativo e crítico de apropriação de conceitos” (JARA, 1985, p. 13) para criar suas próprias generalizações, desenvolvendo uma capacidade de teorizar e não somente reproduzir o que os clássicos já disseram sobre educação.

E fazer dessa teoria um guia para ação transformadora, assim, se constituir como uma pesquisa em movimento, que parte da prática, teoriza sobre ela, tem impactos sobre ela e é transformada por ela. Somente reproduzir o que os clássicos já disseram sobre educação. E fazer dessa teoria um guia para ação transformadora, assim, se constituir como uma pesquisa em movimento, que parte da prática, teoriza sobre ela, tem impactos sobre ela e é transformada.

O diálogo entre a teoria e a prática aparece como importância fundamental na escrita de Paulo Freire, é elemento constitutivo do agir humano orientado para a libertação, para a emancipação.

A investigação, vista por um olhar freireano, é uma forma de diálogo, é o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, diálogo com intencionalidades políticas, mediatizado pelo mundo e motivado pelo fenômeno de pesquisa, e a prática social, a materialidade do mundo e a objetividade da vida, assim como o critério de verdade de toda a pesquisa.

A prática dos sujeitos é o critério de verdade do seu agir, porque não é no discurso que se infere o agir do sujeito, não é no discurso que ele se constitui, não está no discurso à chave de sua ontologia, mas sim no fazer humano, na práxis social, no trabalho, nas mediações com os outros homens e com a natureza.

A pesquisa, neste sentido, busca a representação subjetiva de uma prática, de uma realidade objetiva como ela é, não como ela aparenta ser, pela crítica transformadora, por meio da qual se busca produzir uma consciência transformadora, uma consciência para si, para a libertação, para a emancipação, para a superação das relações opressivas, Freire nos diz que:

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (2005, p. 90).

Enuncia, assim, o processo dialético no qual o sujeito modifica o mundo à medida que consegue compreendê-lo da forma mais aproximada possível (no que Freire chamou de pronúncia verdadeira do mundo), e a prática social que o modifica produz para além da modificação, produz também uma nova compreensão usando palavras de Freire, produz uma nova pronúncia do mundo e, a partir desta, a exigência de uma nova prática, que irá gerar uma nova modificação, em um movimento infinito, em que um estágio qualitativo do fenômeno é consequência de sua qualidade imediatamente anterior, e será causa de sua qualidade posterior.

Estão contidos nesta simples afirmação de Freire aspectos fundamentais do Materialismo Dialético: a existência da matéria fora e independentemente da consciência, sua transformação pela prática humana, a transformação do próprio humano nesta prática, o movimento.

Neste sentido, buscando compreender o objeto de estudo de forma contextualizada, a partir de uma visão de totalidade, considerando as condições verdadeiras do trabalho do professor em escolas multisseriadas, a história dessas escolas e dos sujeitos que a compõem.

Segundo Frigotto (1991, p. 73), a dialética como método: “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade”. Para ele, o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões, apreender o específico, o singular,

a parte e suas relações mútuas imediatas ou mediatas com a totalidade mais ampla e as contradições.

Como o sujeito, individual ou social, é parte dessas relações historicamente sistêmicas, a identidade sujeito-objeto será inerente ao processo dialético do conhecimento.

A preocupação com o processo é maior do que com o produto, há a preocupação em investigar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e interações cotidianas, significado que as pessoas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, na tentativa de capturar a perspectiva dos participantes e, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que se comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-3).

Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista (Apêndice 2), de acordo com o documento da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, em caráter excepcional, é permitida a realização de reuniões virtuais, resguardando-se todos os cuidados éticos, o sigilo e a confidencialidade das informações, conforme orientações da Carta Circular n. 7/2020-CONEP/SECNS/MS.

Foram realizadas a partir dos aplicativos nos formulários da plataforma Google, os quais foram utilizados em decorrência da pandemia, que nos limita a vivenciar os trabalhos de campo *in loco* por meio da observação direta. Para a realização das entrevistas utilizamos um roteiro previamente elaborado que foi enviado aos professores via plataforma digital juntamente com o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento - TCLE. Na entrevista buscou de forma detalhada levantar a realidade na perspectiva e olhar do professor.

As informações coletadas através das entrevistas com os professores apresenta-se transcritas de maneira fidedigna, todavia para a identificação dos participantes utilizaremos as letras do alfabeto, reservado o direito à preservação da identidade, garantido no TCLE.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada: “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a

presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Segundo Manzini (2003), é possível um planejamento de levantamento de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro servirá para levantar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o participante. Vale ressaltar que a complementação de informações seguiu por meio de outros aplicativos que se fizerem necessários para a qualidade da pesquisa, na possibilidade que ao longo da pesquisa houve mudanças positivas na flexibilização do afastamento social no quadro da pandemia, com a chegada das vacinas, que possibilitem o retorno às aulas.

Neste sentido, Freire (1992, p.14) ao atribuir a observação ao ato pedagógico analisa que:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fixá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica.

A prática pedagógica tem então o objetivo de mostrar que a escola é muito complexa, palco de diversas relações sociais nas quais se abrem um leque de problemas e possibilidades que precisam ser trabalhadas e superadas.

Mesmo sem o processo de observação que permitir um olhar real dos fatos do cotidiano das pessoas no seu espaço escolar, descrever e compreender lições do seu dia a dia em prática que, entretanto, só será possível com o retorno das atividades presenciais nas escolas. Vamos tomar como referências em situações diversas a experiência já acumulada em torno das TM. Será realizado um registro com diferentes percepções e perspectivas das entrevistas e conversas com os professores.

Os registros serão feitos durante as conversas e visitas às escolas conforme recomendações e orientações da OMS. Conforme orientações da CONEP, cabe salientar que os procedimentos operacionais adotados pelos Comitês de Ética em Pesquisa - CEP em suas reuniões ordinárias presenciais, como elaboração de pauta, também devem ser adotados para a realização de reuniões virtuais, resguardando-se todos os cuidados éticos, o sigilo e a confidencialidade das informações, conforme orientações da Carta Circular n. 7/2020-CONEP/SECNS/MS.

Na análise dos dados foram utilizados os elementos descritos por Ludke e André (1986, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, em um primeiro momento, a organização de todo o material dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

A partir da abordagem qualitativa utilizada durante a pesquisa será realizada a análise de dados no decorrer do desenvolvimento do trabalho. Uma exemplificação da pesquisa de análise de dado expressa no trabalho de Oliveira, França e Santos (2011, p. 152), a partir da pesquisa realizada nos municípios paraenses de Moju e Santarém concluíram que “[...] apesar das dificuldades os professores evidenciam em suas falas e práticas o compromisso com a educação das crianças e seu esforço em criar alternativas para aprimorar o processo de ensino aprendizagem”.

É importante fazer uma abordagem qualitativa na pesquisa em andamento e futura das mudanças ao longo dos trabalhos publicados, necessitando discutir onde ocorreram as transformações no campo para uma educação de qualidade.

1.2 Estado do conhecimento

O Estado do Conhecimento tem características bibliográficas e permite o mapeamento das produções científicas de um determinado tema e também de:

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

O Estado de conhecimento é o reconhecimento, registro e as especificações que levam a critérios e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo. Para essa pesquisa, utilizou-se as produções de dissertações acadêmicas nos períodos de 2015 a 2019 encontrados no banco de dados das CAPES, PPGED/UFPA e do PPGED/UEPA.

O levantamento realizado nos indica a necessidade de ampliação das pesquisas com as turmas multisseriadas, com o objetivo de conhecer e compreender o trabalho docente nelas desenvolvido.

Tal afirmação ampara-se em Moraes *et al* (2010, p. 410) quando destacam a necessidade de realização de, [...] mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de organização do trabalho docente que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma, em nosso entendimento, significa a perpetuação da experiência de precarização da educação que se efetiva nas escolas multisseriadas tal qual identificamos em nossos estudos.

Mesmo com a precarização na educação há um grande esforço do professor com o trabalho nas TM, neste sentido, necessitamos de pesquisas referentes à organização do trabalho pedagógico, do planejamento e a construção do currículo, em que possamos refletir a prática do professor em sala de aula e suas especificidades.

Identificamos nas pesquisas levantadas a partir do banco de teses e dissertações da CAPES a contextualização da Educação do Campo e a necessidade de fazer uma abordagem mais atual dos dados referentes às TM e escolas localizadas no campo. Alguns autores que abordam a educação do campo e as TM trazem elementos de 2005, como é o caso dos textos de HAGE 2005 e 2010, que retrata uma educação ribeirinha da Região do Baixo Tocantins do estado do Pará.

Nos trabalhos do banco de dissertações do PPGED/UFPA e da PPGED/UEPA apresentam dados de pesquisas com a temática de uma educação do campo no sistema de ensino precedente, onde o ensino pouco tem avançado nos últimos anos e mais ainda quando falamos de TM. Identificamos dissertações que pouco fazem uma abordagem da prática pedagógica em TM apresentando o desenvolvimento do ensino ao longo dos anos de 2015 a 2019.

Nas buscas de dissertações da CAPES, PPGED/UFPA e do PPGED/UEPA utilizamos os descritores: turmas multisseriadas, classe multisseriadas, multisseriadas, educação do campo e práticas pedagógicas.

O período de busca compreende entre os anos 2015 a 2019 e nos possibilitou identificar aspectos específicos da realidade da educação do campo como: tempo e espaço, infraestrutura das escolas, transporte de alunos, prática pedagógica, contexto político e social da educação do campo, entre outros.

Assim, este levantamento teve como intuito situar o objeto deste estudo a partir das produções mais recentes sobre as escolas multisseriadas que focam nas práticas pedagógicas do professor, o que nos possibilitou conhecer os últimos trabalhos referentes ao objeto de estudo e como vem sendo o andamento das pesquisas sobre a educação do campo.

Assim, com o intuito de situar o objeto deste estudo, as produções mais recentes sobre as escolas multisseriadas são focadas nas práticas pedagógicas do professor, viabilizando a relação dos últimos trabalhos referente ao objeto de estudo e quanto o andamento das pesquisas para a educação do campo que vem a fortalecer a pesquisa com o professor das TM.

Nos trabalhos encontrados, identificamos os objetos, objetivos, sujeitos, os lugares e os principais resultados. Desta forma, realizamos a leitura dos resumos a partir dos seguintes descritores: turmas multisseriadas, educação do campo, prática pedagógica, escolas do campo tomando como referência o período de 2015 a 2019.

QUADRO 1 - DISSERTAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO CUJOS OBJETOS D E ESTUDOS SÃO AS ESCOLAS OU TURMAS MULTISSERIADAS, CAPE/UEPA/UFPA (2015-2019)

Pesquisa	Autor	Instituição	Ano
A formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas	Juliane Santos Dias	UFRO	2015
Organização do trabalho pedagógico no contexto da educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba	Marinilda Corrêa Sardinha	UEPA	2016
Saberes culturais e prática docente no contexto da educação do campo	Rosenildo da Costa Pereira	UEPA	2016

“AQUI NA ESCOLA NÃO MUDOU EM NADA NOSSO COTIDIANO, TUDO É COMO ANTES”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Patauá na Amazônia Paraense.	Ana Keuria Mercedes Araujo	UFPA	2016
Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas	Tatiana de Sousa Silva	UEPA	2017
O OLHAR DA CRIANÇA DO CAMPO SOBRE A CULTURA LOCAL: um estudo em uma Escola de Tracuateua – Pará	Fernanda Regina Dilma de Aviz	UEPA	2017
Práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada: o movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na amazônia amapaense	Suany Rodrigues da Cunha	UFPA	2017
Didática, pesquisa e intervenção na perspectiva do paradigma multisseriado	DEBORA PEREIRA DOS SANTOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	2017
A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê	Patricia Goncalves De Souza	UFBA	2017
Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas	Tatiana de Sousa Silva	UEPA	2018

Saberes da experiência em salas multisseriadas	Adailza Mendes Holanda Pimenta	UERN	2018
O diálogo entre educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas	Adeilda Ana Da Silva Martins	UEBA	2018
Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas	Daniel Rodrigues Corrêa	UFPA	2019

FONTE: CAPES/UEPA/UFPA, (2020).

As produções identificadas no período 2015 a 2019 abordam diferenciadas questões de escolas com turmas multisseriadas, o que comprovam interesse pelo tema nos últimos anos devido à complexidade e especificidades de organização do ensino, em uma realidade que muitas vezes não atende as condições básicas de funcionamento da instituição para o aluno e o professor.

As realidades das escolas do campo apresentadas no quadro 1 das dissertações da CAPES, PPGED/UFPA e do PPGED/UEPA em turmas multisseriadas apontam para limitações de recursos físicos e de infraestrutura. Entretanto, a prática pedagógica dos professores é exercida com certa autonomia, fixando ao desenvolvimento de seu trabalho uma direção própria.

Nos textos de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 10), observam-se produções que enfocam o trabalho do professor frente ao fazer e organização pedagógica, assim como as formações acadêmicas para as práticas de ensino em turmas multisseriadas. As dissertações apresentadas no quadro 1, todas apresentam uma abordagem qualitativa das diversas referências de pesquisas e descrevem a experiência na área da educação nas escolas localizadas no Campo.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 13), que discutem sobre a pesquisa em educação, dentro de uma vertente qualitativa, encontramos dois tipos de pesquisa

nessa área. Segundo as autoras, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

As pesquisas de abordagem qualitativas do tipo estudo de caso que estão presentes nos textos citados no quadro 1 se assemelham ao presente trabalho, mas diferenciam-se em relação ao tempo, local e política pública específica das turmas multisseriadas.

O estudo de caso visa compreender fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. É entendido por Cervo e Bervian (2002) como uma pesquisa sobre um determinado indivíduo, família ou grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida.

Gil (2002) diz que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outras metodologias, sendo esta uma modalidade de pesquisa utilizada nas ciências sociais e biomédicas, o mesmo autor explicita que essa modalidade pode ser dividida em várias etapas como: formulação do problema, definição da unidade-caso, determinação do número de casos, elaboração do protocolo, coleta de dados, avaliação e análise dos dados e preparação do relatório.

Triviños (1987) define o estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Tendo como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade.

Para ele, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes métodos de pesquisa qualitativa. No entanto, o autor alerta que os resultados são válidos somente para o caso que se estuda. Porém, defende que o grande valor do estudo de caso é fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

O estudo de caso se caracteriza pelo observador em seu ambiente natural, os dados podem ser coletados por diversos meios, várias pessoas podem ser analisadas, a complexidade do caso é estudada intensamente, não são utilizados controles experimentais. O pesquisador precisa especificar previamente o conjunto de variáveis, a pesquisa envolve as questões como e por que, não considera prevalências e incidências. O estudo enfoca eventos contemporâneos, requer um problema que

convoca a compreensão holística de um evento ou de uma situação em questão usando a lógica indutiva, ou seja, do particular ou do específico para o geral.

Ressaltando que caso haja o retorno gradual das atividades nas escolas com os professores e alunos, a pesquisa etnográfica não será desconsiderada para o desenvolvimento deste trabalho. Tendo em vista que a pesquisa etnográfica estuda principalmente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos na rotina diária dos sujeitos estudados. Além disso, estuda os fatos e eventos menos possíveis ou apresentados, sobretudo em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos.

No quadro 1 das dissertações da CAPES, PPGED/UFPA e do PPGED/UEPA em turmas multisseriadas apresentam pesquisas etnográficas buscando fazer uma análise detalhada de comportamentos, conceitos do dia a dia de interação social. Analisando também o contexto social maior em que o comportamento está introduzido. A pesquisa etnografias mais convencional (GEERTZ, 1989; LÉVISTRAUSS, 1988) quanto a mais recente (ERIKSON, 1992; WOODS, 1986; MEHAN, 1992; WILLIS, 1977), compreendem longos períodos de observação, um a dois anos, preferencialmente. O que não será possível nesta pesquisa devido a pandemia da Covid-19.

Este período de 2015 a 2019 se faz necessário para que o pesquisador possa entender e validar o significado das ações dos participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas fariam a mesma ação, evento ou situação interpretada.

A investigação do convívio face a face é uma das formas de procedimento que se pode escolher para realizar esta tarefa. Queremos ser específicos sem sermos abstratos, sermos empíricos sem sermos positivistas, sermos rigorosos, sem sermos obsessivos (ERICKSON, 1988).

As dissertações identificadas expõem às histórias das escolas do campo, os modos de carência de sua existência, as necessidades dos locais de ensino, a falta de políticas públicas, a pouca formação específica para os professores e os desafios na prática docente.

Muitos dos trabalhos voltados a turmas multisseriadas que foram identificados no banco da CAPES fazem referências a uma educação preconizada do campo com professores sem formação específica, escolas com as mínimas condições de estrutura para funcionamento e salários dos profissionais de educação muito abaixo

do piso nacional. Para as pesquisas mais atuais se faz necessário fazer esse reconhecimento das escolas do campo apresentando em dados se houve avanço na educação das escolas do campo ou se não houve, como será possível melhorar.

Nesta pesquisa, o diferencial apresentasse nos atuais contextos históricos da educação do campo como a formação e qualificação do docente, da estrutura que o município dispõe, que se mostra diferenciada das características dos outros municípios apresentados no quadro 1, assim como a organização das unidades de ensino do município de Castanhal localizadas no campo. Uma dessas organizações no município pode ser identificada na política de estágio para alunos a partir do quinto semestre do curso de pedagogia como estagiários nas turmas multisseriadas, o município também apresenta um núcleo específico que atende as escolas do campo, Núcleo de Educação do Campo - NEC.

2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL - PA

2.1 O Município de Castanhal - PA

Castanhal é uma cidade do estado do Pará com população estimada de 200.793 habitantes segundo o último censo demográfico do IBGE (2010), situado a 67 km da capital. Possui uma área de 1.029,191 km².

Sua localização geográfica se tornou estratégica para a ligação com outros municípios de grande potencial econômico para a região Norte, exemplificando os municípios de Ananindeua, Belém e Barcarena, nesta última, se instalaram grandes mineradoras como Alunorte e Albrás.

A Cidade de Castanhal é um forte polo agroindustrial paraense, possui 22% das indústrias processadoras de frutas do Estado (COSTA, 2004 apud SILVA, 2011). Atualmente, representa um importante polo industrial que abastece e mantém estreita ligação com a capital do Estado.

A cidade também é um polo de negócios no campo agropecuário e comercial, há uma procura de empresários e comerciantes pela cidade, devido possuir uma posição estratégica em relação à capital paraense.

Segundo o Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará, a origem do município de Castanhal é atribuída a um povoamento de colonos e imigrantes nordestinos.

Existem duas versões que tentam explicar a origem do nome Castanhal. A primeira delas, diz respeito ao fato de que, apesar da área em questão nunca ter sido no passado e nem nos dias de hoje, como uma área onde seja frequente a ocorrência de castanheiras, apesar do nome do Município ser uma homenagem a essa espécie vegetal.

A Segunda remete-se à época da construção da estrada de ferro que ligava Belém a Bragança, em que uma das suas estações ficou localizada sob a sombra de uma frondosa castanheira e, a partir daí, o local foi batizado como Castanhal, formando o núcleo urbano.

FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CASTANHAL.

Fonte: Google (2019).

Segundo Smith Júnior (2012), o desenvolvimento do “Núcleo de Castanhal” começou a partir da vontade política do governo do estado do Pará, a partir do Projeto de construção da ferrovia que ligava Belém, a capital e a cidade de Bragança.

A cidade de Castanhal possui dois distritos: a atual sede Castanhal e a Vila do Apeú, e ainda entre os seus acidentes geográficos estão os rios: Açu, Americano, Apeú, Caranã, Inhangapi, Arajó e Marapanim, e os igarapés: Petimandeuca e Piquiá (CASTANHAL, 2006).

No calendário comemorativo há o Círio em homenagem à Nossa Senhora de Nazaré no mês de setembro, outro acontecimento festivo em Castanhal, é a Exposição-Feira Agropecuária de Castanhal, já tradicional, o evento possui como objetivo promover a agricultura familiar, pecuária e a indústria de derivados do leite e da carne.

