



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ENSINO

AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O
TRABALHO DE UMA PROFESSORA NO MUNICÍPIO DE GOIANÉSIA
DO PARÁ-PA EM TURMA MULTISSERIADA

Lindomar Pereira de Souza

Lajeado, dezembro de 2021

Lindomar Pereira de Souza

**AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O
TRABALHO DE UMA PROFESSORA NO MUNICÍPIO DE GOIANÉSIA
DO PARÁ-Á EM TURMA MULTISSERIADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na área de Alfabetização Científica e Tecnológica, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof^a Dra. Jacqueline Silva da Silva

Lajeado, dezembro de 2021

Lindomar Pereira de Souza

**AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O
TRABALHO DE UMA PROFESSORA NO MUNICÍPIO DE GOIANÉSIA
DO PARÁ-PA EM TURMA MULTISSERIADA**

A Banca examinadora da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Alfabetização Científica e Tecnológica, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Profª Dra. Jacqueline Silva da Silva
Orientadora - Universidade do Vale do Taquari

Profº Drº **Salomão Mufarrej Hage**
1º Membro – Universidade Federal do Pará

Profª Drª **Silvana Neumann Martins**
2º Membro – Universidade do Vale do Taquari

Profª Drª **Liliana Inês Ávila Garzon**
3º Membro - Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia

Lajeado, dezembro de 2021

Dedico esta dissertação as pessoas que me dão o maior sentido da vida. Ao meu pai, o Srº Fernando Pereira Souza, um homem de caráter singular, de uma sabedoria única, uma pessoa de palavras sábias que me dão forças no momento de precisão. A minha mãe a Srª Maria da Conceição Pereira, uma mulher de personalidade forte e única, guerreira e amiga que sempre me acolhe e quando precisa me diz o que pensa. É, e sempre será a mulher que terei como referência de mãe e de mulher do interior. Essas duas pessoas que nunca fugiram à luta para com seus filhos, mesmo residindo no campo desde quando nasceram no interior do Maranhão e atualmente moram no interior do Pará. Dedico ainda este meu trabalho aos meus padrinhos o Srº Xavier Vieira Vale (*In memoriam*) e a Srª Albetiza dos Santos Vale. Pessoas com as quais convivi desde a minha adolescência e me deram ensinamentos para a vida que trago comigo até hoje.

Dedico também, ao meu companheiro, Bruno da Silva Dutra por ter acompanhado de perto essa minha caminhada rumo ao Mestrado e em direção de novos desafios em busca do saber na minha realização pessoal e profissional, por estar na minha companhia todas as vezes que tive de ir ao lócus da pesquisa. Por aturar as minhas constantes reclamações quando peço silêncio no momento que estou lendo ou escrevendo em casa, pela sua proximidade de minhas lutas e conquistas profissional e acadêmica.

AGRADECIMENTO

Agradeço profundamente ao nosso Deus criador pela oportunidade de nos possibilitar a chegada ao final de nossa caminhada com a obtenção do título de mestre em ensino. De maneira muito especial agradeço minha orientadora a Professora Doutora Jacqueline Silva da Silva, uma pessoa com a qual aprendi muito, me ensinou a ver as coisas de pontos e ângulos diferentes, me provocou a pensar grande acerca do ensino e da pesquisa. Por ter diretamente dado a sua valiosa contribuição para novas percepções sobre a educação do campo.

Agradeço aos professores do PPGEnsino que a cada disciplina nos trazia novos olhares sobre o ensino e a pesquisa na pós-graduação, nos ensinando algo novo, fazendo florir reflexões sobre o ato de ensinar e de aprender e de pensar no exercício da docência.

Agradeço aos colegas de turma pelas contribuições no momento dos debates, pelas amizades e parcerias na hora de realizar as atividades acadêmicas ao longo do curso. Agradeço ao Colégio Anunciada Chaves pelo aprendizado que nele obtive, a partir das relações com seu corpo docente e discente, desde o ano de 2011 quando passei a compor seu quadro funcional na função de Técnico em Educação pela esfera estadual.

Agradeço a professora Alvina Maria Ferreira de Souza por me permitir aprender junto com ela ao longo de toda minha pesquisa, seja no tocante às questões do universo da docência como de outras questões de ordem social e pessoal. Pela oportunidade que me concedeu de enxergar a vida pela janela da superação, da luta pela sobrevivência e pela beleza de trazer e ver a alegria em pequenos gestos e momentos.

Eterno Aprendiz

(...)

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar.. (E cantar e cantar...) A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah meu Deus!

Eu sei... (Eu sei...) Que a vida devia ser bem melhor e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

(...)

Gonzaguinha

RESUMO

Discutir o ensino na Educação do Campo é marcar esse território respeitando todos os sujeitos que dão vida para cada realidade do campo, e nessa perspectiva a formação continuada do professor atuante nessa realidade em turma multisseriada se torna uma questão a mais a ser respeitada e considerada por todos que fazem a educação sistemática acontecer. Vivenciar os desafios de ensinar numa escola do campo é, sobretudo acreditar no trabalho do professor, na sua capacidade de criação e recriação de metodologias de ensino em sua ação no cotidiano da sala de aula buscando melhorar sua prática pedagógica. O presente estudo teve como problema: Quais metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuante na Educação do Campo, em uma turma multisseriada no município de Goianésia do Pará? Dessa forma seu objetivo geral buscou: Investigar quais as metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuante na Educação do Campo, em uma turma multisseriada no município de Goianésia do Pará. A pesquisa teve uma abordagem de caráter qualitativo fundamentada no pensamento de Teixeira (2011) e Moreira (2011) e do tipo documental baseada em Gil (1999) e da pesquisa de campo na perspectiva do olhar de Marconi e Lakatos (1999), e ainda da Pesquisa-Ação conforme Thiollent (2007). O sujeito da pesquisa foi uma professora atuante numa turma multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação do Campo no município de Goianésia do Pará/PA. A coleta de dados se efetivou através do uso da entrevista semiestruturada as quais foram gravadas com celular, da observação participante, registro por meio de fotografia e diário de campo. A mesma contou com as contribuições teóricas de autores que discutem a temática em debate como: Hage (2005, 2010); Pires (2012); Figuera (2018); Veiga (2012) entre outros que abordam esse campo de estudo, e ainda algumas legislações que regulamentam a Educação do Campo. A pesquisa apontou sobre a carência de materiais didáticos para auxiliar a professora em suas ações pedagógicas, assim como da necessidade de ampliação de formação continuada destinadas aos professores atuantes em turmas multisseriadas no campo, além de se pensar um planejamento pautado na coletividade. A pesquisa trouxe contribuições importantes no sentido de compreender a necessidade da elaboração de um projeto capaz de assegurar a formação continuada para professores de turmas multisseriadas do campo visando a melhoria da prática pedagógica em sala, bem como da construção de um planejamento baseado na realidade dos sujeitos residentes no espaço rural que necessitam da escola do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Turma Multisseriada. Metodologias de Ensino.

ABSTRACT

Discussing teaching in Rural Education is setting this territory, respecting every living element in the field, and with this perspective, continuing education by an active teacher in such reality of a mixed grade class, brings about another issue to be respected and considered by all who make the systematic education happen. Experiencing the challenges of teaching in a rural school, above all, involves trusting the teacher's work, their ability of creating and recreating teaching methodologies in their daily life action seeking classroom improvements in their pedagogical practice. The problem in this project is: What teaching methodologies are used by a teacher who works in Rural Education, in a mixed grade level class in the city of Goianésia do Pará? Thus, its general objective it sought to: Investigate which teaching methodologies are used by a teacher working in Rural Education, in a mixed grade level class in the city of Goianésia do Pará. The research had a qualitative approach based on Teixeira's and Moreira's ideas (2011) and the documentary type based on Gil's (1999) and field research from the perspective of Marconi and Lakatos (1999), and also of Action Research according to Thiollent (2007). The research subject was an active teacher working in a mixed grade level class in the First Years of Elementary School of Rural Education in the city of Goianésia do Pará/PA. Data collection was performed through the use of semi-structured interviews, which were recorded with cell phones, participant observation, recording through photography and field diary. It also had theoretical contributions from authors who debate themes such as: Hage (2005, 2010); Pires (2012); Figuera (2018); Veiga (2012) among others that address this field of study, and still some legislation that regulates field education. The survey pointed to the lack of didactic materials to help the teacher in her teaching duties, as well as the need to expand continuing education aimed to teachers working in mixed grade level classes in the field, in addition to planning activities based on the community. The research brought important contributions in order to understand the need to prepare a project capable of ensure continuing education for teachers of mixed grade level classes of the field aiming at the improvement of pedagogical practice in the classroom, as well as building a plan based on the reality of the ones living in rural areas who need the country school.

KEYWORDS: Rural Education. Mixed Grade Level Class. Teaching Methodologies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Professora com o pesquisador com os jogos de Língua Portuguesa confeccionadas em sala	34
Imagem 2: Mapa da Região da Cinco Irmãos	35
Imagem 3: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Cecília	36
Imagem 4: Sala de aula da EMEIF Santa Cecília	37
Imagem 5: Eu e a professora em um dos caminhos que dão acesso a escola Santa Cecília	38
Imagem 6: Jogos de leitura confeccionados pela professora, alunos e eu em sala	41
Imagem 7: Primeira Cena ilustrando a prática da professora em sala de aula	58
Imagem 8: Sala de aula Escola Santa Cecília	60
Imagem 9: Área externa da frente da Escola Santa Cecília	60
Imagem 10: Segunda CENA ilustrando a prática da professora em sala de aula	61
Imagem 11: caderno de planejamento da professora	63
Imagem 12: atividades elaboradas com a professora	85
Imagem 13: Desenho da sala de aula feito pela professora	86
Imagem 14: Desenho ilustrando a realidade do aluno em sua comunidade	95
Imagem 15: Pátio da escola onde as crianças realizam atividades recreativas	102
Imagem 16: Sala de aula da escola Santa Cecília	106
Imagem 17: Professora com jogos de leitura confeccionados em sala	108
Imagem 18: Professora ensinando leitura com jogo confeccionado por ela e eu	112
Imagem 19: Desenho que representa a realidade da aluna em sua comunidade	117
Imagem 20: Formação continuada para professores de turmas Multisseriadas	121
Imagem 21: Professores do campo da região pesquisada, em formação continuada	124
Imagem 22: Caminhos que dão acesso à escola Santa Cecília	129

SUMÁRIO

1 UM OLHAR NO RETROVISOR DE MINHA HISTÓRIA E O DESEJO DE APRENDER COM A PESQUISA	13
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A TRILHA DA CAMINHADA	26
2.1 Caracterização da pesquisa: uma abordagem qualitativa	27
2.2 Tipos de pesquisa e suas contribuições	29
2.3 Lócus da pesquisa e os participantes	35
2.4 Instrumentos da pesquisa	40
2.5 Detalhamento das Atividades e a Técnica da Análise de Conteúdo	45
3 O ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA ATUANTE NUMA TURMA MULTISSERIADA	48
3.1 O ensino na Educação do Campo: olhares e percepções	50
3.2 A prática pedagógica de uma professora numa realidade da Educação do Campo	57
3.3 A realidade do ensino multisseriado e os desafios de ensinar no campo	65
4 METODOLOGIAS DE ENSINO E OS DESAFIOS VIVIDOS POR UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RETRATO DE UMA REALIDADE MULTISSERIADA	74
4.1 As vozes advindas do ensino na Educação do Campo, uma realidade a ser visitada	75
4.2 Metodologias de ensino em turmas multisseriadas: o que dizer?	79
4.3 Falando sobre o espaço escolar e o planejamento de uma professora dos Anos Iniciais da Educação do Campo	86
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS AMARRAS DE UMA REALIDADE	99

5.1 A realidade da Educação do Campo e a formação continuada de professores: um olhar geral a respeito dessa questão	100
5.2 Formação continuada de professores, diretrizes e a proposta pedagógica para a Educação do Campo	111
5.3 Formação continuada de professores e a Educação do Campo em Goianésia do Para	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	142
ANEXOS	149

1 UM OLHAR NO RETROVISOR DE MINHA HISTÓRIA E O DESEJO DE APRENDER COM A PESQUISA

É historicamente, que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude, (FREIRE, 2003, p. 10).