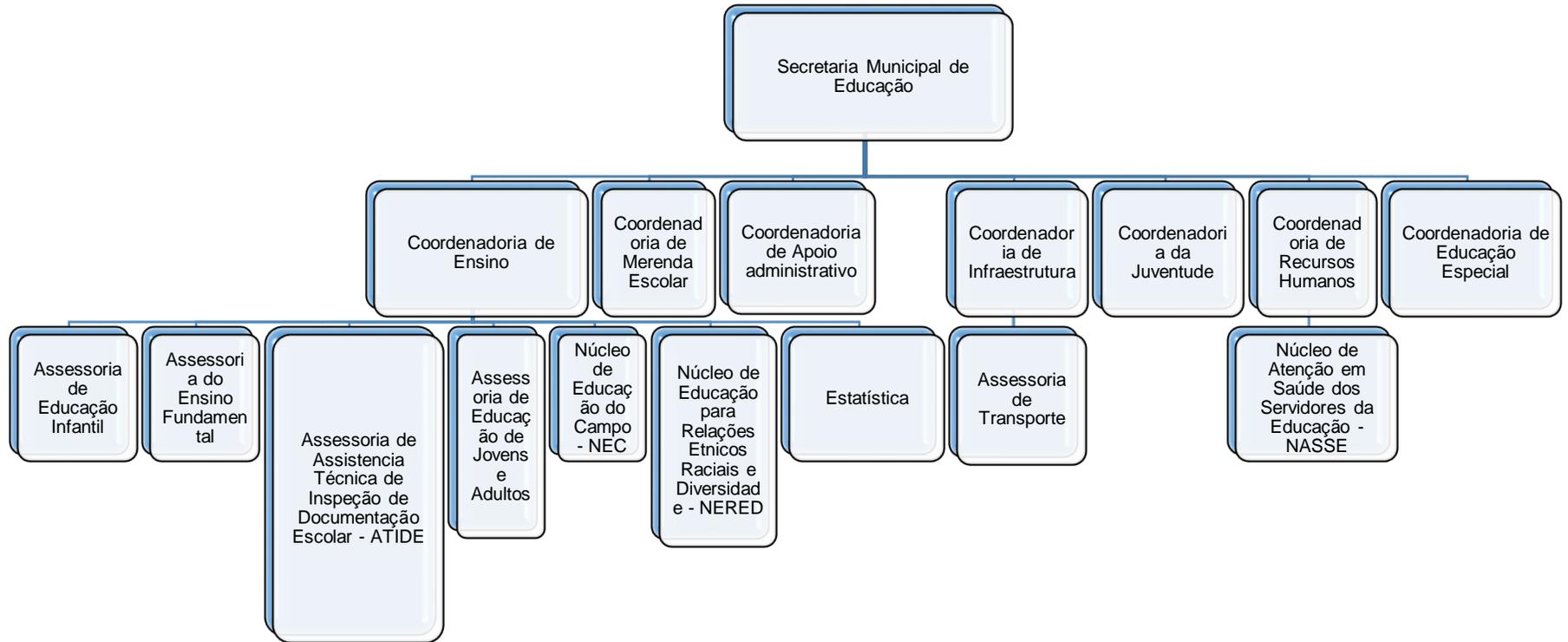
2.2 A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA

Em 17 de abril de 1967, através da Lei nº 1.721 foi criada a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal- SEMED, na administração do prefeito Pedro Coelho da Mota - Serviço de Educação e Cultura nomeando como secretária, a Educadora Raimunda Maia de Carvalho.

Atualmente, a administração da Secretaria Municipal de Educação, está localizada na Avenida Altamira, Bairro Nova Olinda, a instituição é um órgão administrativo municipal de natureza substantiva, competindo-lhe em seus princípios organizar, difundir, orientar, acompanhar, monitorar e avaliar o desempenho da rede educacional do município, em consonância com os Sistemas Federal e Estadual de Educação, além de zelar pela qualidade do ensino no município, sob o respaldo da Lei maior da Educação Brasileira, a Lei nº. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O organograma 1 apresenta a organização das coordenadorias dentro do espaço físico da Secretária Municipal de Educação de Castanhal - SEMED. As coordenadorias denominam conforme suas atribuições dentro da SEMED coordenadorias da merenda, coordenadoria de apoio administrativo, coordenadoria de educação especial, coordenadoria de ensino, coordenadoria de recursos humanos, coordenadoria de infraestrutura e coordenadoria de infraestrutura.

FIGURA 3 - ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CASTANHAL



Atualmente, a secretaria de educação tem oito coordenadorias e cada uma é responsável pelas demandas específicas do setor e juntas gerenciam a educação do município.

A coordenadoria de ensino está diretamente relacionada às escolas quanto aos:

1. Assessoramento e elaboração do planejamento anual;
2. Reuniões para elaboração das atividades que nortearão este plano de ação;
3. Desenvolvimento de parcerias com programas do MEC, como PNAIC, PNLD, Mais Educação, Esporte na Escola, Projeto Vaga lume; Instituto Ayrton Sena, Maleta Futura, Maleta Infância, entre outros;
4. Reuniões pedagógicas previstas no calendário para estudo e reflexões sobre prática pedagógica;
5. Assessoramento e orientação à gestão Escolar em assuntos pedagógicos e em atividades cívicas e sociais;
6. Orientação sobre o preenchimento dos diários de classe e relatórios;
7. Acompanhamento e avaliação dos projetos;
8. Implementação de projetos a serem trabalhados na escola;
9. Envio de ofícios e convites aos órgãos competentes para incentivar a realização de eventos comemorativos, palestras, encontros com temas relevantes para a formação do educando;
10. Encontros periódicos com os coordenadores pedagógicos e gestores para o intercâmbio de experiências;
11. Articulação e incentivo à elaboração de projetos interdisciplinares/transdisciplinares;
12. Análise, estudo e reelaboração do regimento interno da Rede Municipal de Ensino;
13. Promoção de ações educativas preventivas com parcerias dos profissionais da Educação;
14. Apoio e parceria nas campanhas e/ou eventos promovidos por outras Secretarias;
15. Participação, coordenação e organização nas ações pedagógicas executadas pela SEMED.

Os docentes da rede de ensino estão diretamente ligados à coordenadoria de ensino, que é encarregada de desenvolver as formações continuadas, e a partir de 2019 desenvolveu também as formações dos estagiários.

Na secretaria municipal de educação de Castanhal há conforme o organograma 1 identificado na página 33 a coordenadoria de ensino apresenta em sua configuração assessores de diversas denominação: Assessoria de Educação Infantil, Assessoria de Ensino Fundamental, Assessoria do Núcleo de Educação do Campo - NEC, Núcleo de Educação para Relações Étnicas Raciais e Diversidade – NERED, Assessoria de Assistência Técnica de Inspeção de Documentação Escolar – ATIDE, Estatística e Assessoria de Educação de Jovens e Adultos essas assessorias são responsáveis por planejar e ministrar formações aos professores da rede de ensino, conforme especificidades de cada assessoria. Formações continuadas, que atendem as demandas observadas ao longo do trabalho com as escolas.

Na coordenadoria de ensino localizado organograma da página 1 encontra-se o Núcleo de Educação do Campo -NEC, esta é a assessoria referência para atendimento as escolas localizadas no Campo, foi instituído pela portaria SEMED nº 41/2015 que tem como prerrogativa assessorar, articular, orientar, fomentar as atividades em todas as escolas do campo no município. Atualmente, a NEC é constituída por quatro assessores de ensino, duas pedagogas, uma licenciada em letras, e um Ciências Biológicas.

No documento de criação do NEC, a portaria Nº 041/2015, aponta para princípios e ações juntos as escolas do campo fomentando o surgimento de políticas públicas de desenvolvimento, levando em consideração as especificidades do Campo, passando por uma nova perspectiva na educação das escolas do campo para constituir políticas públicas e o fortalecimento das TM.

Uma das possibilidades criadas por meio de políticas públicas no município de Castanhal no ensino e a política de estágio⁸ é a política de estágio que selecionou dezoito estagiários para atuarem com os professores das TM nas escolas do Campo, esses estagiários iniciaram em agosto de 2019 a vivenciar a realidade das TM. Uma experiência rica para os estudantes de graduação em Pedagogia e também para o professor das TM que tiveram seu trabalho reconhecido com a política de estágio específica para TM.

⁸ O estágio é ato educativo escolar supervisionado e está amparado nas seguintes legislações: Lei 11.788/2008, Orientação Normativa nº 04/2014 MPOG, Resolução CNE/CEB Nº 01/2005.

A diferença de idade e séries dos alunos e subjetivo ao processo educativo, que não acontece apenas nas turmas multisseriadas, deve ser afirmada na elaboração das políticas educacionais e práticas educativas direcionadas para o campo, possibilitando a valorização do campo.

No entanto, é latente a necessidade de se ampliar os estudos para que a organização do processo de ensino aprendizagem aconteça de forma significativa e que valorize as experiências diversas de educação do campo que se efetiva nas escolas multisseriadas.

A secretaria municipal de educação de Castanhal atualmente atende 80 escolas das etapas da educação básica de educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais e finais. No Campo, o município atende 33 escolas que estão descritas na tabela abaixo.

QUADRO 2 - ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO E NÚMEROS DE TURMAS MULTISSERIADAS DOS ANOS DE 2018 A 2021

Nº	DISTRITO EDUCACIONAL	ESCOLA	2018	2019	2020	2021
1	Apeú	EMEF Luiza do Nascimento Viana	x	1	2	2
		EMEF Rda Izabel de Matos Souza	1	1	1	1
		EMEF Antonio Marques de Moraes	1	1	1	1
		EMEF Ana Joaquina da Silva	x	x	1	1
		EMEF Maria Ferreira Nobre	2	2	2	2
2	Castanhal Terra Alta	EMEF José Alves de Moraes	2	1	1	1
		EMEF Terezinha Nascimento Silva	x	2	2	2
		EMEF Anita Garibaldi	2	2	2	2
		EMEF Luiza Carneiro de Lima	2	1	1	1
		EMEF Cristiana Rossi	x	x	x	X
3	Nazaré	EMEF Alfredo Henrique da Luz	2	2	2	2
		EMEF Joaquim Ângelo	2	2	1	1
		EMEF Francisco Elias das Chagas	1	1	1	1
		EMEF Nossa Senhora de Nazaré	x	x	x	X
4	Macapazinho	EMEF Francisco Ferreira de Matos	1	1	1	1
		EMEF Maria Bandeira Braga	3	3	2	2
5	Iracema	EMEF Ernestina Martins das Neves	x	x	X	X
		EMEF Pedro Dias Teixeira	2	2	1	1
6	Bacabal	EMEF Francisco Gomes Sampaio	x	1	2	2
		EMEF Nossa Senhora das Vitórias	2	1	1	1
7	Santa Terezinha	EMEF Manoel Deodoro Alfaia de Araújo	3	3	3	3
		EMEF Leandra Paulino Corrêa	x	x	x	X
8	Calúcia	EMEF Maria das Dores S. Dias	2	2	2	2

		EMEF Maria Perpétua Lisboa	x	x	1	X
9	Castelo Branco	EMEF José Henrique de Araújo	x	x	X	X
		EMEF José Pedro de Araújo	2	2	1	1
		EMEF Santo Agostinho	2	2	1	1
		EMEF Domingos Barros da Silva	x	x	X	X
10	Cupiúba	EMEF Paulo Freire	x	x	X	X
		EMEF Fernando Nunes Rodrigues	2	2	2	2
11	João Batista	EMEIEF Roberto Remigi	x	x	x	X
		EMEF Santa Terezinha	2	1	1	1
		EMEF José Isaías	2	2	2	2
Total			38	37	37	36

FONTE: Sistema Gestor Escolar, (2021).

No quadro 2, podemos observar todas as 33 escolas localizadas no campo e o quantitativo de turmas multisseriadas, as escolas estão organizadas em distritos educacionais e cada distrito há uma escola sede e suas escolas anexas, as colunas dos anos que indicam as escolas que apresentam turmas multisseriadas que em 98% estão localizadas em escolas anexas⁹ às escolas sede. O quadro 2 mostra que no ano de 2018 a 2021 a quantidade de turmas multisseriadas não aumentou no município, observamos que uma turma diminuiu no ano de 2021.

A pesquisa foi realizada nas escolas do Campo, no município as instituições de ensino estão organizadas em 11 distritos, como mostra o quadro 2, cada distrito apresenta uma escola sede que também possui escolas nucleadas (anexas) a pesquisa ocorreu em uma escola no distrito de Macapazinho chamada Francisco Ferreira de Matos e outra no distrito da Calúcia na escola Maria das Dores. As escolas do Campo possuem suas peculiaridades quanto ao acesso e por esse motivo foi escolhido apenas duas escolas.

As duas instituições de ensino são escolas nucleadas com turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano. Na investigação participaram duas professoras, uma de cada escola, as professoras que participaram da pesquisa atuam com TM a mais de 5 anos.

Na rede de ensino, atualmente 22 escolas possuem turmas multisseriadas, ao todo são 36 turmas multisseriadas constituídas no município nas séries iniciais do 1º ao 5º ano nas diversas configurações (1º e 2º ano; 1º e 3º ano; 1º, 2º e 3º ano; 2º e 3º ano; 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano).

⁹ Escolas Anexas ou nucleadas são escolas pequenas, em geral, com uma ou duas salas de aula, que fazem parte de uma escola maior chamada escola sede.

TABELA 1 - QUANTIDADE DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO

Ano	2018	2019	2020	2021
Nº de escolas no Campo	33	33	33	33
Nº de escolas na cidade	44	46	46	47
Nº de escolas municipais	77	79	79	80

Fonte: Sistema Gestor Online. Disponível em 18/06/2021.

A tabela 1 apresenta o quantitativo de escolas na cidade e no campo do município de Castanhal nos anos de 2018 e 2021, mesmo sendo um município no qual seu território rural é maior que o urbano, o número de escolas na cidade é maior que no campo. Em 2021, o município inaugurou uma creche de tempo integral que irá atender crianças de 03 a 04 anos em uma escola na cidade. Observamos que não há creches no campo apenas na cidade.

A pesquisa foi desenvolvida com os professores de turmas multisseriadas de escolas anexas do Município de Castanhal das escolas Pedro Dias Teixeira e Maria das Dores.

A escola Pedro Dias Teixeira foi escolhida devida apresentar as configurações de TM do 1º ao 5º ano. Já a escola Maria das Dores por apresentar as configurações de TM do 1º e 2º ano e 3º ao 5º ano.

TABELA 2 - QUANTIDADES DE MATRICULAS REALIZADAS NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL NOS ANOS 2015 A 2021

ANO	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Campo	3.677	3.531	3.628	3.889	3.769	3.681	3.536
Cidade	21.357	21.109	20.999	20.470	20.774	20.905	19.726
Total de Matriculas	25.034	24.640	24.627	24.359	24.543	24.586	23.262

Fonte: Sistema Gestor Online. Disponível em 16/06/2021.

A tabela 2 apresenta a projeção de matrículas das de 2015 a 2021, no qual observamos uma pequena redução de matrículas na cidade e no campo o ano de 2021, o que pode estar associado o baixo número de nascimento de criança e/ou êxodo rural a saída do campo para a cidade, assim como, também a pandemia em

decorrência da Covid-19, onde muitas famílias não tiveram acesso às informações inerentes a matrículas ao longo da pandemia.

As matrículas na rede de ensino acontecem por sistema on-line, na qual a família da criança precisa acessar o site da prefeitura para realizar a matrícula e com data agendada a família vai à escola confirmar e levar os documentos da criança para confirmação das matrículas.

TABELA 3 - NÚMEROS DE TURMAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Nº de Turmas	34	30	34	38	37	37	36

Fonte: Sistema Gestor Online. Disponível em 25/06/2021.

A tabela 3 apresenta o quantitativo de TM no município que estão distribuídas nos 11 distritos escolares. Que se mantém nos últimos anos em uma constante com uma média de 34 turmas multisseriadas no município.

A redução de matrículas favorece a criação de TM nas escolas nucleadas devido ao pouco número de matrículas nessas escolas no município. No ano de 2021 há escola funcionando com seis alunos em uma TM, localizada em uma escola anexa assim, continuaram funcionando para atender os locais com poucos habitantes, assim como ocorre até hoje (SANTOS; MOURA, 2010).

TABELA 4 - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL

ANOS	QUANTIDADE DE TURMAS
1º e 2º ano	5
1º e 3º ano	1
2º e 3º ano	1
1º, 2º, 3º ano	7
3º e 4º ano	2
4º e 5º ano	8
3º, 4º e 5º ano	3
1º, 3º, 4º e 5º ano	1
1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano	7

Fonte: Sistema Gestor Online. Disponível Em 16/08/2021.

Em relação à configuração das turmas multisseriadas, percebemos de acordo com a tabela 04 que há uma organização diferenciada nas escolas do campo. As

turmas são organizadas conforme a demanda de matrícula na comunidade, e com no máximo de 20 crianças por turma, a estrutura das escolas pequenas visa atender as necessidades básicas dos alunos, que são poucos, dos servidores de apoio e administrativo.

2.3 As Escolas com turmas Multisseriadas de Castanhal - PA

As escolas do município que atendem os alunos em turmas multisseriadas são escolas anexas a uma escola sede (distrital), tem organização administrativa existe uma direção e um especialista¹⁰ que acompanha as duas escolas anexas e a escola sede. Em algumas escolas anexas há uma ou duas salas de aulas, banheiros para alunos e funcionários, um refeitório, uma cozinha e uma secretaria. As duas escolas dessa pesquisa também apresentam a mesma organização citada acima.

Os alunos são acompanhados por um professor pedagogo e os professores horistas¹¹ que são os professores de libras, um professor de educação física e um professor de espanhol. As escolas anexas ficam longe das escolas sede, o professor utiliza seu transporte particular para chegar até o local e os estudantes alguns moram próximos à escola e outros utilizam o transporte escolar.

A primeira escola de nossa pesquisa é a EMEIEF Maria das Dores Siqueira Freitas localiza-se a 8 km do centro urbano do município de Castanhal, na comunidade Santa Luzia do km 6, Castanhal - São Francisco e será um dos lócus da pesquisa.

¹⁰ Coordenador pedagógico.

¹¹ Professores horistas do município de Castanhal são aqueles que atuam com as disciplinas de libras, espanhol e educação física.

FIGURA 4 - VISTA AÉREA DA COMUNIDADE SANTA LUZIA

Fonte: Google imagens, (2021).

Antes a comunidade era apenas conhecida como Travessa José de Alencar e atualmente devido a sua padroeira Santa Luzia, passou a ser chamada de Comunidade de Santa Luzia. A comunidade surgiu em um ramal que dava acesso à área de produção agrícola de alguns moradores ao longo da PA 320, Castanhal - São Francisco.

A escola está em processo de resgate histórico da comunidade, pois temos pouco registro escrito. A comunidade é uma agrovila onde os moradores são agricultores, extrativistas e trabalhadores do comércio. Hoje a comunidade tem 96 famílias.

A figura 3 e 4 abaixo apresentam respectivamente a entrada principal do prédio da escola e o *hall* de circulação denominado de corredor onde ao longo se localizam as salas de aula e o local onde são servidas as refeições das crianças e estão os filtros de água.

FIGURA 5 - FACHADA DA E.M.I.E.F MARIA DAS DORES



Fonte: acervo da pesquisa de campo, (2019).

FIGURA 6 - ÁREA DA E.M.E.I.E.F. MARIA DAS DORES

Fonte: acervo da pesquisa de campo, (2019).

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria das Dores faz parte do distrito da Calúcia, atualmente possui 95 alunos matriculados e atende crianças da educação infantil de 4 anos até alunos do 5º ano do ensino fundamental. A E.M.E.I.E.F. Maria das Dores é uma escola anexa à escola sede E.M.E.I.E.F. Maria Perpetua Lisboa, também localizada no Distrito Calúcia. As turmas estão organizadas nas seguintes configurações: educação infantil de 4 anos com 16 crianças, educação infantil de 5 anos com 30 alunos, 1º ano do ensino fundamental com 13 alunos, multisserie do 2º e 3º ano do ensino fundamental com 20 alunos e multisserie 4º e 5º ano do ensino fundamental com 13 alunos, totalizando 5 turmas na E.M.E.I.E.F. Maria das Dores.

O espaço possui duas salas de aula, uma copa, um refeitório, um espaço pedagógico que atualmente está sendo utilizado como sala de aula, quatro banheiros, uma secretaria, um depósito e uma despensa. O terreno onde funciona a escola foi doado por uma antiga moradora que deu nome à instituição. É um espaço pequeno para a quantidade de crianças que atualmente estão matriculadas. Há pouca área de circulação.

O quadro de funcionários está constituído de oito docentes, entre professores titulares de sala e professores de projetos e horistas. Quatro servidoras de apoio, uma auxiliar administrativa uma coordenadora e a gestora distrital.

A professora Joana¹² que fará parte dessa pesquisa trabalha na E.M.E.I.E.F. Maria das Dores e é servidora efetiva da rede de ensino e atua na turma multisseriada 2º e 3º ano que funciona no turno da tarde com 20 alunos. A professora Joana trabalha na escola desde o ano de 2018, mas já atua em TM há 7 anos, efetiva do município de Castanhal, graduada em pedagogia e especialista em psicopedagogia. A professora trabalha na escola de manhã e à tarde, porém reside na cidade, e usa transporte próprio para chegar até a E.M.E.I.E.F. Maria das Dores.

A segunda escola lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pedro Dias Teixeira localizada no km 3 da estrada da agrovila de Iracema, na comunidade Conceição.

A origem da comunidade Conceição sucedeu por volta do final da década de 1980 e início da década de 1990. Com a abertura da PA 242, onde algumas famílias se instalaram no km 06 dessa PA. Uma das famílias foi a do Senhor Pedro Dias Teixeira, que se fixou nessa localidade, iniciando o cultivo de roça de mandioca, começando assim, a história da comunidade Conceição. A agricultura do seu Pedro Dias foi prosperando e com ela a Vila Conceição também foi crescendo.

Mais tarde, precisamente pelo ano de 1990, chegou a aquela comunidade alguns imigrantes japoneses que compraram terras, onde desenvolvendo plantio de maracujá, pimenta, cacau e dendê, trazendo mais crescimento e geração de empregos a comunidade.

Instalaram-se também, alguns fazendeiros e foram constituindo fazendas de criação de gado. Um desses fazendeiros negociou uma parte de sua fazenda, com um senhor chamado Carlos Cassimiro, que posteriormente vendeu para a Prefeitura, na época o então prefeito Dr. Soares. Nesse período, o atual prefeito fez a doação da terra para os moradores da vila, onde deu início a construção de um campo de futebol e logo depois lotearam para algumas famílias que não possuíam terrenos e separou uma porção de terra, que mais tarde daria início a construção da escola da vila.

No ano de 1995, alguns representantes da comunidade reuniram-se e fizeram diversas reuniões com o Prefeito da época José Ferreira Nobre, reivindicando a

¹² Nome fictício que será utilizado na pesquisa com a professora da E.M.E.I.E.F. Maria das Dores Siqueira Freitas.

construção de uma escola nas terras que haviam recebido em doação e nesse mesmo ano, a Escola foi construída e recebeu o nome do fundador da vila Pedro Dias Teixeira.