Escrever sobre nossas experiências adquiridas ao longo da vida, não é simples como pensamos, uma vez que é necessária uma organização de ideias em conformidade com o tempo, o espaço e os fatos que vivenciamos nas mais diversas circunstâncias da vida. E essas circunstâncias dão sentido e marcam esse movimento do ser inconcluso, apontado por Freire (2003). É nesse ato da escrita, que ora me debruço firmemente com o desejo de expor de maneira memorável as minhas experiências, e a contemplar um espaço que marca minha trajetória e me impulsiona a mover forças, em busca de novos saberes.

Marcas que até hoje carrego deixadas pela cultura do espaço escolar, das relações estabelecidas no seu bojo desde os meus quase 10 anos de idade, quando iniciei minha caminhada em direção a alcançar o saber, simbolizando, portanto, esse movimento, segundo Freire (2003), de permanente busca.

E essa busca se registra numa simples e pacata comunidade do município de Goianésia do Pará, que outrora pertencia ao território da cidade de Rondon do Pará-Pará. Comunidade marcada pela vida simples, daqueles homens, mulheres e crianças que então desbravavam parte da floresta, com o objetivo de ali construir sua residência e deixar registro histórico e cultural naquela comunidade no início da década de 80.

Dou uma atenção especial aos desafios de minha vivência pessoal que já passei junto com minha família, e ainda parte de minha trajetória escolar no espaço rural com início na década de 80. Falo um pouco das minhas origens, já que compreendo a família como estrutura fundamental na construção da personalidade do indivíduo. Busquei nessa narrativa retratar o que já experienciei, não só como um menino filho de lavradores, mas especialmente como uma criança que iniciou sua vida escolar na zona rural, na Educação do Campo, onde a escola era um barracão onde funcionava uma turma Multisseriada, com alunos da 1ª a 4ª série na época. E esse contato com o espaço rural traz seus significados para mim, como pesquisador, e merece destaque devido às adversidades que são impostas aos sujeitos com os quais fiz a minha pesquisa e neles me remeto a pensar.

Ao refletir sobre o tempo, a memória e ao ato de pesquisar, faço minhas afirmações como sujeito pertencente a uma história com enredo singular de uma família nordestina, vinda do interior do Maranhão para o estado do Pará. Meus pais chegaram ao Pará no início da década de 80, a procura de terra para trabalhar e ali nos criar. Iniciei minha caminhada como estudante, no ano de 1986 na 1ª série do 1º grau como era conhecido naquela época. Estudei numa turma multisseriada da educação rural, como era chamada naquele tempo. Na época eu ia completar 10 anos de idade, não tive o privilégio de cursar a alfabetização, tampouco a Educação Infantil.

A princípio, eu e minha irmã mais velha (Arlete) estudávamos particular com a professora Nedina Luiz, que improvisou uma sala em um cômodo de sua casa. Ela, por sua vez, não tinha nem o Ensino Fundamental. Logo após, passamos a estudar na “escola” Romero Ximenes, com a mesma. Um barracão de taipa coberta de cavaco¹ com apenas uma sala, onde estudavam alunos de séries diferentes, uma característica do ensino multisseriado no horário, das 13h às 17h de segunda a sexta-feira na comunidade Gleba Pitinga, onde até hoje meus pais residem.

Lembro que ia mais para a escola por causa dos tantos amigos que tinha e, especialmente por conta das brincadeiras na hora do recreio, por ser um momento de fortalecimento dos laços de amizade com os demais colegas. Tinha dia que a professora não dava conta de receber a minha lição e nem de passar dever em meu

¹ pequeno pedaço de madeira tirado em lasca que era utilizado para fazer cobertura de casa, ainda muito comum no interior, geralmente de madeira de lei, como: cedro, maçaranduba e outras.

caderno ou no quadro negro². Aquilo chegava, às vezes, ser motivo de alegria, por não ter nenhum dever na escola ou não levar alguma atividade para fazer em casa. Hoje acredito que isso se dava, porque a professora deveria priorizar algumas séries por serem mais desenvolvidas. Na época não me faço recordar se os alunos com maior grau de aprendizagem auxiliavam a professora nas tarefas de sala, ajudando os colegas de uma série. Raramente os alunos da turma de 1ª série copiavam do quadro negro devido à falta de tempo, pois a professora geralmente priorizava a escrita do quadro para os alunos de 3ª e 4ª série, enquanto para as outras séries ela fazia as atividades no caderno, com uma caneta de cor azul, registro de minha memória, que até hoje me faz lembrar com muita clareza desse objeto.

As relações ali estabelecidas referem-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade dos sujeitos, das crianças que frequentavam aquele contexto, no campo e no campo. E aquela realidade tinha uma identidade que o tempo não apagará da minha memória, o quadro negro que ficava pendurado na parede do barracão que era a escola e constantemente mudava de posição, conforme a intensidade do sol quando era verão ou da chuva quando era inverno, devido o reflexo da luz solar, ou das goteiras que caíam sobre os bancos fixos no chão, usados como assentos pelos alunos. Os bancos eram feitos de madeira bruta, que serviam de assento para alunos e professora. As paredes eram cheias de buracos o que favorecia a ventilação no interior da sala e através desses buracos os alunos olhavam quem passava na estrada e os animais que pastavam no entorno da escola.

Passada essa etapa de minha vivência no espaço rural, no ano de 1991 mais precisamente no mês de agosto tive que ir estudar na zona urbana, pois na escola que outrora estudava a professora só lecionava até a 4ª série. Chegando lá, precisei estabelecer outras relações com o espaço escolar, dando sentido à cultura que a escola apresentava e os seus significados. E o primeiro significado que construí no campo real, foi o estranhamento com aquele novo ambiente, bastante diferente do que eu conhecia. Havia tantas salas, banheiro masculino e feminino separados, os alunos tinham que usar farda, e principalmente, na sala só tinha alunos de uma série

² Um pedaço de fórmica retangular pintado de verde escuro que era utilizado pela professora para escrever as tarefas a giz e ficava pendurado na parede da escola (barraco com um cômodo com uma turma multisseriada).

(turma seriada), nesse caso da 4ª série, na qual estudava e concluí no ano de 1991 na cidade de Jacundá.

E na cidade de Jacundá (PA) residi, ora com meus padrinhos, ora com minha avó materna até concluir o Ensino Fundamental, ou seja, o primeiro grau como era conhecido. No ano de 1995, ali naquele espaço urbano pude perceber o intercruzamento de cultura oportunizado pela escola, um lugar capaz de aguçar o pensamento e o modo de agir das pessoas que as constitui.

Ao refletir sobre nossa história e nossa busca como ser inconcluso, inserido num permanente movimento (FREIRE, 2003), destaco meu ingresso no campo educacional a partir 1996, atuando como auxiliar de secretaria no município de Itaituba (PA), e como docente desde 1997, nesta mesma cidade com uma turma de 2ª série do ensino fundamental. Tendo naquele ano o primeiro contato com o universo do ensinar e aprender em sala de aula e sentir de perto a cultura organizacional, falada por Freire (2003). Era uma escola situada numa comunidade carente em um dos bairros (Santo Antônio) mais pobres da cidade, o que constituiu um dos maiores desafios para um profissional que ora escolheu enveredar pelos caminhos da docência.

E esse caminhar acontecia em direção da formação em nível médio Magistério, sendo meu, ingressado no ano de 1996, pois mesmo sem a qualificação mínima, já com muito afinho desenvolvia as atividades profissionais de docente em turmas de 1ª a 4ª série, o que caracterizou desde então um aprendizado significativo enquanto educador na busca permanente de conhecimentos pertinentes a minha profissão e, no ano de 1998, concluí o curso Normal em nível de Magistério e continuei atuando em sala de aula, com turmas de séries iniciais.

No ano de 1999 a ampliação dessa busca e afinidade pela profissão docente, se consolida, quando ingressei na Universidade, no Curso de Formação de Professores, atualmente Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará - UEPA, ainda no município de Itaituba. Isso solidificou o meu maior desejo enquanto pessoa e fundamentalmente como profissional, uma vez que eu já estava atuando na docência.

E foi ao concluir a graduação que tive a grata oportunidade de estabelecer contato com o universo da pesquisa, discorrendo sobre “As concepções de Currículo de Professores e Técnicos de Itaituba, Pará”, para fins de obtenção do título de

Licenciado Pleno em Pedagogia. Em seguida, já com a consciência e certeza constituída de que estava na profissão certa e que precisava ir além, em direção a minha identidade como sujeito parte integrante da escola, dando vida ao movimento de busca mencionado por Freire (2003).

E essa busca se deu na Pós-Graduação em nível de Especialização que fiz na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em Administração Educacional, na cidade de Santarém (PA), localizada a 500Km da cidade onde morava em Itaituba/PA- no ano de 2003. Com o esforço em busca da formação na área de atuação posso destacar da mesma forma o desejo de buscar novos saberes através da pesquisa, como o título deste capítulo sugere “UM OLHAR NO RETROVISOR DE MINHA HISTÓRIA E O DESEJO DE APRENDER E PESQUISAR”

E naquela ocasião escrevi sobre “O Currículo Escolar Numa Perspectiva Construtivista”, caracterizando um aprendizado bastante potente para minha formação, ao passo de trazer novas reflexões no âmbito do ensino no espaço escolar, visto que o currículo precisa ser percebido como algo vivo, que movimenta sujeitos e que é feito, que se manifesta a partir das relações e interesses.

E como sujeito em busca de novos saberes, desde o ano de 2007 desenvolvo as minhas atribuições profissionais, seja na função de docente ou em outra voltada para o campo da educação/ensino na cidade de Goianésia do Pará, onde foi realizado nosso estudo, dando nessa perspectiva movimento de busca, de ida e vinda em busca do aprender, construindo um arcabouço teórico mais amplo a respeito da temática pesquisada. E nossa busca nesse aspecto é de compreender o movimento do ensino envolvendo uma professora atuante em turma multisseriada na Educação do Campo.

Em Goianésia tenho perpassado as fronteiras da educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que trabalhei de 2007 a 2014 quando aqui cheguei devido ser professor concursado para atuação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. E de 2015 para cá, o meu contato tem sido com Séries Iniciais na escola, a destacar EMEIF Paulo Freire e foi a partir desse contato, com esses alunos de séries iniciais e, percebendo o árduo desafio de ensinar vários componentes curriculares para alunos de uma série com níveis distintos de aprendizagem e de comportamento que comecei a refletir sobre os desafios das turmas multisseriadas.

Eu tinha que desdobrar ações pedagógicas, metodologias para fazer acontecer o ensino na sala de aula, com o desejo de atender a todos igualmente. E ali por vezes passei a questionar: se trabalhar vários componentes curriculares para alunos de um ano é difícil, imagine numa turma multisseriada? Assim me pus a pensar, a questionar-me, a matutar, a problematizar sobre a realidade dos professores atuantes em turmas multisseriadas da Educação do Campo do município de Goianésia do Pará. E diante dessa minha inquietude então, no ano de 2019 busquei a seleção na Univates, tendo como ponto de partida de meu problema de pesquisa, o qual foi investigado no Mestrado em Ensino no ano de 2021.