Segundo relatos, o nome da agrovila teve sua origem ligada ao time de futebol da comunidade, como o time na época, foram campeões três vezes consecutivas da Copa Rural, principal competição da época para equipes oriundas do campo, o dono da equipe que era uma pessoa de origem japonesa com o apelido de Touro, colocou o nome de sua equipe de Conceição e resolveu então, estender o nome a comunidade, que ficou conhecida a partir daí como Agrovila Conceição.

A E.M.E.I.E.F Pedro Dias Teixeira, está situada na PA 242, na Agrovila Conceição, no município de Castanhal Pará, foi fundada no ano de 1995 e recebeu esse nome em homenagem a um dos mais antigos moradores da Agrovila.

A escola apresenta em seu aspecto estrutural as seguintes dependências: 01 sala de aula, 01 secretaria, 01 copa, 01 refeitório, 01 banheiro masculino, 01 Banheiro Feminino, 01 Depósito de merenda e 01 área coberta.

O público alvo são crianças e adolescentes estudantes na faixa etária entre 04 a 09 anos, que residem na comunidade local e localidades vizinhas. Os alunos matriculados nessa unidade de ensino, não possuem histórico de repetência ou evasão escolar. A escola funciona com as etapas de ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais, nos turnos da manhã com 01 (uma) turma (Educação Infantil de 4 e 5 anos mista) e no turno da tarde com 01(uma) turma (1º ao 5º ano multisserie).

A escola pertence ao distrito de Iracema e possui atualmente 28 alunos. A escola atende crianças nas seguintes configurações de turmas educação infantil mista de 4 e 5 anos com 12 crianças, no turno da manhã e a TM 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental com 20 alunos no turno da tarde, totalizando 2 turmas na escola Pedro Dias.

No quadro de funcionários estão 5 docentes, entre professores titulares, de projetos¹³ e horistas. Dois servidores de serviço de apoio e um gestor distrital¹⁴.

¹³ O município tem em seu currículo os projetos cidadania e educação ambiental, corpo e movimento e linguagem das artes na educação infantil. E o projeto cidadania e educação ambiental no ensino fundamental dos anos iniciais.

¹⁴ As escolas localizadas no Campo estão dividida em distritos e cada distrito tem um gestor.

FIGURA 7 - FACHADA E.M.E.I.E.F. PEDRO DIAS TEIXEIRA

Fonte: acervo da pesquisa de campo, (2019).

FIGURA 8 - IMAGEM DA SALA DE AULA DA E.M.E.I.E.F PEDRO DIAS TEIXEIRA

Fonte: acervo da pesquisa de campo, (2019).

A professora Ana¹⁵ que fará parte da pesquisa trabalha na E.M.E.I.E.F Pedro Dias e é servidora efetiva da rede de ensino e atua na turma multisseriada 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano com 17 crianças no turno da tarde.

¹⁵ Nome fictício que será utilizado na pesquisa com a professora da E.M.E.I.E.F. Pedro Dias Teixeira.

A escola da rede de ensino de Castanhal tem em seu currículo os seguintes componentes curriculares:

QUADRO 3 - COMPONENTES CURRICULARES DA SEMED

Nº	Componente curricular 1º ao 5º ano	Professor
01	Língua Portuguesa	1 Professor regente (pedagogo)
02	Matemática	
03	Ciências	
04	Artes	
05	Ensino Religioso	
06	Geografia	
07	História	
08	Educação Física	1 Professor horista
09	Libras	1 Professor horista
10	Espanhol	1 Professor horista
11	Projeto cidadania e educação ambiental	1 Professor horista

Fonte: Diretrizes Curriculares do município, 2021.

Os componentes curriculares estão nas Diretrizes Políticas Curriculares da rede Municipal de Ensino aprovada pelo Conselho Municipal de Educação - CME no 1º semestre de 2021.

O componente curricular de libras foi inserido no município de Castanhal em 2009 com o reconhecimento pela Lei de nº 10.436 como uma das línguas oficiais do país, sendo regulado pelo Decreto nº 5.626/2005. Já o componente curricular de espanhol em 2005 sancionada a Lei 11.161/05 que torna obrigatória a oferta da disciplina língua espanhola nas escolas do Ensino Médio, o município de Castanhal também inseriu o componente curricular de língua espanhola no ensino fundamental.

2.4 Políticas públicas da Educação do Campo no município de Castanhal - PA:

As turmas multisseriadas

As políticas educativas para o campo brasileiro vêm convergindo à necessidade de reconhecerem a expressividade do fenômeno de saberes fazeres docentes camponeses, no sentido de oferecer possibilidades de intervenção na prática cotidiana concreta dos professores, dessa forma:

[...] a profissionalização da atividade docente se constitui na mais evidente proposição para tratar do desenvolvimento profissional sistemático da profissão docente, considerando que essa categoria se desenvolve nas dimensões interna e externa nas quais são mobilizadas atitudes, individuais

e coletivas. Tais dimensões são desenvolvidas pela profissionalidade (dimensão interna) e pelo profissionalismo (dimensão externa). Assim, a importância da profissionalização docente consiste em oferecer subsídios para se compreender a constituição da identidade docente de professores que lidam com as turmas multisseriadas; suas reflexões e intervenções no processo de aprender e ensinar, regido por conhecimentos sobre a profissão docente, consciência de si mesmo, competências e atitudes que lhes permitam compreender as complexas situações do ensino (GARCIA, 1999 apud MEDEIROS e RAMALHO, 2017, p. 9).

O professor por meio da profissionalidade busca adquirir os conhecimentos fundantes de sua ação educativa e os saberes de sua profissão. Em seu cotidiano vai construindo as relações desses saberes, que vão definindo sua própria identidade profissional, pois:

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais, e da revisão de tradições. Essa construção é produto de sucessivas socializações no embate de fatores externos e internos, objetivos e subjetivos nos contextos específicos. Esse processo complexo está mediado por diversos processos de socialização, de construção de saberes no espaço-tempo da formação e do exercício da profissão. Como processo, a profissionalização se expressa em diferentes identidades, características dos contextos sociais, políticos, econômicos, etc (RAMALHO e NUÑEZ, 2014, p. 214).

Em relação aos professores do campo nos últimos dez anos o governo federal vem implantando políticas de estado, por meio de programas de formação continuada voltadas às necessidades e interesses do campesinato, programas de formações continuadas como a Escola Ativa¹⁶ e a Escola da Terra¹⁷ possibilita a garantias específicas de funcionamento das escolas do campo e as especificidades formativas das populações do campo.

Os programas introduzidos às escolas do campo são resultados de intensivas reivindicações dos movimentos sociais por criação de políticas públicas para assegurar o direito das populações do campo à educação, tendo o apoio de universidades públicas e a participação dos movimentos sociais no controle de sua efetivação. Outros, simplesmente foram criados para atender às necessidades

¹⁶ O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

¹⁷ Programa que busca promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

apresentadas pelos resultados estatísticos das avaliações em larga escala, influenciadas principalmente por organizações internacionais, como exemplo o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)¹⁸.

Em Castanhal, as políticas públicas voltadas à educação do campo seguem à espera dos programas do governo federal, nas formações continuadas seja de aperfeiçoamento ou *latu sensu*. O município além das adesões dos programas do governo federal também desenvolve formações pontuais com os professores lotados no campo.

Abaixo exemplificamos algumas das políticas públicas voltadas a formações continuadas para os professores do campo, implantadas no Brasil e no município de Castanhal nos anos de 2010 até o ano de 2021.

Iniciamos com a Escola Ativa que começou no ano de 2010 e foi até o ano de 2013, do governo federal, para auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas no escopo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em escolas do campo. Segundo o documento “Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa” (Brasília, 2005, p. 12-14), publicado pelo MEC/FNDE/FUNDESCOLA, em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), projeto do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva-Escuela Activa”, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país. Surgiu daí a proposta de implantar essa estratégia metodológica a fim de auxiliar o trabalho do educador com classes multisseriadas brasileiras.

Para tanto, no Brasil propõe-se reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Todas as turmas multisseriadas do município de Castanhal foram atendidas pelo Programa Escola Ativa.

No período de 2013 a 2018, o município foi atendido com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, que tinha como objetivo apoiar todos os

¹⁸ O programa apoia a implementação da BNCC, com monitoramento das metas alcançadas pelos estados (referenciais curriculares alinhados à BNCC).

professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem e desenvolverem as ações desse Pacto. O município contava com uma turma específica de professores cursistas que atuavam com turmas multisseriadas.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica possui um resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados.

A partir de 2007, com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas, onde puderam refletir suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR possibilitou a formação dos professores na área específica da Educação do Campo, com a existência de programas importantes como apresentados acima, é necessário estimular e dar condições para que os educadores do campo possam ingressar aos programas.

Em 2019, criou-se a política de estágio para as escolas da rede, onde a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal - SEMED firmou parceria com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) do Pará, que manteve processos seletivos para contratação de 150 estagiários que atuaram na rede municipal de ensino do município. Os estudantes de licenciatura a partir do quarto semestre poderiam participar como estagiário da rede mediante cadastro no sistema do IEL, o cadastro era aberto a todos os estudantes das universidades públicas e universidades privadas do município de Castanhal, alguns estagiários atuaram nas escolas da cidade e do campo. Os estagiários que estavam no Campo recebiam uma bolsa de 400 reais mais 50 reais para ajuda de custo, esses estudantes foram atuar especificamente nas turmas multisseriadas com mais de 20 alunos.

Em 2021, com a mudança da gestão municipal, do secretário de educação e das suspensões das aulas presenciais em decorrência da Covid - 19 não houve a renovação dos contratos dos estagiários.

Atualmente, Castanhal faz parte do Programa Escola da Terra, um programa do MEC em parceria com ICED - UFPA - SEDUC/PARÁ, tem como objetivo promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. O município de Castanhal recebeu o programa no ano de 2019, mas em decorrência da pandemia da Covid-19 apenas esse ano os professores receberam a formação.

No estado do Pará, apenas três municípios foram selecionados, Limoeiro do Ajuru, Igarapé Mirim e Castanhal, para participarem do Programa Escola da Terra, Castanhal foi escolhido devido o município ter assinado o Pacto pela Educação do Campo através da 1ª região Agrária e Estado do Pará, com a responsabilidade do compromisso de não fechamento a nenhuma escola do Campo.

Em Castanhal há três instituições públicas de ensino superior: Universidade do Estado do Pará - UEPA, Universidade Federal do Pará - UFPA e Instituto Federal do Pará - IFPA. No IFPA Castanhal é oferecido o curso de especialização de educação do campo aberto a todos os municípios, é o único curso de formação continuada no município Castanhal específico para a população do campo.

Segundo Arroyo (2011), o professor do campo deve se autor-reconhecer como sujeito ativo, afirmativo e se contrapor às concepções dominantes na cultura social e pedagógica inspiradora de diretrizes curriculares e didáticas e políticas educacionais compensatórias.

Na luta por uma educação de qualidade a escola do Campo precisa ser capaz de romper com os processos de igualar, é um desafio colocados aos professores que atuam no espaço e tempo do campo. A necessidade de uma Educação do Campo vem reiterando, hoje, que é necessária a articulação efetiva de políticas públicas que incentive o repensar político e a habilidade do docente nas diversas realidades educacionais, através de formações continuadas e programas de melhoramento das estruturas das escolas localizadas no Campo.

Arroyo (2010, p. 10) afirma: “[...] as escolas multisseriadas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escolas do passado”. Alguns programas do governo federal, como Escola Ativa e Escola da Terra, apontam que nos últimos dez anos a educação do campo saiu da invisibilidade, e as TM vem recebendo políticas para o desenvolvimento do ensino.

Identificamos algumas políticas como o Programa Escola Ativa, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC implantados pelos últimos governos com formações específicas para os professores de multisseriadas e a formação continuada buscando a melhoria das práticas pedagógicas na educação básica do campo.

Na concepção de Arroyo (2001), ao se referir ao modelo seriado, levanta os seguintes questionamentos: O que são os anos? Que concepção de educação elas carregam? E que processos formativos elas provocam? Como as aulas estão organizadas? Na visão desse autor, a seriação é um tipo de organização do sistema escolar que está centrada em um conjunto de conhecimentos supostamente hierarquizados.

Em se tratando de processo educacional, o fazer pedagógico recebe destaque, pois é nesse ínterim que se estabelece a relação complexa do ensinar e aprender, exemplificada na conceituação que Zabala (1998, p.15) ao dizer que “os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.” Reporta-se o autor ao sentido da concretude de uma aprendizagem significativa que assegure aos alunos uma educação que atenda às suas diversidades e especificidades.

Segundo Freire (1987), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. A relação complexa que se estabelece entre os fatores do processo educativo mencionados acima é constituída a partir da prática pedagógica, conduz tais fatores pelas determinações, fins e objetivos educativos com vistas à promoção da educação básica e democrática assegurada nos dispositivos legais.

Veiga (1989) enfatiza que, a prática pedagógica apresenta-se 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 pressupõe a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização (VEIGA, 1989, p.16).

Desta forma, as turmas multisseriadas ainda tem uma visão negativa e depreciativa com relação à escola do Campo. Entretanto, a complexidade que configura a realidade e os desafios que enfrentam os educadores e estudantes das escolas do campo tem demandado a necessidade de serem criadas possibilidades de intervenção e propostas como solução para o ensino de qualidade respeitando suas especificidades que se apresenta enquanto organização da turma e dos estudantes envolvidos nos processos de ensino.

Diante disso, é importante considerar as particularidades viáveis e que atendam às expectativas dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e particularmente dos professores, pais e estudantes das escolas multisseriadas (HAGE; ANTUNES-ROCHA, 2010)

A preocupação com o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores do campo vem se apresentando nos últimos tempos como uma questão a ser pesquisada, pois, na Amazônia, essa preocupação se coloca como central, visto que a formação e a prática pedagógica do professor necessitam de um acompanhamento das instituições de ensino por fazer parte de uma das políticas educacionais questionados.

As diferentes escolas que compõem o município de Castanhal-PA, com suas singularidades e heterogeneidades em termos de desenvolvimento econômico, político, educacional e social enfrentam a educação do campo e da cidade, distinguindo os alunos e professores das séries iniciais de escolarização uma educação destituída de sentidos e significados para o homem do campo (OLIVEIRA, FRANÇA; SANTOS, 2011, p. 24). Isso acontece quando os alunos saem da sua comunidade depois que conclui o ensino fundamental dos anos iniciais e a comunidade escolar que os recebem nas escolas nem sempre apresentam propostas pedagógicas para receber os alunos nessa nova realidade na cidade.

Concordamos com Arroyo (2010, p. 10) quando diz que “[...] as escolas multisseriadas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escolas do passado”.

Hage (2005, p. 54-5) já apontava a saída das escolas multisseriadas do anonimato, como um indicador importante para as práticas educacionais emancipatórias na Amazônia.

[...] Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas inclusive das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas [...] afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.

Essa análise é de grande importância para a compreensão dos desafios que as multisseries enfrentam para assegurar o direito à educação pública de qualidade aos sujeitos do campo (HAGE, 2014).

Em relação às turmas multisseriadas que fazem parte da realidade desse processo da Educação do Campo, não há como pensar em turmas multisseriadas sem antes pensar em educação do campo, pois remonta ao contexto histórico brasileiro ao início propriamente dito das classes multisseriadas no Brasil acredita-se que,

as classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem esse vínculo, mas convivendo, no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras [...] nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor, e aí elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827, que, em seu artigo primeiro, determina: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que foram necessárias” (ATTA, 2003; NEVES, 2000 apud SANTOS; MOURA, 2010, p. 41).

As turmas multisseriadas atendem uma densidade populacional reduzida de crianças nas localidades do campo, configuradas por escolas pequenas com pelo menos uma sala de aula. A solução encontrada à época foi colocar crianças de várias idades e de níveis de aprendizagem diferentes, para que o professor pudesse ensinar do jeito que fosse possível.

Campos (2012, p. 11) em suas pesquisas sobre o início das classes multisseriadas afirma que um “mestre escolar assumiu a tarefa de ensinar uma seleção de conteúdos previamente determinados a escola de ler e escrever juntando

em um mesmo local crianças e jovens com idades diferentes e graus de conhecimentos distintos as escolas multisseriadas”.

Quanto à definição e conceituação do termo Classes Multisseriadas, que aqui nesta pesquisa utilizamos turmas multisseriadas, entendemos que elas podem ser definidas de acordo com a conceituação feita por Barros (2004, p.116-117), analisando o termo multisseriado, identificamos a justaposição de dois termos: multisseriado.

São duas conotações que expressam um olhar quantitativo frente a várias séries presentes em sala de aula, que fragmenta (na operacionalização oficial do sistema seriado) a ação educativa e estabelece um regime de hierarquização da aprendizagem escolar, por meio da seleção dos conteúdos que são distribuídos entre as séries.

Entretanto, o termo multi, carrega uma realidade que está relacionada com a diversidade, com as especificidades sociais, educacionais, históricas e culturais de cada ser humano.

O multi está relacionado com a expressividade de crianças nos seus mais diversos níveis de aprendizagens, com as diferenças de idade, desejos e aspirações; e se a escola do Campo omite sua realidade, estará negando também o processo de formação e a identidade dos sujeitos que criam, recriam e dinamizam o ambiente escolar e comunitário.

Assim, o multi está em cada ser humano, que na relação dialética ser humano, ser humano mundo, transformam a dinâmica sociocultural e educacional nas escolas rurais-ribeirinhas multisseriadas. Já o termo “seriado”, é derivado de série. As séries representam o modelo hegemônico de organização do ensino fundamental e médio no Brasil.

O sistema seriado é resultado das reformas educacionais implementadas no país nas décadas de 1960 a 1980 em face da forte influência desenvolvimentista no campo das concepções curriculares estadunidenses que sobrevoam o cenário educacional brasileiro.

O termo multisseriado exprime as questões múltiplas que envolvem essa realidade das classes multisseriadas, a multiculturalidade, multi-identidades e a heterogeneidade que existe nesses espaços.

Quanto à heterogeneidade, Hage (2005, p. 57) define que as classes multisseriadas “[...] são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade

ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.” todos em uma mesma sala de aula com a orientação de apenas um professor.

Para Caldart (2004, p.153), a educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos. Esse diálogo que poderá ir além das fronteiras territoriais, mas que passa dos limites e chega a outros sujeitos envolvidos com a causa da educação do campo e no campo para todos e todas, com o intuito de superar e lutar contra as maneiras cruéis de injustiça e desigualdade. É preciso Resistir e lutar, acima de tudo, para conservar a identidade dos camponeses.

Um dos meios de se desenvolver um excelente trabalho está na existência do Projeto Político Pedagógico - PPP no qual deve valorizar e considerar as especificidades de cada escola, de cada lugar e dos sujeitos envolvidos. Em cada lugar contém uma história diferente e uma cultura diversa, daí a construção de um mecanismo diferente para as turmas multisseriadas. Para Veiga (1995, p. 9), o Projeto Pedagógico fundamenta-se [...] “na ideia de que ele mesmo é a própria essência do trabalho que a escola desenvolve”. Sem isso a escola não tem um direcionamento do que se pretende enquanto educação.

Segundo Arroyo (2010) diz que a escola do campo em que viveu, o respeito na infância como criança e na adolescência como adolescente, por isso reconhece que o professor que o ensinaram a respeitar-se e a respeitar os outros, porque foi respeitado em seus tempos humanos, nas vivências, nos saberes e nas identidades do campo, esse reconhecimento poderá estabelecer-se a partir do Projeto Político Pedagógico respeitando a realidade de cada comunidade.

E foi com essa experiência que Arroyo enfatiza que a escola do campo multisseriadas é possível. E eu como professora do campo e que trabalha em turma multisseriadas também acredito no trabalho possível de qualidade com grandes potencialidades.

O trabalho com as turmas multisseriadas precisa sair do velho modelo tecnicista, da pedagogia repassada, dos conteúdos prontos e de disciplinas fechadas. As TM necessitam de um currículo que tenha a cultura das populações do campo, que possa afirmar as identidades culturais das populações do campo. Percebemos que ainda predominam nos sistemas de ensino currículos globais, orientadas por perspectivas homogeneizadoras que sobrevalorizam concepções mercadológicas e

urbanas de vida e desenvolvimento, e desvalorizam as identidades culturais das populações que vivem e são do campo.

Segundo Salomão Hage (2008), precisamos pensar a educação a partir do lugar dos sujeitos do campo, é necessário a elaborar políticas e práticas educativas significativas para as escolas do campo, para isso, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem.

Nessa proposta de ensino e aprendizagem das escolas do campo, sobretudo nas turmas multisseriadas no município de Castanhal, preconizo uma investigação para desmistificar a educação do Campo como algo atrasado ou sem sentido para os alunos em turmas heterogêneas, dialogando com o trabalho do professor, com a prática pedagógica e a realidade das unidades de ensino do Campo que permeiam a educação do campo no município.

Esperamos que esse trabalho possa provocar políticas públicas que visem as melhorias das escolas e as condições de trabalho dos professores das turmas multisseriadas e suas especificidades e despertar reflexões para as potencialidades do campo, seu trabalho, inserindo-o em contextos sociais, políticos e econômicos.

A escola do campo precisa superar a percepção negativa de uma educação homogênea, pois estão inseridas em um contexto geográfico, territorial e cultural específico e diferenciado. Entendemos que a superação se dará por meio da melhoria da educação nas escolas localizadas no campo.

Para dar conta das especificidades de escolas localizadas no campo e apoiar estados e municípios na implementação de políticas de educação no campo, em 2012 o MEC desenvolveu o Programa Nacional de Educação do Campo- Pronacampo. O programa traz um conjunto de ações voltadas para a melhoria das escolas, como a distribuição de materiais didáticos específicos, implantação de novas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), expansão de cursos profissionais relacionados ao campo e investimento em infraestrutura e tecnologia, incluindo a disponibilização de laboratórios de informática e a articulação para fornecimento de energia elétrica.

O programa tem fomentado formações para os professores dentro de uma proposta metodológica própria e material pedagógico para aperfeiçoar o ensino nessas escolas do campo, na formação de professores para atuarem de forma

competente nas TM e buscando ultrapassar o paradigma seriado e urbano que reporta a escola no campo.

Porém essas ações do Pronacampo vêm reduzindo os recursos destinados a esses investimentos nos últimos anos com a negação da educação de qualidade e pública. A necessidade da Educação do Campo, para o Campo e no Campo, vem de encontro com a realização de políticas públicas que priorizem a educação através de pedagogias voltadas para atender os camponeses, pois o que se presencia hoje são políticas voltadas para atender ao sistema capitalista reduzindo cada vez mais os investimentos federais conforme mudanças no governo.

O município tem aderido a todos os programas que são lançados através do Pronacampo, programas que são de grande importância para o município de Castanhal, e sobretudo para a população do Campo. Porém os recursos previstos acontecem em um período curto de execução sem dar continuidade aos objetivos previstos. Assim como os materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo, não chegam efetivamente aos professores pois não são distribuídos ou não chegar no município em quantidade suficiente. Porém é importante reforçar que o Pronacampo vem contribuindo, direta e indiretamente, na formação de educadores para as escolas do campo brasileiras, mas precisa acontecer de forma significativa e com recurso suficiente para atender as necessidades de cada município.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO SOCIAL

As turmas multisseriadas surgem no contexto da educação do campo como uma solução para levar educação formal ao campo, essa heterogeneidade própria ao processo educativo das escolas do campo, articulada a particularidades relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc.; são elementos imprescindíveis na composição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas. E aqui iremos apresentar como a educação do campo surge em meio à expressão rural.

3.1 A educação do campo: percurso e contexto social brasileiro

Considerando que a educação participou de todas as constituições brasileiras, a educação do campo não foi expressa nos textos constitucionais de 1824 e 1891. A educação dos sujeitos do campo tem sido excluída na construção de políticas públicas, em especial quando se refere ao campo. Em situações diversas foi construída baseada em política compensatória e amenizadora, e as demandas e especificidades do campo não são vistas como condição de trabalho, significados, saberes e culturas. No entanto, “é preciso considerar que o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no campo.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p.40).

Sendo que no contexto da educação do Campo precisamos compreender as expressões rurais do campo, pois é importante a compreensão da diferença entre os dois termos.

A expressão rural refere a um sentido político que, fazendo referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso pensado a partir de uma lógica economicista. Convivem, de um lado, com a crise do emprego, e de outro, com a reação da população do campo que diante do processo de exclusão se organiza e luta por políticas públicas, para construir possibilidades de resistência e iniciativas no campo da educação.

A expressão Campo está vinculada aos movimentos sociais do final do século XX, situação que valoriza os sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra como fonte de subsistência e alicerce na formação social,

cultural e econômica. Trata-se do Campo como lugar dos povos da produção do conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.

Para Fernandes (2009), o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de 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 (FERNANDES, 2009, p. 137).

Esta concepção de campo, portanto, configura-se como um conceito político, ao considerar as peculiaridades dos sujeitos e não apenas a localização geográfica. A educação do campo articula-se a um projeto de desenvolvimento local e sustentável, atendendo a perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem, ou seja, é um exercício constante de cidadania.

A educação do campo se delimita a um território teórico para pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que se pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade (FERNANDES, 2009, p. 141).

A particularidade dos povos do campo é o jeito próprio de se relacionarem com a natureza, o trabalho e a organização das atividades produtivas por meio da utilização da mão de obra dos membros familiar, o qual enfatiza a relação familiar e até mesmo da vizinhança e valoriza o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue um mesmo tempo.

Desta forma, o conhecimento do ser humano se constrói e é modificado independente do espaço a que esteja direcionado. É próprio do ser humano a capacidade de adaptar-se a um modo de vida e modificar-se para sobreviver, com qualidade e valorização da própria cultura que lhe é benéfica.

Assim como afirma Freire (2014), no processo de transformação do mundo, da história dos homens, não se pode andar na ingenuidade, pois, a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma eventualmente.

Se os homens são os produtores desta realidade e se está, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2014, p. 51).

Nesse contexto, o campo contribui para a autoafirmação do povo camponês, no ponto de vista da importância da história, do jeito de ser, do conhecimento e da relação com a natureza. Valorização esta que deve se dar pelos próprios povos do campo.

Observamos que a cidade ainda é vista como referência da modernização e do progresso, de maneira que o campo representa o antigo e o rústico, consideramos que o campo pode sim ter a mesma modernidade que a cidade, através de políticas públicas. Assim como, o próprio termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade está relacionado ao cidadão e a cidadania. Mediante tais circunstâncias, surgiu o Ruralismo Pedagógico, foi a prática criada com o objetivo de “fixação” do homem no campo, devido a vários fatores, dentre eles o êxodo rural, instituindo assim um ideal de escola normal rural, o qual demorou até a década de 1930.

Vale ressaltar que em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. No entanto, a grande preocupação deste período foi com o movimento migratório campo cidade e com grande elevação da produtividade do campo.

Segundo Fernandes; Cerioli; Caldart (2009), o lugar do campo na sociedade moderna é apresentado a partir da migração do campo para a cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem instigado concepções de muitos cientistas e formuladores políticos a concluir que o já não campo tem significado histórico relevante e que o camponês está em processo de extinção.

A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração às exigências do mercado e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 29).

Observamos que a negação da cultura no campo, do modo de viver e de ser das populações camponesas nas escolas constitui uma forma de negar a entrada de uma educação que tenha a identidade do campo, que desperte nos educandos a sensação de pertencimento social camponês, assim estas escolas foram construídas regularmente não reconhecendo sua riqueza e seu valor.

Posteriormente a II Guerra Mundial foi criada a Comissão Brasileiro Americana de Educação das Populações Rurais, momento em que foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER.

Deve-se pontuar a importância de discutir a educação do campo, dentro deste contexto, a partir de uma relação dialógica na construção do conhecimento educacional para os homens e mulheres e as diversas visões sobre a manutenção da prática pedagógica sobre a Educação do Campo, também, produzir as ferramentas que a humanidade gerou por meio da sua história. Todavia, o ser humano se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que troca de palavras. Ele aprende com o exemplo, aprende a fazer e aprender a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. (CALDART, 2009, p.102).

Segundo Delors (2003), a educação deve se organizar, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Essas vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2003, p.90). Fazendo necessário que ocorra o respeito à diversidade sociocultural, onde a educação para os povos do campo não seja formada a partir de um currículo essencialmente urbano, desarticulado das necessidades e da realidade do campo, mas de um currículo que considere a diversidade como elemento importante do processo de ensinar e aprender. Vale ressaltar que, mesmo a escola localizada nas cidades possui um currículo e um trabalho pedagógico que propaga uma cultura burguesa, ou seja, não condiz com a realidade do aluno e que não atende às especificidades locais.

Na década de 1950, a criação da Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, a educação desenvolvia-se com o intuito de proteção ao camponês, pois este era entendido como carente, subnutrido e pobre.

No entanto, na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61) deixou a educação do campo a cargo dos municípios. Após a aprovação da Constituição de 1988, a educação destaca-se como um direito de todos,

e, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos 23, 26 e 28 estabelecem orientações para atender às peculiaridades que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas.

O controle democrático proposto pela educação do campo sobre a formação escolar traz, no seu interior, os desafios da educação para o povo do campo, o que representa um elemento fundamental no conflito de forças sociais em busca de melhoria no que diz respeito ao campo.

Nesse conflito, a extensão da luta por direitos sociais constitui a direção que os movimentos sociais do campo imprimem às condições da cidadania como possibilidade histórica nas condições atuais na sociedade capitalista. Trazem, assim, um caráter inovador de princípios educativos a partir da relação homem natureza e vice e versa.

Esses princípios da reorganização do projeto educacional e que se dizem voltados para o sentido democrático-popular à Educação do Campo. Portanto, uma educação contraditoriamente constituída da formação dos interesses antagônicos na sociedade, pela qual os trabalhadores do campo vêm, historicamente, resistindo às mais variadas formas de expropriação material e imaterial.

Segundo Freire (1996), “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferente entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 23), logo, é fundamental compreender o processo de organização e formação das pessoas.

A construção da Educação do Campo na esfera da política educacional surge em pauta no sentido de apontar a necessidade de outra visão de recursos materiais e organização pedagógica destinada ao campo. Talvez, por isso, a luta pela educação do campo representa aos movimentos sociais populares do campo o trabalho ativo de formação para resistir aos projetos educativos constituindo, assim, articulações no âmbito da sociedade em defesa de um projeto democrático de educação.

A questão desta pesquisa se insere na dimensão de análise de como a educação do campo atinge “conteúdos” e “formas” a partir das significativas ações projetadas pela organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, onde estas reflexões e ações ou práticas pedagógicas possa materializar direito social moderno, como a educação.

Essa questão fundamental traz relações de um contexto sociopolítico atual acerca da Educação do Campo. A luta pela Educação no Campo constitui uma importante definição à educação e à escola na sociedade brasileira, justificando-se a necessidade de construção de propostas para uma educação plena. É neste contexto, que a Conferência Nacional “por uma Educação do campo” que teve como principal objetivo:

... ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participamos da promoção deste evento partilhamos da convicção de que é possível e necessário pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão (FERNANDES; CERIOLI; CALDART; 2009, p. 22).

As políticas educacionais para o campo no final da década de noventa, trazem elementos que se mantêm até os dias atuais. Esse marco busca representar aspectos históricos que envolvem ou interferem nas concepções e/ou orientações educativas e de práticas pedagógicas no Estado Brasileiro.

Entende-se que estão representadas também outras dinâmicas políticas que definem e balizam as práticas sociais contraditórias aos direitos por educação pública e de sua prática em nossa sociedade.

Ao longo da história do Brasil, a educação do campo passou por um profundo processo de exclusão social, político, econômico e cultural. Não existia um investimento para a educação do campo, fato que compromete a qualidade educacional, assim como o desenvolvimento dessas escolas rurais no mesmo nível da mesma forma que as escolas urbanas. Não existia uma preocupação com o homem do campo e seu desenvolvimento, e sim, a escola rural era identificada e evidenciada pela sua localidade geográfica e não pelas pessoas que lá viviam (ROSA; CAETANO, 2008, p. 28-29).

Esse processo sempre esteve presente e compreendido como “natural”. Ainda nos dias atuais, fazer uma referência a este processo de exclusão não leva a um debate tranquilo, pois a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam com a exclusão social. Nas escolas brasileiras contemporâneas, as questões históricas que remetem ao processo de exclusão social não são trabalhadas de forma satisfatória, com autoridade e conhecimento de causa por parte dos educadores.

Um exemplo é o que se trabalha a respeito do “descobrimento” do Brasil, e a concentração da terra em mãos dos latifundiários, mesmo com os avanços nas pesquisas acadêmicas e debates historiográficos de desconstrução da ideia de “descobrimento do Brasil”, o Brasil ainda continua sendo “descoberto” nas escolas e os índios continuam a ser tratados como primitivos e de cultura atrasada e, os negros continuam a serem vistos como aqueles que foram escravizados porque eram “inferiores” aos homens europeus.

Neste caminhar, raras são as escolas e profissionais que superaram estes paradigmas raciais e de descobrimento do Brasil, alavancando novas discussões, novos horizontes e novos paradigmas junto aos que estudam na educação básica e superior.

Ao estudar a educação do campo, não há como ocultar tais análises e chamar a temática ao debate socioeconômico e geopolítico, pois milhares de estudantes e de camponeses fazem parte deste processo marginalizado criado pela ideologia dominante, carregando ainda hoje determinadas representações simbólicas na consciência. O que não deveria reproduzir discursos e práticas da elite não condizente com a vida e ações das populações do campo, perdurando nos trabalhos sociopedagógicos.

As transformações, as necessidades sociais e culturais que a educação tem na sociedade são expressões da constituição social e histórica que redefinem a escolaridade no país, o que já vem mudando por pressão da sociedade.

Pode-se discorrer sobre as modificações em âmbitos quantitativos e qualitativos da educação, já que esses dois âmbitos se relacionam, contraditoriamente, pelo seu objetivo à universalização desse direito, no que concerne à dinamização das novas necessidades que suscita a procura por escola. Conforme está descrito no artigo 5^a da LDB 9394/96, o acesso à educação básica obrigatória é direito subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída. Importa dizer que a criança e aluno nesta condição legal devem ser assegurados vagas nas escolas (BRASIL, 2011).

Essa condição do direito à escola é um processo de negação pelo qual o direito ao acesso à escolarização vem associado a uma específica educação para a classe. Isso porque a escola está atrelada ao processo de desenvolvimento da

sociedade capitalista por ser a mesma colocada em uma condição de negação à formação da classe trabalhadora.

A escola também passa por uma lógica da sociedade capitalista e constitui um dos mecanismos para distribuir a capacidade e mérito comprovado que corresponde à divisão do trabalho. Neste sentido, uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecida que vem fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Vale ressaltar que ajudar a constituir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que sustentam e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2009, p.110).

Apenas as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.

Nessa totalidade, a contradição entre educação e seu valor social parece expressar-se pela sua própria dinâmica de expansão. Igualmente, não quer dizer que a educação seja uma esfera da prática social pelo qual se efetivará a luta das classes, ainda assim, ela mantém relações mútuas com essa luta, porque é um dos espaços dos mais importantes para que se consiga conduzir a população a uma educação crítica mostrando a diversidade que o cerca, para que os valores culturais e sociais possam ter voz e vez diante das diversas circunstâncias que o oprimem.

No início do século XX, o vínculo da educação aos processos produtivos passa por transformação no país, justamente porque é um período do qual a escolarização vem associada ao processo de desenvolvimento capitalista ou modernização nacional.

Vale ressaltar que nesse período a sociedade brasileira presencia uma concepção da educação sobre os problemas nacionais de diversas ordens, onde o nível educacional da população é uma variável para explicar o desenvolvimento da nação.

A educação para o campo não fica imune a essa concepção, pois se constitui para a classe trabalhadora. Nesse sentido, a política nacional de educação traz

implícita a visão de um contexto que se insere na educação, de modo geral, conformada ao desenvolvimento do capitalismo ou de modernização social.

Segundo Martins, “a escola é apenas um centro que se redefine para realizar essa concepção nuclear do processo socializador, pois sua atuação implica e se desdobra em outras atividades” (1981, p.253).

Afirmamos, ainda, com Caldart que a educação para o meio rural é pensada, a partir de: Uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo.

É uma reflexão que reconhece o campo como um lugar, onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que se pode constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo (CALDART, 2009, p.154) vale ressaltar que a educação conferida para o meio rural foi idealizada pela elite e que se originou ao processo histórico nacional.

Sendo assim, um período revelador de como a educação é colocado no debate social frente aos problemas sociais que ocorrem de diversas ordens, assim como, uma questão tratada a partir das elites como mencionado anteriormente.

Logo, isto traria um caráter ideológico que constitui um processo muito mais ambíguo pelo qual a sociedade brasileira identificou a função da escola pública, a partir da investigação concedida na conotação ideológica quebrando os paradigmas para a ação de políticas de transformação da sociedade.

A educação do campo veio se afirmando por seu enfoque à modernização ocasionada pelo processo industrial nas primeiras décadas do século XX, no qual o homem e mulher do campo são envolvidos num processo de afastamento de suas atividades originais, levando-os à expulsão do campo.

A condição social de vida no campo, ao mesmo tempo em que é influenciada por processo de transformações sociais mais amplas, traz com ela as relações de desigualdades sociais produzidas por eles. Vale ressaltar que, “O movimento não é só de homens. Ele é de todos: mulheres, homens, crianças, jovens integrados nesse movimento social constituindo-se como sujeitos de direitos” (ARROYO, 2009, 75).

Assim, há que se destacar que a Educação do Campo está permeada na agenda da política educacional brasileira pelas próprias relações que suas orientações atuais que situam o modo característico nesse atual contexto socioeconômico. Contudo, é importante apontar alguns elementos de política

educacional desse atual contexto da Educação do Campo, inclusive acerca do trabalho pedagógico para as escolas do campo.

Segundo Freitas (2012, p.114), a organização do trabalho pedagógico não existe isoladamente da sociedade, na qual está inserida. “Sofre inúmeras influências das necessidades que o capitalismo desenvolve em sua lenta marcha para a extinção.” Ainda em relação aos marcos de referências, a gestão da política educacional, a diferença de projetos educacionais na sociedade estaria constituída dentro do campo de lutas, em torno da distribuição desigual de recursos materiais, simbólicos e de poder à representação do acesso à escola pública.

Um consenso que é configurado na tentativa de despojar a memória coletiva do que se havia há pouco construído, sobre os direitos conquistados e ainda por conquistar. A partir dessas contradições visíveis na luta social por educação, entendemos que são as transformações radicais de uma situação educacional, mesmo quando vistas de modo insignificante para o campo, que proporcionam uma interferência na estrutura social significativa e, assim, uma capacidade estrutural constantemente modificada para atender às especificidades dos sujeitos envolvidos.

Nos últimos anos, a denominação de educação do campo vem se expandindo para demarcar o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no seu desenvolvimento. Essa educação carrega consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga a compreender o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação.

Para Passador (2006, p.119), a origem da concepção de educação rural no Brasil, data desde 1889 com a Proclamação da República. Na época, o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes dessas áreas, entretanto, foi extinta entre 1894 a 1906. Foi novamente instalada em 1909, como instituição de ensino para agrônomos. E, constituiu-se como "educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação".

Já na década de 1930, a concepção de educação do campo se configura em um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento. No histórico da legalidade educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934, quando os Pioneiros da Escola Nova

que representaram uma nova relação de forças originadas pelo conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais.

É percebida na Constituição de 1934 a importância de uma concepção de educação profissional voltada para o contexto industrial, e quanto à educação rural artigo 156: Parágrafo único determina: "Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual." (POLETTE, 2001, p.169) um relevante acontecimento, mas, omitem outras proposições para educação do campo.

Em 1947, a Constituição Brasileira propõe que a educação rural seja transferida para responsabilidade de empresas privadas (industriais, comerciais e agrícolas) a obrigatoriedade pelo financiamento como expressa o Capítulo II da educação e cultura, Artigo 166; inciso III: "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes"; (BALEIRO; SOBRIDINHO, 2001, p. 108). Quanto à obrigatoriedade do ensino, responsabiliza as empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem de trabalhadores menores em forma de cooperação e exime dessa responsabilidade as empresas agrícolas.

Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, permanece a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. Isso explica, porque o Brasil até 1970 esteve com uma educação do campo, sob o gerenciamento das iniciativas privadas.

Grandes avanços ocorreram na Constituição de 1988, o Brasil conseguiu aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas, foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam em alguns documentos fundamentais como: Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a 9394/96, o Plano Nacional da Educação de 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A ideia de construção do Plano Nacional de Educação surge desde 1932, com o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", quando se buscava a modernização do país pela modernização da educação. O Manifesto além de convocar a organização da educação em âmbito nacional, ainda propunha um programa que se configurava como um sistema nacional de educação, em que a racionalidade científica

(escolanovismo) permeia o âmbito educacional até 1962.

O Plano Nacional de Educação pontua, em parte, os anseios da população e contempla, sobretudo, a formação de indivíduos pautados nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira.

E a base da política econômica da realidade do campo perpassa principalmente pelas dimensões do agronegócio que desenvolve a monocultura para exportação e da agricultura familiar com a produção diversificada de produtos para o abastecimento do mercado nacional.

Nesse contexto, a política pública de educação implementada nas áreas rurais do Brasil, não tem dado conta de acompanhar o trabalho de produção do campo, com a formação profissional própria para esta realidade e devidamente qualificada. Ocorre que, sucessivamente, os governos brasileiros têm implantado uma educação que não atende e não respeita as especificidades de cada realidade regional e muito menos a diferenciação (geográfica, cultural, histórica, social, etc.) do campo.

Neste caso, a oferta de educação para o campo em alguns lugares da Amazônia Paraense não tem garantido as alterações propostas pela Constituição de 1988, ou pelos documentos supracitados, uma vez que se recorre a um padrão de educação urbanocêntrica. Esse paradigma é marcado por contradições que de certa forma, vem interferindo na implementação de políticas públicas de afirmação para as populações que vivem e trabalham no campo.

Segundo Furtado (2006, p. 35), para compreender como a sociedade brasileira produziu e reproduziu as desigualdades no campo, precisamos entender três elementos: "O latifúndio, a industrialização e a financeirização da economia".

Ao expor sobre a discussão, retrata Furtado (2006, p.47) de que o Brasil desenvolveu uma estrutura fundiária baseada na grande propriedade rural que ainda se configura, mas, se solidificou graças às contingências do mercado mundial favorável a monocultura e também pela exploração da mão de obra escrava. Durando três séculos "produziu-se concentração da terra, exclusão dos trabalhadores do campo, do acesso às condições mínimas de sobrevivência, mesmo depois do término formal da escravidão".

No processo da industrialização as necessidades da população do campo foram mais uma vez renegadas, prevalecendo a produção em larga escala de grãos para exportação e consumo, gerando concentração de renda nas mãos de poucos,

em relação à maioria. Acrescenta Furtado (2006, p. 48), como elemento a financeirização da economia, que marca essa construção histórica "somados as desigualdades produzidas pela globalização, o avanço tecnológico e a abertura dos mercados com a financeirização da economia, fundada em taxas de juros mais altas do mundo, fez com que voltasse a exclusão dos trabalhadores".