Também faz saber que desde 2009 muito tenho contribuído para o ensino na realidade no município local da pesquisa, na função de professor formador nos cursos de formação inicial Licenciatura Plena em Matemática (UFPA³: 2009 - 2013) e no curso de Licenciatura em Pedagogia numa instituição particular no período de 2009 a 2016, assim como em formação continuada para professores da rede municipal de ensino quando convidado pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse contexto, é importante destacar que na função de coordenador em que sou efetivo na função de Técnico em Educação, no Colégio Estadual de Ensino Médio Prof^a Anunciada Chaves desde o ano de 2011, proporciono formação continuada para professores que trabalham naquela instituição de ensino estadual no município de Goianésia do Pará.

Esse Colégio de Ensino Médio, representa para mim enquanto pesquisador, um espaço rico de discussão e aprendizagem no tocante ao planejamento do ensino para alunos de nível médio que o mesmo oferece a sua comunidade. E nesse espaço, em 2015, realizei uma pesquisa para obtenção do título de especialista em Gestão Escolar – EAD – pela Universidade Federal do Pará (UFPA) que investigou, "As causas da não participação efetiva dos diversos atores no desenvolvimento dos projetos planejados pela escola de maneira efetiva".

Pois por essa razão, esse colégio tem se configurado num espaço singular acerca do ensino planejado a partir das discussões e aprendizagens feitas em formação com esses professores, dadas provocações no sentido de fomentar novas metodologias de ensino nas formações, um novo olhar ao ensinar os conteúdos dos diversos componentes curriculares do Ensino Médio, buscando reconstruir o ensino a uma

³ Universidade Federal do Pará

nova perspectiva, de modo a atender as expectativas do alunado e comunidade local. Trazer para a prática do professor ações metodológicas que ampliam o ensino e torna as aulas mais atraentes. Inclusive com propostas já oriundas de nossa formação no programa de Mestrado em Ensino, provocadas pela disciplina Estratégias de Ensino I, realizada em janeiro de 2020.

É nessa tônica que nossa caminhada segue, ao encontro de novas descobertas no âmbito do ensino. Que o professor essencialmente possa refletir a prática pedagógica no contexto da escola e utilizar mecanismos que venham favorecer o aprendizado dos alunos, no sentido de envolvê-los com os mais variados conteúdos, das diversas áreas do conhecimento, despertando o interesse deles pelo aprender, reconhecendo-os, como seres históricos, “inseridos num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de uma finitude” (FREIRE, 2003, p. 10)

É certo dizer que minha pesquisa está relacionada com minhas vivências na condição de estudante de uma escola do meio rural em turma multisseriada, pela razão de ser professor efetivo dos Anos Iniciais e Educação Infantil, com formação específica do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Goianésia do Pará.

Desse ponto de vista, e partindo da premissa de que só tem pesquisa se houver problema capaz de fazer fluir indagações, uma inquietação por parte de um pesquisador é que propus buscar explicação para tais indagações e assim efetivamente fazer valer o ato de pesquisar. Nessa perspectiva, expresso o pensamento que norteou a pesquisa realizada, apresentando o seguinte problema de pesquisa: Quais metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuante na educação do campo, em uma turma multisseriada no município de Goianésia do Pará?

E com a intenção de esclarecer o que desejei alcançar com o estudo aqui proposto, elenco os seguintes objetivos: Geral: Investigar quais as metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuante na Educação do Campo, em uma turma Multisseriada no município de Goianésia do Pará.

E os objetivos Específicos foram assim traçados: Identificar as principais dificuldades e facilidades enfrentadas pela professora atuante na turma multisseriada em relação ao ensino na sua prática pedagógica; Descrever e analisar as metodologias de Ensino utilizadas por uma professora atuante em uma turma Multisseriada na Educação do Campo, no município de Goianésia do Pará; Conhecer os programas de formação

continuada oferecidos aos professores que atuam em turmas Multisseriadas na Educação do Campo em Goianésia do Pará;

Na perspectiva de alcançar os objetivos tratados acima para a pesquisa, apresento as **questões norteadoras** da mesma: Quais são as dificuldades enfrentadas por uma professora atuante em turma multisseriada em relação ao ensino na sua prática pedagógica? Que metodologias de Ensino uma professora atuante em turmas multisseriadas da educação no campo de Goianésia do Pará utiliza? Como e onde são oferecidas as formações continuadas para os professores que atuam em turmas multisseriadas na Educação do Campo em Goianésia do Pará? O que é oferecido na formação para professores da Educação do Campo que atuam em turmas multisseriadas?

Após considerar as questões norteadoras acima descritas, realizei a **Contextualização do tema da pesquisa**. Nessa direção, a discussão que permeia o ensino em suas diversas singularidades, nos permite argumentar acerca da temática que propus escrever, por entender ser um momento de possibilidades de externar pensamentos compartilhados por autores do campo de estudo, bem como suas reflexões quanto ao ato de ensinar em turmas multisseriadas na Educação do Campo. Nesse sentido, minha escrita a princípio se sustenta em bases empíricas, a partir de nossas vivências enquanto profissional da educação da rede municipal de ensino. E a partir desse contato me permitiu buscar autores que discutem questões pertinentes ao ensino e os desafios vividos por professores atuantes em turmas multisseriadas na Educação do Campo, a destacar especialmente as metodologias por eles utilizadas em seu fazer pedagógico diário, numa comunidade do município de Goianésia do Pará.

Por isso, falar do ensino multisseriado é retratar a realidade de sujeitos que vivenciam realidades no espaço rural que não condizem com o estabelecido nas leis, como por exemplo⁴ (BRASIL, 2013). O que temos visto no contexto ao qual imprimimos nossas ideias é a ausência de políticas públicas do poder municipal local, bem como das advindas da esfera federal já fragilizada, no sentido de não ser efetivada nos mais distantes espaços rurais do município onde foi realizada a investigação. Nesse sentido, o ensino do campo tem ficado às margens do atendimento das diretrizes estabelecidas pelos poderes constituídos.

⁴ LDB e PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo.