A industrialização determinou uma construção histórica resguardada pela exploração dos trabalhadores e durante séculos fortaleceu a classe dominante do país favorecendo a apropriação e o empoderamento de bens e de riquezas, bem como, o domínio de conhecimentos tecnológicos, culturais, no qual a educação, na maioria das vezes, esteve a serviço dessa estrutura de dominação.

A principal preocupação desse período era a formação de mão de obra qualificada que contemplasse os interesses e necessidades do espaço urbano para aceleração do crescimento econômico industrial que gradativamente se fortalecia após a Segunda Guerra Mundial.

Durante a Guerra Fria, instalou-se uma concepção de mercado que procurava ampliar o número de consumidores, e aos Estados Unidos interessava consolidar essa hegemonia. Por conta dessa disputa entre as potências mundiais (Estados Unidos e União Soviética) que muitos países foram aderindo a uma das posições políticas e junto com a adesão vinha o pacote de proposições educacionais para serem implementadas em cada país.

No caso do Brasil, optou-se por uma educação com currículos e metodologias fundamentadas no ideário norte-americano, numa perspectiva de afirmação de uma escola essencialmente urbana. Então, a partir dos anos 1930, a escolarização para o trabalhador do campo, foi inserida também, com o intuito de conter o êxodo rural, provocado pelo processo de industrialização do país, responsável pela grande massa de migrações rurais de quase todas as regiões do país durante décadas subsequentes.

Segundo Passador (2006, p. 111), para os camponeses, a escola não tinha tanto significado, uma vez que, o aprendizado da profissão tinha sido adquirido com os pais e não pela escola. De forma geral, a escola era compreendida como lugar da "contra educação rural", pautada em apenas instruir o homem do campo, para ler, escrever e contar. Essa ideia de instrução do trabalhador nos remete a uma ideologia de que o sujeito da roça não precisa estudar, pois, trabalhar com a enxada, por exemplo, requer apenas esforço físico, não precisaria raciocinar, refletir, questionar e

sim, somente manusear os instrumentos e saber utilizar a terra adequadamente.

Os movimentos sociais, os trabalhadores com terra, pequenos agricultores, também retomaram suas lutas, percebendo a necessidade de resistir na terra para sobreviver à política agrícola das últimas décadas. A agricultura familiar foi marginalizada pelo governo, na medida em que este priorizou a agricultura capitalista (patronal) baseada na monocultura para exportação (KOLLIN; 1999 p. 32).

Essa experiência de organização tem se efetivado através das práticas de formação política e educativa desenvolvida dentro dos movimentos, tornando esses sujeitos sociais conscientes de seus direitos, oportunizando intervenções na realidade em dimensões diversificadas pela forma consciente de observar, interpretar, reinterpretar e agir frente à realidade cotidiana.

No contexto da organização, os trabalhadores compreendem que a escola do campo se distancia, não somente por não conter nas abordagens curriculares conhecimentos propícios à realidade destes sujeitos sociais. Como também, as políticas de direitos adquiridos pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996, não têm se materializado em práticas pedagógicas exercidas pelos professores da educação do campo, nem por parte dos gestores municipais.

A nova LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamentam o ensino escolar, amplia seu sentido de abrangência considerando que a educação está relacionada ao mundo do trabalho e à prática escolar. No capítulo II, artigo 28 trata sobre a legitimação da educação do campo que:

Permite a adaptação à educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, tendo especificamente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses e condições climáticas; adequação à natureza do trabalho (DORNAS; 1997).

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril; as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; consolida um importante marco para a história da educação brasileira e em especial para a educação do campo. Todavia, a lentidão faz com que as políticas de direito não alcancem proporções significativas e se efetivem concretamente na escola do campo de toda sociedade brasileira.

Historicamente, no modelo de desenvolvimento brasileiro, comandado pelas elites, acreditava-se que a população do campo não precisava “aprender a ler e escrever”, numa clara negação do direito de acesso e permanência na escola para a

população do campo, bem como predominava o entendimento de que “rural” era tudo o que sobrava do “urbano” e era sinônimo de atraso.

O modelo escolar brasileiro, a partir da década de 1940, segundo Whitaker e Antuniassi (1992, p. 96), incorporou três características:

a) conteúdos focados no processo de urbanização e industrialização; b) privilegia interesses de certas classes sociais e não considera a diversidade dos sujeitos sociais existentes no Brasil rural e no Brasil urbano, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida e c) privilegiam conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado.

As escolas do campo convencional sempre mantiveram seus portões fechados para a comunidade escolar, sem interagir com os pais e mães dos alunos, que só eram chamados para ouvir as “reclamações” sobre o comportamento dos filhos, mas nunca sobre horário, calendário, conteúdos, avaliações etc. As questões que interessam à juventude, como trabalho, renda, terra, meio ambiente, afetividade e sexualidade, violência, normalmente, não constavam do currículo escolar.

Em grande medida, os alunos que vivem no campo abandonam prematuramente a escola, não só pela insuficiência técnica dos professores, precariedade da infraestrutura, distância das Escolas, mas, principalmente porque não conseguiam perceber utilidade e aplicabilidade aos conteúdos que lhes eram ensinados, que não respondiam aos seus interesses e aspirações. Além disso, a necessidade de mão-de-obra dos filhos para completar o orçamento das famílias, frente à atual crise financeira que tanto tem penalizado os agricultores familiares, também contribuiu para esta evasão escolar.

Segundo o Censo IBGE, 2017 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), da população entre 15 e 19 anos, com pouco mais de 16 milhões habitantes, apenas 2% dos jovens rurais chegam ao ensino médio, enquanto apenas 43,8% dos que iniciam o ensino médio conseguem concluí-lo. Por seu turno, sabe-se que 54% do total de matriculados estudam à noite, podendo-se supor que muitos já estejam inseridos no mercado de trabalho.

Este contexto ajuda a explicar porque o Estado relegou Escola do Campo a um plano inferior, na maioria das regiões brasileiras, tendo transferido, até a década de 1970, este seu encargo à iniciativa de particulares e das comunidades. Da mesma forma, ajuda a entender porque o Brasil rural apresenta, hoje, os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade brasileira, como também explica o porquê do

total de trabalhadores analfabetos, nada menos do que 32,7%, estão no campo segundo IBGE, 2002.

Embora os problemas da educação, no Brasil, não se localizam apenas no campo, a situação torna-se mais grave, pois não considera a realidade onde essa escola está inserida, a mesma sempre foi tratada, pelo poder público, com políticas compensatórias, com projetos, programas e campanhas emergenciais, e sem continuidade, com ações clientelistas e justapostas. O ensino médio, por sua vez, convive com a exclusão representada pela baixa taxa de conclusão do ensino fundamental e pela alta seletividade interna através do número de evasão e de repetência escolar, pois somente 43,8% dos que iniciam o ensino médio conseguem concluí-lo. (IBGE, 2002).

Como um marco histórico, a Constituição de 1988 abriu caminhos para a sociedade discutir como seria essa nova Escola, mais adequada aos interesses do campo. Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9394/96) abriu a perspectiva de consolidação de um novo modelo, no Artigo 28, ao anunciar:

[...] 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: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; c) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A partir deste marco, instituiu-se o direito à igualdade do acesso à educação e do respeito às diferenças, possibilitou-se mudanças significativas nas constituições estaduais e a abertura de caminhos para uma educação do campo que respeite a realidade do campo, além de fixar-se, no artigo 1º, um conceito bem mais amplo e complexo do que sinônimo de ensino:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem nas instituições de ensino e pesquisa, na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A partir da LDB/96, a luta por uma educação do campo, pública e de qualidade, com garantia de acesso e permanência, foi incorporada à pauta de diferentes organizações e entidades, constituindo-se num amplo movimento pedagógico rural. Desde então, diversos Governos Estaduais e Municipais, com suas

respectivas Secretarias, várias ONG's, pastorais, escolas de formação sindicais e organizações rurais vêm formulando uma nova concepção pedagógica, ajustando a organização curricular e estrutura da escola à realidade das populações rurais, comprometendo esta nova escola com a construção de um projeto de sustentabilidade para o Brasil Rural.

No campo que a escola precisa estar contextualizada, referenciada e neste cenário heterogêneo e multicultural que a ação educativa deve ser desenvolvida, por isso que a discussão sobre a educação do campo não pode tratar somente dela mesma, mas sim deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo, hoje.

3.2 O desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social na educação do campo

Historicamente, a população do campo sempre recebeu menos atenção por parte dos governantes do que os moradores da cidade. Assim, continuamente a região urbana sempre recebeu preferência na aplicação dos recursos públicos.

Em muitas comunidades rurais os trabalhadores se veem abandonados pela falta infraestrutura básica, sem atendimento de saúde, com poucas condições de escoar sua produção, sem oportunidade de estudar na comunidade, entre tantas outras necessidades.

Por esse motivo, grande parte dos moradores do campo se vê forçada a engrossar os números de êxodo rural e, o período de 1950 e 2000, principalmente, nas áreas rurais é apontado por Moraes (2007) como de maior volume de migrantes em direção as áreas urbanas, conseqüentemente, isso gera uma série de problemas com o crescimento desordenado das cidades.

Tristemente, esse abandono das populações dos territórios campesino gera uma via problemática de mão dupla, pois sem esperanças de ver as melhorias chegarem ao interior do município diversas famílias se mudam para as cidades, quase sempre indo morar nas periferias, em locais sem qualidade de vida. Esse dilema de fugir do isolamento do campo acaba levando milhares de pessoas ao triste abandono das periferias dos grandes centros urbanos.

Assim, notamos que a defesa de uma Educação do Campo é sim uma defesa por escolas do Campo, mas não só por elas. A escola é pensada em uma concepção

menos restrita ou apenas como um espaço institucional, de ação limitada, previamente definida. Segundo Caldart (2009, p. 42), é importante “não confundir educação com escola nem absolutizar a educação escolar”. Para a autora, “educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena.” (CALDART, 2009, p. 43).

Contudo, não se pode negar a importância que as escolas possuem, além do que, se nelas for realizado um trabalho no sentido da aproximação com a cultura, com os saberes da comunidade, de suas necessidades e expectativas, se ampliará as possibilidades de que sejam, por meio de seus profissionais, aliadas das causas das pessoas que elas atendem. Porém, esse trabalho vai depender de uma formação adequada e pensada para quem é professor que atua no Campo.

O campo constitui-se em um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Não está se supondo, portanto, a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de financiamento e reprodução. Porém o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o diferenciam.

Quando estamos tratando de campo, estamos nos referindo a um espaço heterogêneo que é economicamente diverso segundo a relação que os sujeitos têm com a propriedade e o acesso à Terra, na maneira como se relacionam com o trabalho, com o progresso tecnológico, com o mercado. Existem diferentes dinâmicas econômicas em curso, dentro do mesmo estado e região; tem uma multirreferencialidade, pois é rico em matrizes históricas tradicionais, mas constantemente constituídas e integradas pelas novas relações e que expressam o modo de vida produzido por cada povo nas suas festas, na religiosidade, nos gestos, na arte.

Tem a presença de diversos movimentos sociais, que atuam e propõem mudanças dentro da realidade. No campo é presente uma dinâmica social, que envolve as diversas pessoas presentes nesse universo.

O conceito de campo pode ser mais bem compreendido a partir do conceito de território como lugar marcado pelo ser humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade.

Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio de vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, a um espaço vivido são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável. O termo “educação do campo” que estamos fortalecendo tem um sentido amplo e complexo, portanto, não deve ser entendido apenas como sinônimo de ensino.

Por educação do campo concebe-se toda ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, pantaneiros, quilombolas, indígenas e extrativistas fundamentam-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, etc. Reconhece, assim, que a escola e os espaços extra escolares são um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania. Assim, entende-se que a educação está presente em todos os processos formativos ocorridos ao longo da vida de cada um dentro e fora da escola.

Com esse amadurecimento, tem sido possível compreender que a educação passa a ser vista, cada vez mais, como um direito fundamental e uma responsabilidade social que os governantes de todos os países devem assumir junto a sua população, pois a escola básica, pública e gratuita continua sendo o espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Assim, o direito de cidadania não pode estar desvinculado das questões educativas, como acesso aos bens culturais adequados à construção da dignidade humana.

A identidade da Educação do campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo o trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Estas relações econômicas e sociais são vividas e construídas por sujeitos concretos, de diferentes gêneros, etnias, religiões, vinculadas (ou não) a diferentes organizações sociais e diferentes formas de produzir e viver individual e coletivamente. Homens e mulheres que, submetidos a um modelo agrícola hegemônico que se revela a cada dia socialmente excludentes, ambientalmente insustentável e economicamente seletivo, impõem a necessidade de uma educação que dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos de produzirem mudanças nessa dinâmica.

No que se refere ao ensino a LDB, no Artigo 28, promove um espaço para outra forma do ensino no campo, em que se considere a adaptação e adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também de propostas metodológicas e curriculares.

A abertura dada pelo artigo 28, citado no I capítulo, possibilitou que fosse construído no país um processo de mobilização social em torno da construção de Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, na qual além de retomar o debate sobre a situação da escola do campo ainda possibilitou um aprofundamento fecundo sobre a concepção de espaço rural e de campo, possibilitando a partir de várias experiências da sociedade civil e algumas do poder público, reafirmarem a proposta de Educação do Campo que a sociedade deseja construir.

De acordo com o MEC, a BNCC define o que os estudantes devem aprender ao longo de seu processo de escolarização, desde a Educação Infantil até o fim da Educação Básica. Essa Base deve nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino, as propostas pedagógicas de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo o MEC, a base está orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, direcionando a educação nacional para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O documento determina as competências e habilidades e as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. E sua justificativa aponta para o arcabouço legal constituído pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Nº 4, de 13 de

julho de 2010) e o Plano Nacional da Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Com a Base Nacional Comum Curricular, a ideia foi deixar de lado essa fragmentação e tornar o currículo escolar algo transdisciplinar e interdisciplinar, contribuindo dessa forma para aquisição do conhecimento pelos estudantes. Porém, ao identificarmos ao realizar uma leitura minuciosa e crítica desse documento que foi criado com participação da população, observamos que se trata de um ideal utópico, especialmente quando se associa com o cenário real em que estamos inseridos, quando, assim como em muitos outros documentos educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases- LDB, a BNCC diz, quando antecipa nas suas primeiras linhas em princípios norteadores, como éticos, políticos e estéticos, além de tratar de formação humana integral e construção de uma sociedade justa e solidária, além de continuar favorecendo a homogeneização dos conteúdos, o que desrespeita o multiculturalismo e as diversidades existentes nas escolas.

O que identificamos nesses documentos além do cunho pedagógico, existe também a parte administrativa e financeira da educação. Nesse ponto, fica também a reflexão de como será essa oferta financeira, se o que vemos é uma educação pública com cada vez menos investimentos, que além de tudo, a desvalorização profissional e a falta de credibilidade pelos resultados das avaliações externas, são uma realidade da educação brasileira.

Torna-se necessário uma auto avaliação sobre a responsabilidade do documento, pois quando cita que os investimentos oferecidos servirão para que o país possa atingir o pleno desenvolvimento da educação está se dizendo algo que está a distância do cenário atual.

O currículo escolar, em que a Base Comum é pensada é primordialmente voltado para o mercado de trabalho, este visto como valor em si, mas o mercado despersonalizado, visa preparar o aluno para se tornar uma peça da engrenagem da grande máquina que formata ou transforma os indivíduos em meros executores, negando-lhes suas identidades, suas personalidades, sua cultura, seus saberes e seus fazeres.

Precisamos apontar a inviabilidade de um ensino único, do norte ao sul do Brasil, de leste a oeste, tendo em vista a realidade diferenciada de cada escola pública ou particular, percorre desde as condições geográficas, infraestruturas, mobiliário, mais objetivas; até mesmo seus professores (sua formação, profissionalidade,

métodos e técnicas de ensino); e estudantes que carregam suas subjetividades, seus sonhos, seus desejos, seus projetos de vida e de aprendizagem. Situação ainda mais evidente e de difícil operacionalização quando nos referimos a educação do campo.

Como construir uma prática pedagógica única se em princípio todos somos diferentes, e os professores e a formação e onde estão inseridos também são diferenciados? A convicção é que o ensino se configura ao modo de uma lei da física, ou seja, quaisquer que sejam as condições o resultado deste será o mesmo. Sacristán (2017) afirma que o ensinar não implica a aprendizagem do conteúdo por parte do estudante do mesmo modo que o professor planejou, pois estão implícitos vários outros fatores, tais como, sociais, políticos e econômicos.

Se essa realidade é brasileira, na Educação do Campo as dificuldades são ampliadas. Educar no Campo constitui-se um desafio grande, marcado pela história de lutas dos movimentos sociais e a geografia diferenciada, com imensas diversidades, mas de um vazio populacional e de ausência do Estado.

As distâncias entre as comunidades e a falta de professores preparados para lidar com as heterogeneidades configuram-se aspectos contrários à garantia do direito à educação do campo. Entretanto, somos conhecedores da imensa capacidade dos professores do campo em superar os obstáculos. É necessário denunciar, afirmar as contradições de qualquer projeto de política pública que não contribua para que o direito à educação se concretize nas práticas cotidianas.

É necessário estruturar neste tempo e neste lugar as forças para transformar a realidade da escola. Assim como Freire (2002), chama-se a esperança, a articular as forças para que essa realidade seja reconfigurada para alcançar a justiça social pelo seu currículo.

4 O TRABALHO DO PROFESSOR NA TURMA MULTISSERIADA

O trabalho do professor deve ser entendido como prática social, que pode se revestir em inúmeras possibilidades de transformação da realidade. Através das consolidações de estabelecimentos com os processos interativos entre os seus sujeitos, produzidos através do cotidiano escolar, principalmente, na sala de aula, espaço de reflexão do professor e dos estudantes.

Segundo Freire (1996, p. 52), “o saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O professor como sujeito que estimula a curiosidade dos alunos e a pensar a sua realidade.

Nessa seção, apresento uma análise das políticas públicas que o município vem desenvolvendo para as escolas localizadas no Campo e sobretudo para as turmas multisseriadas, um panorama da prática pedagógica dos professores de turmas multisseriadas conforme a percepção do trabalho desenvolvido pelos professores que nas TM e finalizo com as potencialidades das turmas multisseriadas identificadas pelos professores com as experiências adquiridas nas turmas que atuam.

4.1 Políticas públicas de formação continuada para professores das escolas do campo no município de Castanhal

Um dos objetivos do estudo é identificar e compreender alguns aspectos das políticas públicas que o município vem adotando para atender as formações continuadas dos professores das escolas localizadas no campo, principalmente os que atuam em turmas multisseriadas. Abaixo apresentamos alguns dos programas do governo federal que foram apresentados para atender as escolas localizadas no Campo.

QUADRO 4 - PROGRAMAS DO GOVERNO FEDERAL PARA AS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Programa	Ano	Objetivo
Escola Ativa	2010	Auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas com objetivo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em escolas do campo, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	2013 a 2018	Assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.
Programa Escola da Terra	2013	Promover a formação continuada de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas.
Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO	2013	Fomentar tanto apoio técnico quanto financeiro, com o objetivo de implementar políticas voltadas para a educação do campo; refere-se também à formação dos profissionais de educação que irão trabalhar nestes espaços e confecção de materiais específicos para esses estudantes

Fonte: Site FNDE, (2021).

Em 2010, o Município de Castanhal recebe o Programa Escola Ativa e finaliza em 2013, é um programa do governo federal, para auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas com objetivo de melhorar a qualidade do desempenho escolar em escolas do campo, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Em Castanhal, o Programa Escola Ativa foi desenvolvido nas 34 turmas multisseriadas existentes nos anos de 2011 a 2013, incluindo as duas escolas da pesquisa, E.M.E.I.E.F Maria das Dores e E.M.E.I.E.F Pedro Dias, por meios de formações, livros didáticos e livros de literatura infantil.

Já em 2013 a 2018 o município foi atendido com Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, que tinha como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas

multisseriadas, o município tinha uma turma específica de professores cursistas que atuavam com turmas multisseriadas. Os professores das E.M.E.I.E.F Maria das Dores e E.M.E.I.E.F Pedro Dias fizeram parte das turmas específicas de multisseriadas. Os professores nos dois primeiros anos do programa receberam bolsas, nos anos seguintes receberam apenas formações e livros com referências teóricas de aprendizagem e com métodos de ensino.

Em 2019, criou-se a política de estágio para as escolas da rede, onde a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal - SEMED, os estudantes de licenciatura a partir do quarto semestre poderiam participar como estagiário da rede mediante cadastro no sistema do IEL, o cadastro era abertas a todos os estudantes das universidades públicas e privadas do município de Castanhal, alguns estagiários atuaram nas escolas da cidade e do campo.

Em 2021, com a mudança da gestão municipal, do secretário de educação e das suspensões das aulas presenciais em decorrência da Covid – 19 não houve a renovação dos contratos dos estagiários.

Atualmente, o município de Castanhal tem a formação do Programa Escola da Terra, que tem como objetivo promover a formação continuada de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas. Um programa do MEC em parceria com ICED - UFPA - SEDUC/PARÁ.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR possibilitou a formação dos professores na área específica da Educação do Campo.

As políticas públicas trabalhadas no município de Castanhal para as escolas das TM foram desenvolvidas com o objetivo de possibilitar formações continuadas dos professores.