A refletir nessa linha de pensamento, nossa questão fundamental diz respeito, à necessidade de tecermos questionamentos sobre certos marcos regulatórios da Educação do Campo. Falar de como o ensino na educação básica poderá se organizar e até podemos afirmar a sua simplicidade, porém na prática do ponto de vista da legislação essa efetividade não se consolida e de modo bem visível quando se trata do ensino na Educação do Campo em turmas multisseriadas. Do mesmo modo, podemos dizer sobre os Entes Federados quando se trata das responsabilidades deles quanto à universalização do acesso e permanência escolar de crianças, jovens e adultos na Educação Básica.

Em relação a este tema, a Educação do Campo e o ensino em turmas multisseriadas, precisaram situar a localidade na qual o nosso estudo será concretizado. A pesquisa será efetivada numa realidade do interior do estado do Pará, no município de Goianésia do Pará, com um recorte a considerar apenas uma região do município, lócus da investigação ora proposta.

A escolha do local da pesquisa, a região da comunidade Cinco Irmãos teve como critérios a distância da cidade (mediana 58.5 km aproximadamente), o contato com moradores e especialmente devido às reclamações de professores (colegas de profissão) atuantes nas turmas multisseriadas na região, por não terem formação que possibilite novas metodologias de ensino e ainda o contato com professores em formação no curso de Pedagogia devido insatisfações quanto aos desafios enfrentados por eles nas turmas onde lecionam.

Essa localidade, conhecida pelo nome de Região da Cinco Irmãos/e ou Ararandeuá, é formada por cinco (05) núcleos, com aproximadamente setenta famílias assentadas em cada núcleo, oriundos de várias localidades do estado do Pará. Nesses cinco (05) núcleos temos atualmente 5 (cinco) escolas que ofertam o ensino multisseriado, cada uma delas com sua singularidade, incluindo a escola polo da região, situada no núcleo dois (02).

No lócus de nosso estudo, é muito comum o professor ainda trabalhar com turmas multisseriadas. E para exemplificar essa realidade vivenciada por professores da região da qual fazemos menção, trazemos um dado representativo dessa realidade. Pois num quantitativo de 35 professores daquela localidade atuantes com turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 71.24% deles ainda trabalham com turmas

multisseriadas, ou seja, com alunos de Anos diferentes, ambos juntos numa mesma sala e horário, (Fonte 2021: Secretaria Municipal de Educação/ Departamento da Educação do Campo).

Nesse sentido, faz saber a prática pedagógica desses professores atuantes em turmas multisseriadas do Ensino Fundamental no tocante às metodologias usadas por eles em sala de aula.

E pensando nesses desafios com os quais os professores da Educação do Campo lidam diariamente, com a percepção de pesquisador, e por ter situado a localidade onde aconteceu a materialidade de nossa investigação, a seguir, apresento os argumentos fundamentais que deram sustentação às razões pelas quais a referida pesquisa merece um olhar singular na perspectiva do conhecimento científico e assim a mesma se **justifica**: Porque sou professor com desejo de ampliar meus saberes no campo do ensino e, tendo transitado da Educação Infantil ao Ensino Médio em escolas públicas e particulares; Por ter contribuição em cursos de formação de professores na educação básica na Amazônia paraense (Goianésia e outras); Devido ter estudado até a 4ª Série do Ensino Fundamental em turma multisseriada em uma escola do meio rural; Em razão do convívio com professores atuantes em turmas multisseriadas em comunidades do entorno da cidade de Goianésia do Pará, Amazônia, Brasil, onde foi realizada a nossa investigação; Por compreender que o estudo proposto se configura numa produção acadêmica científica de extrema relevância para a região, estado e país; Por compreender a potência da pesquisa em ensino que servirá como fonte de pesquisa para outros trabalhos nesse campo de estudo.

Da mesma forma porque nessa realidade, o trabalho do professor tem sido marcado pela escassez de material didático, por um planejamento que considere a realidade do campo, pelas condições que a maioria dos alunos e professores vivenciam nesses espaços escolares; Pelo distanciamento dos gerenciadores da educação em possibilitar o debate acerca da compreensão das dificuldades e facilidades enfrentadas pelos professores de turmas multisseriadas no tocante às metodologias de ensino desenvolvidas no chão da escola em que a pesquisa poderá estreitar essa relação.

A pesquisa a qual realizei é potente, pela oportunidade de compartilhar conhecimento, especialmente no tocante ao ensino da Educação Básica de escolas públicas de uma realidade amazônica, com recorte sobre metodologias utilizadas por professores atuantes em turmas multisseriadas da educação do campo nas séries iniciais. Também pela possibilidade de dar visibilidade à comunidade Amazônica no aspecto da produção científica no campo de saber que ora discutimos. Portanto, é nessa perspectiva que julgamos serem questões importantes e justificáveis à escolha da temática para o presente estudo.

Diante do exposto, e tendo como elemento basilar os objetivos traçados para minha investigação, apresento os capítulos com uma breve descrição trazendo uma provocação de conhecer os achados advindos do campo teórico sobre a temática, do lócus da pesquisa a considerar as sessenta (60) horas de observações de campo registradas no diário de itinerância no período de maio e junho de 2021, assim como de minhas interpretações feitas quando em contato com o objeto de pesquisa. E nesse ritmo, caminhando na direção de conhecer aquilo que ocupa toda a discussão posta na minha dissertação, apresento a mesma desdobrando o núcleo de seus seis capítulos.

No capítulo 1, intitulado de “Um olhar no retrovisor de minha história e o desejo de aprender e pesquisar”, é um momento da escrita que trago um relato de momentos de minha vida e trajetória escolar, com um recorte temporal, olhando o tempo que fui morador e estudante de escola multisseriada no espaço rural. Trago ainda as informações introdutórias da pesquisa, com exposição dos elementos obrigatórios de sua composição como por exemplo: o objeto de investigação, os objetivos, as questões norteadoras do estudo, a contextualização e a delimitação do problema e os argumentos que sustentam a justificativa pela escolha da temática.

O capítulo 2, com o título de “Procedimentos metodológicos da pesquisa: a trilha da caminhada”, onde descrevo os passos dados para atender cada etapa da caminhada proposta metodologicamente, estando dividido em cinco subseções dos quais: 2.1 Caracterização da pesquisa: uma abordagem qualitativa, 2.2 . Tipos de pesquisa e suas contribuições, 2.3 Lócus da pesquisa e os participantes, 2.4 Instrumentos da pesquisa, 2.5 Detalhamento das atividades e a técnica da análise de conteúdo.

No capítulo 3, denominado de “O ensino na Educação do Campo e a prática pedagógica de uma professora atuante numa turma multisseriada”, o mesmo manifesta questões relacionadas os desafios do ato de ensinar de uma professora que leciona numa turma multisseriada na Educação do Campo, e de como a prática dela tem sido efetivada em sala. O mesmo está organizado em três subseções sendo: 3.1 O ensino na Educação do Campo: olhares e percepções, 3.2 A prática pedagógica de uma professora numa realidade da Educação do Campo, 3.3 O ensino multisseriado e os desafios de ensinar no campo.

No capítulo 4, intitulado de “Metodologias de ensino e os desafios vividos por uma professora da Educação do Campo: retratos de uma realidade multisseriada”, em que faço a descrição e análise das metodologias de Ensino utilizadas por uma professora atuante em uma turma Multisseriada na Educação do Campo, no município de Goianésia do Pará. Este capítulo está detalhado em três subseções, sendo: 4.1 As vozes advindas do ensino na Educação do Campo, uma realidade a ser visitada, 4.2 Metodologias de ensino em turmas multisseriadas: o que dizer?, 4.3 Falando sobre o espaço escolar e o planejamento de uma professora dos Anos iniciais da Educação do Campo.

O capítulo 5, cujo título é “A formação continuada para professores atuantes na Educação do Campo e as amarras de uma realidade”, e nele apresento informações e discussões a respeito dos programas de formação continuada oferecidos aos professores que atuam em turmas Multisseriadas na Educação do Campo em Goianésia do Pará. O mesmo se encontra desdobrado em três subseções, sendo as seguintes: 5.1 A realidade da Educação do Campo e a formação continuada de professores: um olhar geral a respeito dessa questão, 5.2 Formação continuada de professores, diretrizes e a proposta pedagógica para a Educação do Campo, 5.3 Formação continuada de professores e a Educação do Campo em Goianésia do Pará.

No capítulo 6, intitulado de “Considerações finais”, estão postas as características principais de minha pesquisa, levando em consideração os achados da mesma, tornando assim relevante para o universo social, acadêmico e científico. Também é o espaço onde apresento as informações relacionadas aos objetivos traçados para tal e como essas questões abordadas nos capítulos dialogam com cada objetivo, bem como as respostas dadas ao objeto que ora propus a investigar. Nele ainda são colocadas reflexões importantes relacionadas ao ensino da Educação do Campo,

extraídas a partir do contato do pesquisador com o lócus da pesquisa, dos autores lidos e das legislações que dão sustentação à existência da Educação do Campo. Por fim, termino a escrita da dissertação com as Referências, os Apêndices e os anexos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A TRILHA DA CAMINHADA

Fazer pesquisa é uma manifestação subjetiva de alguém que em seu eu é tocado pelo desejo da descoberta, da explicação de um dado fenômeno e a elucidação de resposta de algumas indagações feitas por um pesquisador. A pesquisa e o desejo de compartilhar conhecimentos é marcante no pensamento de quem é incomodado por certas afirmações, que vivem a quicar em nossa cabeça provocadas por uma ou outra razão. O senso comum é um atributo a ser considerado, pois é na convivência das afirmações do cotidiano, de pessoas simples de saberes distintos que o pesquisador manifesta o desejo de conhecer o até então desconhecido, trazendo seu posicionamento assegurado nos critérios do saber científico e assim sustentando certas afirmações ou negando-as.

É no embalo do conhecer, do brilho do girassol o símbolo da Educação do Campo e do florescer do conhecimento entre a professora pesquisada e o pesquisador que digo a respeito da caminhada planejada na busca de afirmações da investigação que norteou a minha pesquisa, com o apoio de autores que discutem o campo teórico metodológico da pesquisa. [...] “a pesquisa em ensino tem como foco o ensino. [...] o ensino tem sempre como objetivo a aprendizagem e, como tal, perde significado se for tratado isoladamente” (MOREIRA, 2011, p. 15).

Para potencializar a afirmação de Moreira (2011), entendo que para falar de pesquisa em ensino no contexto da contemporaneidade se faz necessário algumas reflexões acerca do ato de ensinar e de aprender, ou seja, esses dois atos estão diretamente ligados à realidade da sala de aula em todo Brasil. Assim, trazer à tona uma discussão oriunda de uma pesquisa em ensino, de um programa de Pós-Graduação Stricto

Sensu é um compromisso do ponto de vista acadêmico e social e que tal produção percorre etapas até seu produtor dar a mesma por acabada.

E é com o pensamento de produzir discussões sobre o ensino na Amazônia, com o recorte da Educação do Campo, numa realidade paraense, no Município de Goianésia do Pará, que apresento a metodologia da pesquisa nesse capítulo de minha dissertação. Aqui apresento o balizamento metodológico da pesquisa realizada e seus elementos constituintes que nos forneceu resposta com seriedade da produção desejada, ao passo de contemplar o conhecimento acadêmico produzido no universo da pesquisa em ensino.

2.1 Caracterização da pesquisa: uma abordagem qualitativa

Na perspectiva do olhar metodológico da pesquisa, desdobro neste capítulo os caminhos que trilhei na busca de resposta aos meus objetivos propostos e a elucidação do problema de pesquisa, a saber: Quais metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuante na educação do campo, com turma multisseriada no município de Goianésia do Pará?