A formação continuada é uma das formas de desenvolver diferentes metodologias e estratégias dentro da sala de aula, é onde o professor pode estar melhorando seu trabalho e está continuamente sempre bem informado das novas tendências educacionais, obtendo assim saberes necessários à prática docente. A qualificação não é importante somente para o campo; mas para todos em geral, pois os professores se tornam mais importante ainda para lidar com a diversidade e as necessidades dos alunos de dentro da sala de aula. Assim,

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente levando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudanças que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências desta mudança. (WENGZYNSKI & TOZETTO, 2012, p.4) 44

Pode-se compreender que a formação continuada é um processo onde o professor adquire novos conhecimentos para aperfeiçoar seu trabalho, é também uma forma de rever sua prática docente, uma vez que contribui não só para o aperfeiçoamento do professor como também para o aprendizado do aluno, que necessita de um professor atualizado que possa levar para sala de aula inovações que só será possível por meio da formação continuada.

A pergunta número 11 do questionário eletrônico (Apêndice B) referente à educação continuada no município para TM, assinalam unanimemente um resultado positivo, deixando claro que a participação dos professores nas formações direcionadas às TM fazem parte do cronograma de formações da SEMED, assegurando a formação do profissional da educação básica, sendo ele experiente ou não, os quais recebem uma carga de informações e ferramentas educacionais que facilitam e asseguram o ensino aprendizagem dos discentes na realidade do campo.

As professoras Ana e Joana são pedagogas e especialistas na área de educação. Todavia, os professores relatam e fazem críticas à falta de infraestrutura adequada para a manutenção deste ensino, como salas de aulas não climatizadas, onde o calor pode contribuir para um ambiente desconfortável, visto que as salas de aula são fechadas e sem ventilação. As professoras também relataram a falta de materiais lúdicos, didáticos, principalmente jogos coletivos, que possam contribuir com o trabalho do professor e dinamizar as atividades pedagógicas.

A E.M.E.I.E.F Maria das Dores e a E.M.E.I.E.F Pedro Dias foco da pesquisa recebem recurso diretamente Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, um dos requisitos para a escola receber o recurso é ter no mínimo 50 estudantes matriculados. O objetivo do PDDE é investir o dinheiro para melhorar a infraestrutura física e pedagógica, melhorando assim as condições de aprendizado dos estudantes. Porém esse recurso ainda é muito pouco para todas as necessidades da escola essa é uma

das fragilidades, há necessidade de ampliar o volume de para as escolas públicas e atender as reais necessidades político-pedagógicas.

As professoras relataram que independentemente das diferentes fases de desenvolvimento, das idades e anos/série o aluno consegue avançar e se desenvolver, pois suas metodologias são criadas para atender todos os alunos, e que os resultados são observados ao longo do ano letivo.

O Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, tendo como propósito, oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo. Segundo o documento, o Pronacampo é:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, 2012, p. 04).

A partir do PRONACAMPO criado pelo governo, veio fomentar tanto apoio técnico quanto financeiro, com o objetivo de implementar políticas voltadas para a educação do campo; refere-se também à formação dos profissionais de educação que irão trabalhar nestes espaços e confecção de materiais específicos para esses estudantes. Para um amplo efeito, o Programa, organizado a partir do Decreto nº 7.352/2010, foi dividido em quatro grandes eixos a Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Infraestrutura Física e Tecnológica.

Porém o PRONACAMPO, como as mais variadas políticas públicas sociais, o Brasil sofreu a ação dos interesses do capitalismo. Mas apesar dessa contradição de ideais, pensamentos, cultura de Estado entre o Estado popular e o Estado Capitalista, observa-se que é uma política pública para atender os interesses da classe trabalhadora, porém para atender os interesses da classe dominante.

Quando pensamos em TM refletimos sobre a organização da turma em sala, porém a maior dificuldade em trabalhar com um ensino multisseriado, é o conteúdo específico de cada série, no qual professor precisa planejar como trabalhar com cinco currículos para cada ano, e neste momento a experiência em sala de aula é um fato importante.

Isso porque o curricular está relacionado à constituição dos sistemas modernos de escolarização ou expansão democrática da educação pública no final do século XIX e início do XX. “A expansão da educação de massa também institui formas de justificar os propósitos sociais e políticos da educação, relacionados aos processos internos deste sistema educativo de legitimar tais propósitos a partir de uma base organizacional do conhecimento social” (GOODSON, 2000, p.65).

Para isso, podemos exemplificar a discussão sobre os graus de menor ou maior classificação dos discursos de uma especialidade, ou de disciplinas escolares, que cria um “conjunto de regras de reconhecimento especializadas” traduzido e transformadas “na sintaxe para geração de significados legítimos” do conhecimento social (BERNSTEIN, 1996, p. 50).

Ou seja, um processo de padronização que é anunciado como problema do currículo escolar, como modelo que responderia por muitas questões que interferem tanto na apropriação do conhecimento dos escolares, quanto no modo como a formação é deslocada do sentido à educação mais global, ou mais vinculado à realidade social e cultural.

Para as organizações curriculares, em seus princípios de standardização presentes na organização do ensino escolar por disciplinas, geralmente são criticadas por não tratarem os conteúdos a partir de um modelo mais globalizado ou integrado entre os conhecimentos, as aprendizagens e as relações sociais.

Estas questões também estão relacionadas à própria função socializadora da escola obrigatória, que toma um caráter diferente dos outros níveis de escolarização, como aponta Sacristán (2000, p. 55):

Na escolaridade obrigatória, o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc. Quer dizer, por conteúdos neste caso se entende algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado. Isso é muito importante conceitualmente, pois, na acepção mais corrente, por conteúdos se consideram apenas os elementos provenientes de campos especializados do saber mais elaborado. Os conteúdos dos currículos em níveis posteriores ao obrigatório, em geral, restringem-se aos clássicos componentes derivados das disciplinas ou materiais. [...] O fato de que esta vá mais além dos tradicionais conteúdos acadêmicos se considera normal, devido à função educativa global que se atribui à instituição escolar.

A orientação para o trabalho do professor, a partir dos conteúdos padronizado

em disciplinas, constitui o formato curricular unidimensional de seleção dos conhecimentos. Esta orientação embasa frequentemente o trabalho pedagógico das escolas em geral, trazendo sempre à tona a discussão da possibilidade de apropriação dos conhecimentos para a superação da aprendizagem com enfoque demasiadamente acadêmico e abstrato dos modelos tradicionais, “estritamente intelectualista”, sem a “individualidade da reflexão e da ação da práxis humana” (FREIRE, 1979, p. 48), para os quais a organização disciplinar é a referência.

Popkewitz (2002, p. 191), “a instrução foi organizada cientificamente para focalizar os processos sociais/psicológicos pelos quais os indivíduos adquirem disposições, sensibilidades e consciências, assim como aprendizagem de informação”.

As realidades escolares são referências apontam que o formato padronizado para seleção dos conhecimentos escolares em disciplinas atinge também a formação das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Este formato é orientador desta seleção para o ensino destas etapas da Educação Básica, via guias curriculares oficiais e, predominantemente, dos conteúdos dos livros didáticos, organizados com referências nos primeiros, e tornados instrumentos básicos de apoio aos professores, estabelecendo “grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aulas de muitos países através do mundo” (APPLE, 1995, p. 81).

Os guias curriculares e os livros didáticos tornam-se, geralmente, importantes mecanismos de legitimação do conhecimento escolar já constituído como referência dissociada de um processo crítico de significação didático-pedagógica para o currículo escolar.

O questionamento sobre o próprio conhecimento escolar não ocorre, porque o currículo escolar, em seu elemento nuclear, não é debatido com mais profundidade, pois o conhecimento está dissociado de suas origens a normatização, deslocadas do contexto de produção e de possíveis relações com a vida social dos alunos.

O currículo encontra o melhor sentido de reprodução político-pedagógica: conhecer a partir de informações desconexas, sem compreender a práxis humana, arquivos de informações que arquivam o próprio aluno e o professor, como nos ensina Freire (1987, p. 58): “arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há

saber”.

A padronização do conhecimento escolar no currículo para o professor do campo, em relação a modelos mais integrais, está relacionada a própria natureza histórico-social da escola como instituição complexa da instrução e formação humana. Nessa relação estabelecida entre a prática curricular e a organização do conhecimento escolar, perpassa uma dimensão política de formação e controle, deflagrada num programa de transmissão facilitada do conhecimento escolar, o que limita o trabalho do professor pelo currículo.

O conhecimento particular selecionado no currículo escolar, comumente se constitui para legitimar um modo de tornar o mundo inteligível, como formas de regulação social e de estilos privilegiados de raciocínio. Popkewitz (2002, p. 174) trata os elementos deste processo de transmissão a partir da organização dos próprios sistemas de pensamento em que o currículo escolar moderno está fundado, pois “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu””. Mais adiante, o autor ainda complementa:

[...] currículo é uma coleção de sistemas de pensamentos que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social (POPKEWITZ, 2002, p. 194).

Tais questões sugerem a valorização de movimentos de reorganização curricular que envolva amplamente os professores em um processo contínuo de construção de transformações pedagógicas ou curriculares. A base de disposição ou organização padronizada do currículo escolar pode ser problematizada no desencadeamento das reflexões com os professores e as escolas do campo, buscando localizar as transformações para o interior da discussão político pedagógica da educação como iniciativas mais holísticas (GOODSON, 2000).

Discutir as relações desta base de disposição do currículo escolar toma um caráter muito significativo, visto que as escolas do campo, podendo ser uma política de extensão dos padrões mais conservadores da escola moderna de massa, sofrem as consequências da estrutura do modelo padronizado de currículo.

4.2 A prática pedagógica dos professores de turmas multisseriadas

Aqui apresentamos a pesquisa referente a prática e o trabalho do professor das turmas multisseriadas. O propósito não é o de fazer um levantamento de forma individualizada desses assuntos, mas sim apresentar os relatos e experiências nos trabalhos realizados nas duas escolas com as professoras das turmas multisseriadas.

Tendo em vista, as características do trabalho docente nas TMs, desenvolvido pelos professores que nelas atuam, não é uma atividade fácil para o profissional que está iniciando na docência. Ciente dessa complexidade buscou-se analisar as respostas e rotinas relatados pelas professoras, com objetivo de compreender o processo de planejamento, gestão da sala de aula e a relação das professoras com o trabalho nas multisseriadas, compreender a educação em uma expectativa das turmas multisseriadas. Isso porque, o trabalho do professor precisa estar pautado com a realidade no cotidiano do aluno possibilitando uma maior interação dos agentes que envolver as práticas em sala de aula.

As entrevistas foram realizadas com professoras identificadas como professora Joana e professora Ana.

QUADRO 5 - PROFESSORAS, ESCOLAS E TURMAS LÓCUS DA PESQUISA

Professora	Escola	Turma	Nº de alunos
Joana	E.M.E.I.E.F. Maria das Dores	2º e 3º ano Manhã	17
		4º e 5º ano Tarde	13
Ana	E.M.E.I.E.F. Pedro Dias	1º ao 5º ano tarde	17

Fonte: Sistema Gestor web, 2022.

A professora Joana, 50 anos, casada, trabalha na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Maria das Dores Siqueira Freitas desenvolve seu trabalho com turmas multisseriadas do 2º e 3º ano no turno da manhã e 4º e 5º ano no turno da tarde, possui o curso de graduação em pedagogia e o curso de especialização em psicopedagogia, a docente vem atuando em turma multisseriadas há três anos, é servidora efetiva da rede de ensino. A professora foi lotada na turma multisseriadas a pedido da direção da escola, que ficou feliz com a oportunidade de

voltar a trabalhar com as TM. Para chegar a escola a professora utiliza transporte próprio.

A professora Ana, 45 anos, casada, trabalha com os alunos do 1° ao 5° ano no horário da tarde, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Pedro Dias Teixeira, há 7 anos é servidora efetiva e há 6 anos trabalha com a TM. Graduada em pedagogia e especialista em psicopedagogia, há 15 anos. A professora trabalha na escola desde que entrou no município através do último concurso em 2012. A professora mora na área urbana de Castanhal e usa transporte próprio para chegar até a escola Pedro Dias.

A análise interpretativa dos dados coletados por meio de questionários e entrevista, anexa no Apêndice B, foi mediada pelo seguinte referencial teórico: Arroyo (2013); Arroyo, Caldart e Molina (2011); Freire (2014); e outros autores.

Os professores da rede de ensino de Castanhal que trabalham em TM, desde 2019 participam de formações continuadas que foram ofertadas pela Secretária Municipal de Educação intituladas “Relato: Experiência em turma multisseriadas e o currículo da Amazônia” e “Os desafios e possibilidades com as turmas multisseriadas” em parceria com a UFPA, para 50 professores que atuam em TM. Em 2020, o município recebeu o programa do governo federal Escola da Terra, que promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades.

O trabalho do professor nessa pesquisa será apresentado conforme as respostas dos questionários preenchidos no google forms e análise das falas ao longo desse estudo focando a pesquisa desenvolvida e seus objetivos.

No segundo objetivo a perceber a prática pedagógica dos professores de turmas multisseriadas. O olhar sistemático do professor em sala de aula é fundamental na identificação das variáveis que influenciam diretamente no desenvolvimento das TM, os quais relatam que a experiência em sala de aula do profissional pedagógico, é muito relevante, pois quando o professor fica responsável por uma TM e tem pouca experiência, tudo é mais desafiador.

O professor não tem tanto recursos e materiais pedagógicos adaptados para trabalhar, muitas vezes a escola não tem uma biblioteca de apoio, e quando tem falta material direcionado para as TM. No relato da professora Ana, “Sinto a necessidade

de matérias pedagógicas enquanto escola que atende a realidade local e o trabalho com multisserie, uma proposta pedagógica que atenda nossa realidade, recursos pedagógicos e matérias que retrate a vida no campo”.

Referente à prática da professora Joana, ela relata que sua dificuldade no trabalho com a turma multisseriada é em produzir recurso necessário para o desenvolvimento da criança, pois a escola deveria ter mais materiais ou jogos educativos.

De acordo com Castoldi e Polinarski (2009, p. 685),

[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensasse em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem.

Os recursos didáticos oportunizam o desenvolvimento dos estudantes de maneira mais fácil, proporcionando, assim, uma melhor compreensão e interpretação do que está sendo trabalhado. Apresentado na fala da professora Joana, “Algo muito bacana e que inclusive as crianças gostam muito é fazer com as crianças mais desenvolvidas com relação a leitura e escrita auxiliem as outras. Montar atividades em grupos, jogos, fazendo com que as crianças dialoguem e aprendam, umas com outras”.

Vale ressaltar, que as escolas devem apresentar referências de materiais os quais retratem a realidade do campo, o professor precisa estar inserido nas formações continuadas e se reinventar como profissional, para que ele possa pesquisar e criar esses materiais de uso coletivo, trazendo os alunos para a realidade do campo.

Assim, apropriando-se de conhecimento, habilidade com turmas através de metodologias significativas, e encaminhando e partilhando com a turma seus conhecimentos e habilidades no campo e nas inter-relações com a família na comunidade que mora, aprimorando com isso a postura do aluno, melhorando sua desenvoltura com a turma, e autoestima.

A inserção da família neste contexto também é de fundamental importância, visto que o estudo aponta uma aproximação maior dos pais, principalmente das mães, no interesse em participar mais ativamente na educação dos seus filhos, em especial no período de isolamento social, daí a importância de inserir metodologias que aproximem mais a família da escola, para que elas possam estar cientes da

importância nesse acompanhamento educacional para o desenvolvimento da criança, primordial nos anos iniciais, planejando uma retomada das atividades regulares nas escolas com uma maior participação.

É importante que o profissional se identifique, se prepare, que tenha experiência em TM e busque sempre um olhar sensível sobre os resultados das metodologias aplicadas, onde o município, apesar das dificuldades, consegue manter o professor motivado em sala de aula fazendo um trabalho diferenciado, conforme a fala da professora Joana:

“Hoje eu não tenho dificuldade em trabalhar com a multisserie, porque eu já estou acostumada, eu já sei o que eu vou trabalhar e o que vou fazer, a dificuldade as vezes é só essa questão dos alunos que desenvolvem menos que outros, mas isso acontece até com as turmas regulares, no início eu tive bastante dificuldade em trabalhar eu não sabia o que fazer e dividia o quadro e era aquela correria, hoje sou muito satisfeita com o meu trabalho”.

Quanto à professora Joana, quando questionada sobre a metodologia necessária para desenvolver na turma multisseriadas, ela afirma que “em primeiro lugar o compromisso e adequação de sua metodologia a sua forma de trabalho, para atender as necessidades dos educandos.”

Já a professora Ana, referente a dificuldade em trabalhar com a TM diz:

“Sinto a necessidade de uma proposta pedagógica enquanto escola que atenda a realidade local e o trabalho com multisserie, estrutura para garantir ensino de qualidade e formação em serviço para apoiar as práticas pedagógicas a partir de concepções progressista e campesina.”

Uma sugestão da professora para a sua dificuldade seria: “Assessoramento e Acompanhamento e formação em serviço para estruturar uma proposta pedagógica que atenda nossa realidade, estruturar nossas escolas para que haja recursos pedagógicos e matérias.”

A professora Ana fala em formação, práticas e concepções progressista e campesina a formação específica desses educadores conforme afirma Arroyo.

[...] reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (ARROYO, 2007)

O professor das TMs precisa de formações pautadas no contexto do campo onde os territórios são a temática geradora que devem estar em constância nas vivências e formações continuada dos professores do Campo.

A professora Ana também escreveu sobre a sua dificuldade “na verdade, com relação ao ensino tive dificuldade no início, mas com a ajuda de quem já estava lá, leitura e conhecimento sobre a multisserie foram me encontrando e percebendo que ter alunos com níveis e séries diferentes em uma mesma sala não é um problema”. E ainda aponta como pontos positivos da TM:

“Eu diria que o ponto mais positivo é a reconhecimento da turma como heterogênea, pois mesmo numaturma regular os alunos não são todos iguais, não aprendem da mesma forma, no mesmo tempo, porém isso não é levado em consideração como se é na multisserie”.

A professora relata não dividir os temas que serão trabalhados na aula. Quando ela trabalha, por exemplo, com adição, o conteúdo é igual para todos os alunos o que diferencia é o nível de dificuldade nas atividades propostas nos grupos ou individualmente.

A TM possibilita a interação com os alunos de várias séries /anos e idade isso faz que com os estudantes aprendam uns com os outros nas atividades dirigidas pela professora e nas vivências em sala de aula.

Segundo Zabala:

Entender a educação como um processo de participação orientado, de construção conjunta, que leva a negociar e compartilhar significados, faz com que a rede comunicativa que se estabelece na aula, quer dizer, o tecido de interações que estruturam as unidades didáticas, tenha uma importância crucial. (ZABALA,1998, p.101)

Os alunos aprendem a ensinar, vivenciando a experiência da prática na sala com a orientação da professora e a interação entre os alunos na proposta didática, favorece o aprendizado e o envolvimento da turma nas ações propostas com maior autonomia no processo de aquisição do conhecimento da criança.

A construção do conhecimento é um método de troca e conexão de vivências, é uma estruturação que coloca em jogo pensamentos, práticas e sentimentos e, nesse sentido, é uma produção que se faz em dadas condições no contexto da realidade do cotidiano.

Uma outra realidade passou a existir na prática do professor em 2020 com a pandemia em consequência da Covid-19 e as aulas presenciais precisaram ser suspensas como forma de reduzir a contaminação do vírus. Nesse momento foi necessário acrescentar a seguinte pergunta no estudo: **Relate um pouco sobre a sua atuação na Escola/turma multisseriada nesse momento de pandemia.**

A professora Ana responde “Os desafios com a pandemia se ampliaram, sobretudo por conta de não termos suporte eletrônicos e tecnológicos na escola, porém nos reinventamos, usamos as tecnologias e meios que temos”. E ainda relata:

“As atividades que seriam trabalhadas nas aulas presenciais estão sendo encaminhadas, mas não se acredita na eficácia, não por conta da ausência dos meios tecnológicos eletrônicos, pois independente de ser no campo ou na cidade o ensino remoto não acontece de maneira concreta, basta ouvir os alunos e os pais”.

Já a professora Joana sobre a pandemia relata em texto:

"Bem foi realizada atividades impressas e também vídeo aula levando em consideração que nem todos os educando tem internet em casa ou quando têm são de péssima qualidade, também sempre aconselhava a irem na escola nos dias em que estava lá para tirar possíveis dúvidas, respondia as mensagens e enviava as atividades via WhatsApp”.

Com a pandemia da Covid-19 os professores tiveram que aprender sobre diversas ferramentas tecnológicas para elaboração das atividades remotas, porém muitos estudantes não estavam preparados ou possuem recursos próprios para as aulas remotas, as professoras relatam que mesmo tentando manter as atividades presencialmente ou pelos meios tecnológicos, como videoaulas, textos e atividades enviados pelo WhatsApp, atividades impressas, muitos estudantes não conseguiram ser contemplados da mesma forma, principalmente por questões sociais.

Com essa nova realidade das escolas nos municípios, a sociedade tem buscado soluções para que a educação seja viável de outra forma. Para isso, é importante a busca por novos métodos de ensino que permitam manter as orientações da OMS sobre o isolamento social.

Uma das soluções mais debatidas nesse contexto pelo município é a utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação, mas como utilizar as tecnologias necessárias se as famílias não tem acesso às tecnologias digitais? Esse

foi um dilema enfrentado identificado nos relatos das professoras, mesmo que em algumas escolas localizadas no campo tenham internet, essa internet não consegue chegar até as famílias.

Diante da realidade de atividades remotas, um dos componentes chaves de nossa discussão é descrever como acontece esse planejamento do trabalho pedagógico para a TM nas escolas municipais, onde as entrevistadas seguem primeiramente elaborando um quadro de aulas com os conteúdos imprescindíveis para que o aluno avance para outro nível de ensino, escolhendo uma temática no início de cada semestre em coletivo geral, referenciando sempre as diretrizes da BNCC.

Os quais sugerem o uso de temáticas de acordo com as datas históricas e culturais, utilizando exemplos da realidade dos educandos, contudo cada professor desenvolve a partir das suas concepções, metodologias e práticas pedagógicas em cada escola. Com as aulas presenciais suspensas e as atividades foram substituídas por cadernos de atividades impressos, entregues uma vez ao mês às famílias dos estudantes.

Muitas das famílias passam o dia todo fora de casa, trabalhando nos diversos seguimentos, e não conseguem acompanhar os filhos nas atividades e orientações que os professores fazem ou enviam pelo celular. Como resultado, muitas atividades não são entregues seus pais não conseguem acompanhar ou ajudar seus filhos. A educação significativa não está sendo efetivada e muitas lacunas estão sendo abertas no ensino.

Quando questionadas sobre como deveriam ser as escolas que atendem as TMs, o que mais chama atenção nas respostas das professoras são as que poderiam haver uma forma de compartilhar os conteúdos metodológicos com outros professores de TM de outras escolas, reuniões de formação continuada apoiadas pelas escolas núcleos e secretaria, onde fossem produzidos materiais didáticos pilotos para que possam haver conteúdos mais específicos contemplando várias especificidades de cada localidade do campo.

O fortalecimento das escolas com garantia do suporte pedagógico, é de grande importância para o professor, sem esse apoio mesmo assim o professor segue superando seus desafios para a qualidade e o desenvolvimento da educação junto as TMs.

Mas, segundo Rocha e Hage (2010), os professores não são adequadamente preparados para trabalhar nessa realidade, apresentando dificuldade em organizar o trabalho nas classes multisseriadas. Tal dificuldade decorre devido os docentes trabalharem com a ideia de união de várias séries e a elaboração de tantos planos de ensino para a aprendizagem diversificada a cada ano.

O trabalho com a TM precisa começar nos estudos na sala de aula ou comunidade buscam-se as situações da realidade da comunidade, mundo e temas traduzidos pelos alunos e sobre seu universo vocabular para construir o currículo. A escola precisa criar estratégias a partir de informações quanto as falas, temas, conteúdos essenciais e significativos para dar respostas às realidades apresentadas e aplicar baseado na abordagem interdisciplinar e contextualizada.

Abordagem com questões geradoras para difundir diálogo e ampliar criticidade. A utilização de contra tema utilizando de livros literários, didáticos. Trabalhando gêneros textuais e saberes locais que possam ampliar os conhecimentos prévios e saber sistematizado.

Quanto a verificar as ações desenvolvidas no decorrer da pandemia em relação aos alunos e as turmas multisseriadas. A Secretaria Municipal de Educação através Instrução Normativa, seguindo as orientações da OMS, adotou protocolos de segurança sanitária principalmente na fase de isolamento social causado pela pandemia da Covid -19.

A partir de maio de 2019 passou a orientar as escolas nos atendimentos remotos com os estudantes onde os pais e/ou responsáveis seguindo os protocolos de segurança contra a Covid-19 passaram a receber as atividades impressas, por aplicativos de celulares e videoaulas exibidas nas redes de televisão locais.

Cada escola desde o mês de maio de 2021, conforme os documentos orientadores emitidos pela SEMED organizam as atividades conforme realidade de cada escola. As escolas encaminharam um caderno de atividades impressas a cada 15 dias ou uma vez ao mês, os pais e/ou responsáveis recebem as atividades escolares na escola e dependendo do tempo orientado para devolução os pais e/ou responsáveis retornam para devolverem as atividades realizadas pelos alunos.

Nas escolas localizadas no Campo alguns professores optaram por fazerem visitas e orientações das atividades impressas nas residências dos alunos, devido à distância e o difícil acesso para as famílias ir até a escola.

Os professores também produziram seus próprios vídeos para postagem nas redes sociais das escolas utilizaram recursos como videoaulas, levando em consideração que nem todos educandos possuem acesso à internet em casa, quando têm, o sinal é de péssima qualidade, dificultando essa comunicação e conseqüentemente a aprendizagem, o qual foi adotado como estratégias atividades em livros didáticos, atividades impressas, atendimento aos pais e/ou alunos por visita técnica nos polos mais acessíveis nas comunidades para estabelecer vínculo social, diálogo e orientação pedagógica na realização das atividades de acordo com as normas de segurança sanitária e autorização dos responsáveis.

Os pais que moram mais próximo a escola buscavam as atividades com o professor que tinha escala de atendimento na escola para essa finalidade, o chamado plantão pedagógico, onde era disponibilizado o material para o aluno fazer suas atividades avaliativas, assim como o uso das redes sociais e aplicativos de mensagens como WhatsApp, para comunicação com os pais e educandos, onde foram criados grupos de orientação com pais e alunos, o que facilitou essa troca de informação.

[...] Bem foi realizada atividades impressas e também vídeo aula levando em consideração que nem todos os educando têm internet em casa ou quando têm são de péssima qualidade, também sempre aconselhava a irem na escola nos dias em que estava lá para tirar possíveis dúvidas, respondia as mensagens e enviava as atividades via WhatsApp (Professor 1)

Nesse período de isolamento em decorrência a pandemia da Covid-19 mesmo com os vários instrumentos para facilitar o acesso dos alunos ainda houve alunos que não acessaram às atividades disponibilizadas pelas escolas do Campo do município de Castanhal. Precisamos considerar as várias realidades de cada família que teve dificuldade para manter a agenda da escola.

Durante a pesquisa, com a pandemia da Covid-19, nesse contexto o professor também precisou desenvolver a distância, as habilidades para conseguir empreender estratégias didáticas com tempo, ritmos e conteúdos voltados a alunos de diferentes níveis de aprendizagem. Uma boa parte dessas habilidades, ele adquire com pesquisa, buscando coisas novas, desenvolvendo atividades que envolvam os alunos.

FIGURA 9 - ENTREGA E ORIENTAÇÃO DAS ATIVIDADES REMOTAS

Fonte: acervo da pesquisa de campo, (2019).

Algumas famílias aproveitavam a entrega dos kits alimentação que foi entregue pela SEMED um repasse do recurso do governo federal através do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que são entregues em todas as escolas da rede. Porém os kits não são ações contínuas mensais, mas que também serve de incentivo para a presença dos pais e/ou responsáveis na escola.

O município possui um Sistema digital de informações chamado Sistema Gestor Web, ferramenta em que o professor registra todas as atividades elaboradas para os alunos. Em seu planejamento, o professor alimenta o sistema apresentando o seu planejamento de aula com Componente curricular, objetivo de aprendizagem, e habilidade desenvolvidas. O professor lança as notas de acordo com o acesso e retorno das atividades pelo aluno.

Em suas dinâmicas para o trabalho com o período da pandemia do Covid-19 o município tem elaborado suportes para dinamizar o acesso ao ensino formal mesmo que a distância. O município de Castanhal junto aos projetos de implementação de internet do governo federal intensificou nas escolas o Programa Educação Conectada que foi instituída por meio do Decreto nº. 9.204, de 23 de novembro de 2017, disciplinada pelo Projeto de Lei no 9165 de 27 de novembro de 2017. Apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico

de tecnologias digitais na educação básica. Essa medida seria uma das ferramentas para o trabalho do professor na escola.

Contudo, o modelo tradicional da escola seriada, para amplas populações escolares, vem trazendo outras contradições para o trabalho docente, como um outro enquadramento professor/disciplina/ano/série/ciclo, que ocorre, em muitos casos, pelo não estabelecimento da relação correspondente com a formação inicial destes profissionais.

Assim, muitos professores nessa condição são admitidos para atuar em anos/séries/ciclos ou disciplinas, conforme a disposição da carga horária de sua contratação profissional, na situação funcional efetiva (concursados) ou não contratada temporariamente, o que os fazem trabalhar com mais de uma disciplina nas escolas do campo.

Na relação interdisciplinar entre a formação e o exercício profissional dos professores do Ensino Fundamental é um destes elementos complexos para a organização do processo educativo, presentes nas escolas do campo, e que instauram um contexto educacional de problemáticas didático-pedagógicas para o ensino dos conhecimentos de outras disciplinas diferentes da formação inicial desses professores.

Uma dinâmica curricular que tem suas especificidades, por ser praticada em escolas do campo, nas quais o modelo de escolarização de massas urbano industrial é referência (ARROYO, 2004). Como salienta Canário (2000, p.134-35):

[...] A constituição do modo socializador escolar como modo de socialização dominante e tendencialmente hegemônico supôs a desvalorização dos modos de socialização anteriores o que, ainda que parcialmente, ajuda a compreender por que razão a escola nasceu historicamente em ruptura com as comunidades locais. É esta ruptura que está na origem das dificuldades de inserção social das atividades escolares, relacionadas com o fato de a atividade pedagógica se situar, tendencialmente, fora do espaço social e fora da flecha do tempo (o espaço e o tempo escolares são distintos dos espaços e do tempo histórico) o que implica uma relação de ruptura e não de continuidade com a experiência anterior dos aprendentes. Este fato está no cerne do déficit de sentido do trabalho escolar, particularmente agravado com o processo de construção da escola de massas.

Por conseguinte, uma das tarefas importantes que temos pela frente é pesquisar o processo real da dinâmica curricular das escolas do campo, para que nos permita tratar das questões da organização curricular predominante nos sistemas de ensino, como âmbito de análise da concretização do ensino nestas escolas, como

particularidades da educação pública para a população rural em nosso país.

Por essas questões, o currículo escolar torna-se um âmbito de análise significativo para discutirmos algumas problemáticas curriculares. As práticas de formação contínua que se desenvolveram de modo permanente com as escolas e professores são, assim, espaços expressivos para abordar a problemática curricular.

Os processos multidisciplinares no currículo escolar têm recebido atenção em renovações curriculares por propostas dos sistemas básicos estaduais e municipais de ensino no Brasil. São movimentos de renovação pedagógica que procuram envolver os professores em processos de formação continuada mediante reflexões e práticas, com a finalidade de transformar a compartimentação instrumental do conhecimento no currículo escolar (BARRETO, 1998, p. 71).

Quando a professora Ana relata que: “Consegue dividir a turma em níveis de aprendizagem e não por ano de alfabetização”. Sem levar em consideração o currículo relacionado ao ano/série, ela está usando o currículo como instrumento e não de forma engessada prevista na organização das turmas regulares.

Estas iniciativas de renovações e outros modos de organização curricular foram se constituindo como possibilidades de transformação do ensino escolar, como o trabalho com “temas transversais”, “temas geradores”, “eixos curriculares”, “conceitos-chave” e os “núcleos conceituais”, propondo discussões sobre questões fundamentais do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares na relação com a prática social.

Como exemplo sobre a possibilidade de romper com a standardização no currículo escolar, a partir de uma destas propostas, os “eixos curriculares” são colocados na condição de atravessar todas as disciplinas do currículo, para que se possa criar um “campo de ação”, mantendo “as características específicas, os conteúdos e os métodos próprios, bem como ritmo e a característica de cada professor”, pelos quais “propostas coletivas possam ser desenvolvidas por conjuntos de professores, de turmas, de séries, alunos outros” (ALVES, 1998, p.53).

Conforme Barreto (1998, p. 28), essas iniciativas de renovação curricular indicam que os “princípios ordenadores do currículo estão fortemente ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea”, entre elas, a construção da identidade, as relações sociais do trabalho, meio ambiente, saúde, diversidade cultural etc.

Ao mesmo tempo em que buscamos discutir a lógica padronizada do

currículo, em relação à certa banalização da apropriação dos conhecimentos escolares, não podemos deixar de discuti-la com referência às questões educativas sobre a definição do conhecimento escolar. Nesta perspectiva de análise, ocorre a consideração de que o conhecimento disciplinar, advindo deste modo de definição epistemológica, é apontado como imprescindível para o processo de apropriação dos conhecimentos escolares.

Quando a professora Joana relata que:

“Não tem nem uma formula para superar o trabalho com a multisserias, ou a gente tem que enquanto professor procurar a dinâmica certa com a turma, como a gente conhece, geralmente quem trabalha já vem caminhando com os alunos, então eu tenho dificuldade de materiais, as vezes precisamos e não tem”.

A proposição de superação da professora e as consequências da padronização no currículo escolar é para que se exclua a “noção de disciplina como controle do conhecimento, limites rígidos e atemporais”, e se passe a “estruturar a noção de disciplinas como campos de saber, áreas de estudos e conjunto de problemas a serem investigados”, no sentido de que estes inter-relacionam “aspectos das disciplinas tradicionais e outros sequer pensados tradicionalmente” (LOPES, 1999, p.196).

Ainda segundo esta abordagem, o importante não seria propor o fim das disciplinas nas escolas, para resolver as questões envolvidas na “divisão social do conhecimento ou da estratificação e da compartimentação do conhecimento”, mas compreender o conhecimento escolar em seus processos próprios de derivação do conhecimento científico ou erudito para alcançar as finalidades da educação escolar pelo diálogo pluridisciplinar, no qual a solução não seria apenas a partir de um currículo organizado pela não especialização (LOPES, 1999, p. 197).

As disciplinas escolares sofrem interferências sociais e históricas nas suas definições, como também nos próprios processos de interferências didáticas que se consubstanciam efetivamente em conteúdo do ensino, ou seja, “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos [...], selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito das exigências (FORQUIN, 1993, p. 167).

Quando questionada sobre as possibilidades da TM a professora Ana diz:

“O professor pode acompanhar um aluno e tirar a dificuldade dele quando ele vem de uma turma para outra com dificuldade, por exemplo, quando ele tá no primeiro ano que ele vai para o segundo ano com alguma dificuldade você tem a possibilidade de trabalhar para sanar aquela dificuldade. E aí ele vai lembrar tudo aquilo que ele estudou no ano anterior e avançar cada vez mais. A turma também se ajuda, quem é do segundo ano auxilia os meninos do primeiro ano e ainda tem alunos do primeiro que aprende mais rápido que do segundo ano. Então isso é uma vantagem”.

Portanto, o trabalho organizado pelos professores vai provocar, basicamente, uma intervenção pedagógica com elementos próprios, fazendo com que recusemos a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade.

Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos” (LOPES, 1999, p.218).

O campo constitui-se num universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Não está se supondo, portanto, a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de financiamento e reprodução. Porém o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o diferenciam.

Quando nos remetemos ao campo, estamos nos referindo a um espaço heterogêneo que é economicamente diverso segundo a relação que os sujeitos têm com a propriedade e o acesso à Terra, na maneira como se relacionam com o trabalho, com o progresso tecnológico, com o mercado. Existem diferentes dinâmicas econômicas em curso, dentro do mesmo estado e região; tem uma multirreferencialidade, pois é rico em matrizes históricas tradicionais, mas constantemente constituídas e integradas pelas novas relações e que expressam o modo de vida produzido por cada povo nas suas festas, na religiosidade, nos gestos, na arte.

Tem a presença de diversos movimentos sociais, que atuam e propõem mudanças dentro da realidade. No campo é bastante presente uma dinâmica social, que envolve os diversos atores e atrizes presentes nesse universo.

O conceito de campo pode ser mais bem compreendido a partir do conceito de território como lugar marcado pelo ser humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade.

Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio de vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, a um espaço vívido são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável. O termo “educação do campo” que estamos fortalecendo tem um sentido amplo e complexo, portanto, não deve ser entendido apenas como sinônimo de ensino.

Por educação do campo concebe-se toda ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, pantaneiros, quilombolas, indígenas e extrativistas fundamentam-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

As escolas observadas nesta pesquisa estão em comunidades que desenvolvem a agricultura família. As dinâmicas apresentadas pelas professoras Ana e Joana apresenta uma preocupação do trabalho focada na valorização das ações da comunidade. Quando relata que:

“Muitas famílias participam ativamente das atividades, pois veem na escola com frequência, procuram saber como o filho está caminhando, participam das atividades escolares, dialogam com a escola, já outros parecem mais distantes, alegam falta de tempo, trabalho, correria da vida diária, sobretudo os homens. Mas a rotina das ações na escola sempre consideramos a rotina das famílias em seu trabalho no campo”.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, etc. Reconhece, assim, que a escola e os espaços extra escolares são um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania. Assim, entende-se que a educação está presente em todos os processos formativos ocorridos ao longo da vida de cada um dentro e fora da escola.

Com esse amadurecimento, tem sido possível compreender que a educação passa a ser vista, cada vez mais, como um direito fundamental e uma responsabilidade social que os governantes de todos os países devem assumir junto a sua população, pois a escola básica, pública e gratuita continua sendo o espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Assim, o direito de cidadania não pode estar desvinculado das

questões educativas, como acesso aos bens culturais adequados à construção da dignidade humana.

Em relação ao direito a educação a professora Ana afirma que, “É precária. Apesar de já termos avançado bastante, pois não nos damos por satisfeito e estamos sempre questionando enquanto comunidade, ainda há muito a ser feito, infelizmente ainda estamos distantes da escola que desejamos”.

A identidade da Educação do campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo o trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Estas relações econômicas e sociais são vividas e construídas por sujeitos concretos, de diferentes gêneros, etnias, religiões, vinculadas (ou não) a diferentes organizações sociais e diferentes formas de produzir e viver individual e coletivamente. Homens e mulheres que, submetidos a um modelo agrícola hegemônico que se revela a cada dia mais socialmente excludentes, ambientalmente insustentável e economicamente seletivo, impõem a necessidade de uma educação que dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos de produzirem mudanças nessa dinâmica.

No que se refere ao ensino a LDB, no Artigo 28, promove um espaço para outra forma do ensino no campo, em que se considere a adaptação e adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também de propostas metodológicas e curriculares.

A abertura dada pelo artigo 28, citado no I capítulo, possibilitou que fosse construído no país um processo de mobilização social em torno da construção de Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, na qual além de retomar o debate sobre a situação da escola do campo ainda possibilitou um aprofundamento fecundo sobre a concepção de espaço rural e de campo, possibilitando a partir de várias experiências da sociedade civil e algumas do poder público, reafirmar a proposta de Educação do Campo que a sociedade deseja construir.

De acordo com o MEC, a BNCC define o que os estudantes devem aprender ao longo de seu processo de escolarização, desde a Educação Infantil até o fim da Educação Básica. Essa Base deve nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino, as propostas pedagógicas de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo o MEC, a base está orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, direcionando a educação nacional para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O documento determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. E sua justificativa aponta para o arcabouço legal constituído pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010) e o Plano Nacional da Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

O currículo escolar, na qual a Base Comum é pensada primordialmente para o mercado de trabalho, o trabalho como valor em si, mas o mercado despersonalizado, deve preparar o estudante para se tornar uma peça da engrenagem da grande máquina que formata ou transforma os indivíduos em meros executores, negando-lhes suas identidades, suas personalidades, sua cultura, seus saberes e seus fazeres.

Precisamos apontar que não é possível um ensino único, do norte ao sul do Brasil, de leste a oeste, tendo em vista a realidade de cada escola pública ou particular é diferenciada, percorre desde as condições geográficas, infraestrutura, mobiliário, mais objetivas; até mesmo seus professores (sua formação, profissionalidade, métodos e técnicas de ensino); e estudantes que carregam suas subjetividades, seus sonhos, seus desejos, seus projetos de vida e de aprendizagem.

Como ter um ensino igual se os professores e a formação que tiveram não foram iguais? A convicção é que o ensino se configura ao modo de uma lei da física, ou seja, quaisquer que sejam as condições o resultado deste será o mesmo. Sacristán (2017) afirma que o ensinar não implica a aprendizagem do conteúdo por parte do estudante do mesmo modo que o professor planejou, pois estão implícitos vários outros fatores, tais como sociais, políticos e econômicos.

Se essa realidade é brasileira, na Educação do Campo as dificuldades são

ampliadas. Educar no Campo constitui-se um desafio grande, marcado pela histórica de lutas dos movimentos sociais e a geografia diferenciada, com imensas diversidades, mas de um vazio populacional e de ausência do Estado.

As distâncias entre as comunidades e a falta de professores para lidar com as heterogeneidades configuram-se aspectos contrários à garantia do direito à educação do campo. Entretanto, somos conhecedores da imensa capacidade dos professores do campo em superar os obstáculos. É necessário denunciar, afirmar as contradições de qualquer projeto de política pública que não contribua para que o direito à educação se concretize nas práticas cotidianas.

É necessário estruturar neste tempo e neste lugar as forças para transformar a realidade da escola. Assim como Freire (2002), chama-se a esperar, a articular as forças para que essa realidade seja reconfigurada para alcançar a justiça social pelo seu currículo.

4.3 As potencialidades das turmas multisseriadas

Quando falamos em potencialidades das TM não podemos deixar de citar o espaço e o sujeito, onde a escola do Campo é um local de afirmação, segundo Hage:

[as] escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (HAGE, 2006, p. 05).

As escolas localizadas na comunidade em que os estudantes estão morando, contribuindo para permanência do sujeito do Campo residindo e trabalhando em suas localidades. É muito importante o ensino e a aprendizagem sejam desenvolvidos a partir da sua realidade e no lugar em que reside.

Neste sentido, para que se possa valorizar as especificidades do local onde uma escola esteja situada, antes de qualquer coisa, é preciso saber que tipo de educação está sendo oferecida e que concepção está presente nesta oferta. Entretanto, sabe-se que mesmo não levando em consideração as características culturais, sociais e outras, presentes na comunidade em que a escola se localiza, será instituído um currículo uma proposta pedagógica. (MEDRADO, 2012, p.12).

A educação voltada para a população do campo requer um reconhecimento da realidade do campo, considerando o cotidiano das comunidades relacionando em concepções que possam romper com paradigmas, preconceitos e desrespeito, e que assim possamos tirar a concepção existente da desigualdade de cidade e Campo. Conforme está descrito no Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que estabelece o pleno direito da população rural a um sistema de ensino que seja correspondente às suas peculiaridades regionais e modo de vida.

Para o professor de TM é desafio com várias possibilidades pedagógicas que precisam estar planejadas e articuladas. Pois mesmo diante da heterogeneidade da turma, é possível usar de apoio para intervir na construção da turma, segundo Medeiros:

[...] tal heterogeneidade pode tornar-se uma vantagem pedagógica, um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, ao considerarmos que é na interação e na construção de relações das diferenças que se encontra a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar. (MEDEIROS, 2010. p, 25)

A professora Ana relata que umas das potencialidades é o trabalho em grupo “Algo muito bacana e que inclusive as crianças gostam muito é fazer com as crianças mais desenvolvidas com relação a leitura e escrita auxiliem as outras. Montar atividades em grupos, jogos, fazendo com que as crianças dialoguem e aprendam, umas com outras”.

A professora Joana também diz “Fica evidente que promover uma educação voltada para a população do campo requer uma análise mais aprofundada, a respeito dos questionamentos que colocarão em choque ideias e conceitos estabelecidos pelo cotidiano das populações que se encontram inseridas dentro desse contexto, para tal feito, é óbvio que esse modelo de educação esteja pautado em princípios que possam desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, e que nesse sentido venha a reverter às desigualdades educacionais existentes entre campo e cidade”.

Vale ressaltar que a experiência com a TM permite ao professor um olhar diferenciado, onde os alunos apresentam um desenvolvimento com estudantes de outras idades e série/ano.

As professoras Joana e Ana falaram do seu nível de satisfação com o trabalho com a TM e que até preferem a multisserie. Segundo MOURA e SANTOS (2012. p.

79), os professores das escolas do campo que atuam nas classes multisseriadas adquirem conhecimento durante a vida acadêmica, como também constroem saberes e métodos a partir de sua vivência e experiência, e estes métodos e saberes são construídos através do desempenho de seu trabalho docente. Logo, o professor aprende a desenvolver uma metodologia particular para o momento de efetivar suas aulas, isso faz com que ele manifeste suas habilidades e competências e se transforme em profissional, consciente de sua capacidade criativa e autonomia pedagógica.

Um relato muito significativo, identificado no relato das duas professora Ana e Joana é o desenvolvimento nítido dos estudantes a professora Ana diz “Algo muito bacana e que inclusive as crianças gostam muito é fazer com as crianças mais desenvolvidas com relação a leitura e escrita auxiliem as outras. Montar atividades em grupos, jogos, fazendo com que as crianças dialoguem e aprendam, umas com outras”. Essa prática deveria permear em todos os espaços educativos permitindo que o estudante sejam protagonistas do seu desenvolvimento educativo.

Alguns estudos da área têm mostrado as potencialidades educacionais constitutivas das escolas multisseriadas do campo; ou seja, a heterogeneidade de culturas, idades e conhecimentos infantis é enfocada não apenas como desafio, mas como possibilidade pedagógica (FERRI, 1994; PINHO, 2004; SILVA, 2007; SANTOS; SOUZA, 2013).

Essas potencialidades podem ser identificadas nas falas dos professores nas suas relações com as crianças em sala de aula. Em sua fala quando afirmam que preferem trabalhar com as turmas multisseriadas. Essas observações de suas práticas como professora de TM vem referenciar a reflexão de seu trabalho, que mesmo diante de grandes desafios da educação as professoras conseguem exemplificar grandes possibilidades de aprendizagem nas TMs e a sua satisfação com seu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos a realidade na prática da educação do município de Castanhal nas turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas localizadas no Campo na E.M.E.I.E.F. Maria das Dores na comunidade Santa Luiza, com a participação da professora Joana e na E.M.E.I.E.F. Pedro Dias Teixeira na comunidade chamada Vila Conceição, com a professora Ana. Através das análises dos dados coletados por questionários e entrevistas pelas redes sociais.

Nas falas das professoras compreendemos que o profissional da educação elabora meios para desenvolverem seus trabalhos buscando a evolução de seus alunos independente do currículo previsto aos anos/series, considerando o aprendizado dos alunos de maneira integral. As professoras utilizam de suas experiências acumulada para o seu aperfeiçoamento da prática com a relação estabelecida com os alunos e a própria comunidade.

Hage (2014) diz “No caso da condução do processo pedagógico, o professor assume a visão multisserie, como junção de séries na mesma sala sob orientação de um/uma professor/a, exigindo planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes.”

Quando pensamos em TM refletimos sobre a organização da turma em sala, porém o que pensamos logo em como trabalhar com um ensino multisseriado, e o conteúdo específico de cada série, no qual professor precisa planejar como trabalhar os currículos para cada ano, e neste momento a experiência em sala de aula é um fator primordial.

O trabalho na escola pela atuação do professor está relacionado diretamente com a sua formação e do que ele compreende sobre a educação, ao estruturar o seu planejamento, consolida seu conhecimento e suas práticas do dia a dia, refletindo positivamente em sala de aula. As professoras apresentam sua forma mais independente, possuindo liberdade para tomar decisões na observância ao longo do processo de ensino aprendizagem.

Para que o aperfeiçoamento do profissional seja frequente e com qualidade, a formação continuada é de grande importância para este professor da educação das TM. Nesse sentido identificamos as políticas públicas voltadas a formação continuada do profissional da educação do Campo.

Passando pelas políticas públicas desenvolvidas pelo município nos últimos anos e a sua importância para o profissional que atua nas turmas multisseriadas possibilitando o aperfeiçoamento do trabalho na escola.

Identificamos também que além das políticas públicas ligadas ao governo federal, o município de Castanhal criou a política de estágio para estudantes da área de licenciatura para atuarem em turmas multisseriadas, recebendo bolsas de estudo. O estágio possibilita aos estudantes universitários a construir suas primeiras experiências na docência nessas turmas desafiadoras onde essa estratégia do estágio leva o docente a trazer inovações e aperfeiçoamento junto com seu processo de amadurecimento profissional contribuindo para o desenvolvimento da educação do Campo, o profissional depois de formado vai para o mercado de trabalho muito mais preparado para essa realidade de ensino, onde muitos professores tem receio de encarar por falta de materiais especializados que dê o suporte esperado, daí a importância de se fomentar políticas públicas voltadas para desmitificar esse olhar para as TM, e formar educadores capazes de transformar cada realidade do campo, fazer o alunado se identificar com sua realidade, inserindo a família e comunidade na escola, ampliar a visão e a percepção dos discentes.

Nesse sentido, entender o contexto onde estão inseridas as TMs contribuiu de forma significativa para que pudéssemos entender e compreender os desafios e responsabilidades de ensinar em uma TMs. É necessário que haja formação continuada para os professores, pois eles podem adquirir novas metodologias para desenvolver um trabalho de qualidade.

Observamos na pesquisa que a SEMED tem um Núcleo de Educação do Campo-NEC o qual acompanha as escolas do campo objetivando assessorar, articular, orientar, fomentar as atividades em todas as escolas do campo no município, conforme a resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. O NEC também faz as articulações das formações na rede para as escolas localizadas no campo.

As escolas do campo construíram um espaço de articulação dos diferentes saberes socioculturais produzidos no seio dos grupos sociais do campo, compreendendo as necessidades de seus sujeitos. Precisa-se discutir um projeto que contemple a todos os professores com uma formação que os permita se organizarem em relação ao tempo e espaço no qual estão inseridos.

Na pesquisa também identificamos grandes potencialidades nas TMs observadas pelas professoras. Seja na relação dos alunos nos trabalhos individuais

ou em grupo, e conseguem observar os diferentes níveis de desenvolvimento com crianças de idades e anos/séries diferentes.

No entanto, pode-se dizer que, nesta pesquisa, compreendeu-se como acontece a organização e o ensino educacional no contexto de uma TM, onde os professores passam por dificuldades para dar conta de trabalhar com diversos alunos de várias séries e idades diferentes. O educador do campo precisa ter material didático adequado que priorize o homem do campo com suas especialidades.

Ao longo dessa pesquisa precisa-se relatar que a pandemia trouxe o distanciamento social e como forma de diminuir a transmissão da doença, tiveram regras rígidas de isolamento social e paralização dos serviços de transporte e das atividades educacionais, recreativas, religiosas e econômicas, funcionando apenas as consideradas essenciais e aquelas destinadas a dar suporte ao combate à doença em todo o país. Essas medidas foram necessárias e urgentes, uma vez que o ritmo da mobilidade espacial contemporânea foi importante fator da rápida expansão da doença, como apontam Sposito e Guimarães (2020), contribuindo para o esgotamento do sistema de saúde nos mais diversos países pelo mundo.

A importância da prorrogação de prazos de qualificação e defesa pelos programas de pós-graduação, para que os discentes pudessem realizar os ajustes necessários e dar seguimento as etapas restantes para a conclusão de seus trabalhos, considerando o esgotamento emocional, tão típico da pós-graduação, e que se somaram as perdas que a pandemia trouxe. Até o momento em que encerramos a redação deste texto completando quase dois anos da declaração da pandemia de Covid-19 o Brasil registra mais de 612.600 mortes. Com o rápido desenvolvimento de vacinas e com as aplicações bem avançadas, temos esperança de em breve retomarmos nossas atividades com segurança.

No início desta pesquisa não contava com esse distanciamento social, no entanto o presente trabalho apresentava grandes possibilidades de referências práticas de pesquisas de campo que daria o suporte mais robusto a minha pesquisa, porém com a pandemia da COVID-19 necessitamos fazer algumas mudanças por considerarmos que o distanciamento para o momento que estamos vivendo seria melhor forma de preservar nossa saúde de antes de grandes perdas familiares e amigos.

Na investigação identificamos que a escola é um espaço onde há relações de troca de saberes e conhecimentos e a pandemia da Covid-19 veio agravar essas relações.

Mesmo com a Covid-19 conseguimos levantar importantes dados da SEMED o que distingue a sua organização de alguns municípios do estado identificados conforme pesquisa bibliográfica apresentadas no quadro 1, na pág. 30.

No município de Castanhal as escolas localizadas no Campo, assim como na cidade, apresentam em seu currículo os componentes curriculares de Libras, Espanhol e o Projeto Cidadania e Educação Ambiental, além dos componentes curriculares previsto da BNCC, como retratado no quadro 3 na pág. 51. O que apresenta uma grande importância no desenvolvimento dos alunos no contexto educacional da rede de ensino.

Agora mais do que nunca é imprescindível à garantia de infraestrutura adequada para dar suporte aos alunos seja em aulas presenciais ou remotas, pois a de tecnologias com materiais que o professor precisa para dar sua aula a presencial ou a distância é de suma importância para a qualidade do ensino para este momento que estamos passando. Os professores precisam de apoio pedagógico que, em muitos casos, não existe e principalmente, que aconteçam cursos para a qualificação e preparação dos professores para trabalhar com as TMs.

O trabalho do professor na TM vem despertando reflexões para as potencialidades, chamando para o debate qualitativo da temática alinhando as políticas públicas das principais práticas identificadas pelos professores no município de Castanhal. Na Identificação das potencialidades do processo de ensino aprendizagem na prática pedagógica do professor que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais observamos uma mudança no processo de planejamentos das aulas.

Diante desses fatos, afirmamos que a TM é um lugar de muitas possibilidades, mas um lugar possível de fazer mudanças, de ter uma organização educacional que favoreça a existência e permanência dos sujeitos no campo, à reprodução dos saberes cultural e dos valores dos sujeitos do campo.

A pesquisa demonstrou que o professor não apenas reproduz, mas também constrói conhecimento que orienta seu trabalho em sala observando as necessidades de aprendizagem de cada aluno. E que o professor mantém uma relação com os alunos, família e comunidade o qual adapta sua prática pedagógica voltada para o

cotidiano dos sujeitos e relacionando as ações de leitura, escrita e interpretação do mundo ao seu redor.

O estudo também apontou a necessidade das formações continuadas para os professores que atuam na TM, assim atualizando-se quando as teorias e práticas discutidas levando em consideração a educação do campo.

O papel fundamental das políticas públicas no município de Castanhal voltadas à educação do campo nas realidades das TM é estimular o profissional formador a ter uma visão sistêmica da realidade que está inserido e perceber o vasto laboratório que trabalha no seu dia a dia para ter uma visão científica, experimentar e interpretar na sua forma prática e descritiva para cada ciclo educacional conseguirmos ter um material palpável e extremamente importante para o desenvolvimento educacional e humano, construindo bases sólidas para o professor e aluno avançarem no processo educacional, replicando em outras localidades com práticas mais assertivas sistematizadas.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, C.A.; OSBI, R.C.S. **O currículo das escolas do campo**: reflexões sobre experiências com temas geradores. In: ANTONIO, C.A. et al. (Org.). *Identidade profissional, conhecimento e práticas educativas*. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2004. p. 138-148.

ARROYO, Miguel G. **As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Revista Trabalho Educação e Saúde, Rio de Janeiro: v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático pedagógicos na motivação da aprendizagem**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1, Ponta Grossa, 2009. Anais do I SINECT.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DORNAS, Roberto. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Comentários e Anotações** Belo Horizonte: Modelo Editorial, 1997.

Di MORAES *et al.* Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

ERICKSON, F. **Ethnographic description**. In: AMMON, U., DITTMAR, N.; MATHIER, K. (ed.) *Na international handbook of the science of language and society*. v. 2. New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 1081-1095.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Lenise Maria da Silva. **Educação Rural: Análise das Políticas e propostas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Cametá - Pará**. 2006. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994 (Dissertação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983^a
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1988.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 77-108.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. Elanefurtado[arroba]Webcabo.com.br; ed_furtado[arroba]vol.com.br, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro – 2ª Edição**, Ed. Ática – (1988).

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARBIN, Rodimar. **Educação do Campo ou Educação para o Campo? (Reflexões sobre a Educação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado do Piauí)**. 2005. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGE, S. A. M. GEPERUAZ: aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. In: Salomão Mufarrej Hage. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: M. M. Lima Ltda., 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. (2014, out-dez) **Transgressão do Paradigma da Multisseriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção caminhos da educação do campo).

JARA, Oscar. **Concepção Dialética da Educação Popular**. São Paulo: CEPIS, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg (1989 [1922]). **História e consciência de classe**, Rio de Janeiro: Elfos Editora Ltda, trad.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**, livro 1, v, 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MEDEIROS, Maria Diva de; RAMALHO, Betania Leite. **DA FORMAÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DAS TURMAS MULTISSERIADAS: uma discussão emergente frente a novos desafios** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020.

MEDRADO, Carlos H. de S. **Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas**. Jiquiriçá-BA. 2012.

MORAIS, E. P. **Envelhecimento no meio rural: condição de vida, saúde e apoio dos idosos mais velhos de Encruzilhada do Sul –RS**. Tese (Doutorado em Enfermagem Fundamental) Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. 215 f. 2007. POLIT, D. F. BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMALHO, Betania Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán (organizadoras). **FORMAÇÃO, REPRESENTAÇÕES E SABERES DOCENTES: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado das Campinas, SP: Mercado das Letras; RN: UFRN-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas**. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016

SMITH JUNIOR. Francisco Pereira. **Imigração espanhola na Amazônia: As colônias agrícolas e o desenvolvimento socioeconômico no nordeste paraense (1890-1920)**. Tese de Doutorado apresentada ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, NAEA, UFPA, 2012.

SOUZA, E.; SANTOS, F. J. **Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes**. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Org.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 315-345.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

WENGZYNSKI. D. C; TOZZETTO, S.S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos para um Plano Nacional de Educação do Campo**. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br/secad>> Acesso em: 17/01 2020 às 14h.

Carta Circular n. 7/2020-CONEP/SECNS/MS. Autorização, em caráter excepcional, para a realização de reuniões por meio de videoconferência ou aplicativo web de videochamada. 16 de março de 2020. Disponível no endereço eletrônico: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_7_2020.pdf.

Educação do campo: classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/5363/160>. Acesso em: 13 jan. 2021 às 10h.

Educação do Campo: Interfaces Com Os Movimentos Sociais. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.15.pdf>>. Acesso em 20/01/2020 as 17h.

Uma reflexão para a prática educativa em Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em 23 maio 2021.

Análise crítica sobre a base nacional comum- BNCC. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/analise-critica-sobre-a-base-nacional-comum-bncc/155624> . Acesso em: 18 ago. 2021.

SPOSITO, M. E. B.; GUIMARÃES, R. B. Por que a circulação de pessoas tem peso na difusão da pandemia: difusão da Covid-19 no país segue modelo relacionado a interações espaciais na rede urbana. 2020. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35626/por-que-a-circulacao-de-pessoas-tem-peso-na-difusao-da-pandemia>. Acesso em: 1 nov. 2021.

APÊNDICES

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

Você está sendo convidado (a) a acompanhar esta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Lidiane Cristina Silva da Poça (pesquisador responsável), com a finalidade de autorizar o uso das informações referente ao preenchimento do Questionário Online pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que ela se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: Retratos da educação do campo no município de Castanhal - PA: experiência da prática pedagógica em turmas multisseriadas

2. Objetivo principal: Analisar a prática pedagógica do professor em relação às necessidades e especificidades da educação do campo em Castanhal.

3. Justificativa: É fundamental possibilitar no campo acadêmico científico, a escuta dos sujeitos da educação do Campo para entender como está sendo desenvolvida a prática pedagógica do professor com a realidade das turmas multisseriadas impulsionando ao ensino, de modo que possibilitar a reflexão do que está sendo realizado com base na prática. Como desenvolve a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do Campo com as realidades das turmas multisseriadas no município de Castanhal?

4. Procedimentos: A Sra. Lidiane Cristina Silva da Poça devido o período de pandemia que acometeu todo a população, o que nos deixou em isolamento social, como forma de prevenção do Covid-19 fará uma entrevista pelo aplicativo da plataforma *google forms* e *google meet* referente ao trabalho do professor na turma multisseriada escola. Também fará uso do aplicativo *google meet*, como forma de obter informações a serem registradas e, posteriormente, analisadas.

5. Riscos: Durante a realização do projeto será evitado constrangimentos que causem desconfortos emocional e psicológico, enquadrados ao nível de riscos mínimos.

6. Benefícios: Os benefícios advindos da realização e análise desta pesquisa apresenta relação com a sua própria visibilidade enquanto sujeito da pesquisa.

7. Retirada do Consentimento: Vale ressaltar que, a participação do professor é VOLUNTÁRIA e poderá ser interrompida a qualquer momento, quando irei devolver-lhe todos os registros, sem que haja nenhum prejuízo para o professor, para a V. S^a e para a escola.

8. Garantia do Sigilo: Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante, pois a referência ao mesmo será feita por meio de um nome fictício.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por acompanhar esta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade dos pesquisadores.

A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto dos pesquisadores como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

10. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Tv. Perebebui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA), bairro do Marco. Contato: (91)3131-1781. E-mail: cep_uepa@hotmail.com.

12- Informações do/a pesquisador/a: Lidiane Cristina Silva da Poça (pesquisador responsável) End.: Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e

Educação. (91)4009-9552: (telefone institucional) ppged.uepa@gmail.com: (e-mail institucional). Pesquisador 1. Contato: (91)98708-5822. E-mail: lidianuepa@yahoo.com.br Pesquisador 2. Contato: (91)99982-9447. E-mail: tania02lobato@gmail.com.

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.

Assinatura do pesquisador

14- Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido sobre o seu conteúdo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo a pesquisa cooperando e oferecendo informações para a mesma.

Castanhal, ___ de _____ de _____.

Assinatura do professor

Rubrica Pesquisador Rubrica

Responsável



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências Sociais e Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data da ação:

LOCALIDADE

Distrito:

Escola:

Endereço:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES (professor(a))

Nome:

Idade:

Estado civil

Tempo de Semed:

Tempo de trabalho EC:

Tempo de formação:

Formação:

Turmas Multisseriadas:

Turnos de Trabalho:

Local de residência:

Quantidade de alunos: ()

Qual o vínculo?

ESTRUTURA DA ESCOLA

A escola possui:

Quantas salas de aula? ()

Quantos Banheiros? ()

Refeitório? ()

Sala dos Professores? ()

Sala de leitura? ()

Funciona no prédio próprio da prefeitura? ()

Merendeira () Apoio () Secretário(a) ()

Recursos tecnológicos? ()

SOBRE A MULTISSERIE

1. Em que escola do município você trabalha?
2. Qual seu nível de escolaridade?
3. Qual sua idade?
4. Qual seu vínculo de trabalho na rede de ensino?
5. Qual o turno que você trabalha?
6. Qual a configuração de turma de multisserie você trabalha?
7. Há quanto tempo você atua em turmas multisseriadas?
8. Você encontra alguma dificuldade no trabalho que desenvolve em sala de aula com a multissérie? Qual?
9. Se você encontra dificuldades para desenvolver seu trabalho, apresente alguma sugestão para superar essas dificuldades.
10. Quais os pontos positivos em se trabalhar em turma multisserie?
11. O município oferece formações aos professores que atuam em turmas multisseriadas?
12. Cite algumas metodologias que oferecem resultados no desenvolvimento do aprendizado das crianças das turmas multisseries?
13. Os pais estão presentes no desenvolvimento educacional das crianças? De que forma?
14. O que o professor de turma multisseriadas precisa para desenvolver um bom trabalho com os alunos?
15. Qual nível de satisfação em trabalhar com turmas multisseriadas?
16. Quanto a estrutura oferecida para trabalhar com turmas multisseriadas na sua opinião é satisfatório, insatisfatório ou precisa melhorar? Justifique sua resposta.
17. Como acontece o planejamento do trabalho pedagógico para a turma multisseriadas?
18. Como você acha que deveria ser a escola que atende as turmas multisseriadas?
19. Relate um pouco sobre a sua atuação na Escola/turma multisseriada nesse momento de pandemia.