Assim, escolhi trabalhar na perspectiva da abordagem qualitativa fundamentado em Teixeira (2011) e Moreira (2011). E a partir do olhar desses autores e focado no desejo de conhecer os pressupostos metodológicos, o estudo em questão se constituiu a partir de uma abordagem qualitativa da pesquisa, eis de considerar o pensamento de Teixeira (2011), quando fala que a pesquisa qualitativa tem sua relevância por que:

[...] o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação [...] isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados (p. 137).

Para Teixeira (2011), quando o pesquisador adere à abordagem qualitativa da pesquisa ele estabelece uma relação de compreensão daquilo que deseja clarificar, considerando a relevância dos detalhes descritivos apresentados após serem notados na realidade em questão pelo pesquisador. Isso significa dizer que o pesquisador tem o respaldo técnico científico em tecer suas considerações à luz de sua compreensão

como produtor de conhecimento que “mergulhou”⁵ num desejo de conhecer algo até então desconhecido, de buscar resposta a perguntas curiosas e provocantes.

Nessa abordagem de pesquisa segundo Teixeira (2011), às experiências do pesquisador devem ter uma atenção singular quando se faz a análise e a compreensão do fenômeno pesquisado, pois essa experiência suscitada pela autora possibilita estabelecer relações com outros saberes e posterior afirmação dos achados do estudo.

Ao fazer menção ao trabalho do pesquisador, a autora considera a experiência desse sujeito como sendo algo importante reconhecer nesse cenário na busca pelas explicações dos fatos perceptíveis no mundo real do estudo. Por isso, o contexto no qual o pesquisador é parte integradora, carrega consigo uma importância no sentido de estreitar as percepções minutas dos detalhes a serem escritos acerca do objeto em estudo.

Ainda, na direção da importância que o pesquisador deve ter consigo quanto ao uso da abordagem qualitativa da pesquisa em ensino, Moreira (2011, p. 50 e 51) destaca:

O pesquisador qualitativo também transforma dados e eventualmente faz uso de sumários, classificações e tabelas, mas a estatística que usa é predominantemente descritiva. Ele não está preocupado em fazer interferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo ao invés de exploratório ou preditivo. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa.

A escolha pela abordagem qualitativa da pesquisa, se sustenta por considerarmos a proposta quanto ao aspecto analítico mais preciso e de melhor manuseio das informações obtidas em campo. Também devido às descrições dos fatos estarem bem mais ao nosso alcance, de modo que a subjetividade esteja clarificada e a manifestação do conhecimento sobre o fenômeno por parte do pesquisador: **Quais metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuante na Educação do Campo, em uma turma multisseriada em Goianésia do Pará?**

Portanto, a pesquisa qualitativa não visa a generalização das informações, porque trabalha com um recorte de uma realidade, em que o pesquisador qualitativo tem a

⁵ Grifo meu

capacidade de modificação de dados e sua interpretação é predominantemente descritiva, considerando os significados ali perceptíveis.

2.2 Tipos de pesquisa e suas contribuições

Quanto ao tipo de pesquisa foram utilizadas as opções a seguir, visando desenvolver melhor a ampliação de meu olhar sobre o fenômeno em estudo. Lancei mãos da pesquisa documental e do estudo de caso de acordo com Gil (1999) e da pesquisa de campo na perspectiva do olhar de Marconi e Lakatos (1999), da Pesquisa-Ação conforme Thiollent (2007), tendo cada autor suas contribuições ao demarcarem características específicas do objeto de investigação, que deu sentido a essa dissertação.

No sentido de tornar minha pesquisa ainda mais consistente quanto sua relevância acadêmica e social, usei a pesquisa documental, pois a pesquisa aqui realizada tem em seu escrito também o desejo de compreender questões referentes aos registros legais que orientam a efetivação do trabalho da professora pesquisada. Nesse aspecto, Gil (1999, p. 66) corrobora dizendo que:

A pesquisa documental assemelha-se muito com a pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número [...].

O uso da pesquisa documental se faz preciso, pois é uma oportunidade que a investigação tem de revelar informações importantes escritas nos conteúdos dos documentos oficiais, tanto da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria de Estado de Educação e/ou do Ministério da Educação, no tocante à discussão proposta na pesquisa. A saber, o que essas fontes têm a dizer sobre a Educação do Campo, até que ponto as ações pensadas, planejadas e escritas nesses documentos se

realizam na prática no ambiente escolar onde o ensino se efetiva no seu contexto único.

E com o objetivo de capturar informações a serem obtidas conforme propõe o meu terceiro objetivo específico analisei os seguintes documentos no âmbito municipal: Proposta de ensino para a Educação do Campo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Projeto que institui o Programa de formação para professores da Educação do Campo para os Anos Iniciais; Calendário escolar específico para a educação do campo; Plano de curso para a Educação do Campo Anos Iniciais; Planejamento da professora entrevistada; Plano Municipal de Educação (PME⁶) para ver o que tem a dizer sobre a modalidade de educação a qual foi pesquisada.

Ao se tratar da esfera federal, pesquisei o que os marcos regulatórios em nível nacional da Educação do Campo tem apresentado para essa modalidade de Educação, a destacar: Resolução nº 1, de abril de 2002; Parecer CNE⁷/CEB⁸ Nº 1 de fevereiro de 2006; Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010; PRONACAMPO⁹ documento orientador e o relatório das Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, ocorridas nos anos de 1998 e 2004, respectivamente. Um olhar sobre essas fontes documentais nos possibilita o conhecimento de como a Educação do Campo tem sido desenhada ao longo dos tempos na educação brasileira, do mesmo modo como essa modalidade de educação tem se materializado em Goianésia do Pará e a partir dessas importantes informações se pensar e planejar o ensino na Educação do Campo de modo a se aproximar o quanto mais das diretrizes traçadas para a educação do campo.

Nessa perspectiva, a Pesquisa Documental de acordo com Gil (1999), oportuniza conhecer dados e demais informações pertinentes que contribuíram para minha pesquisa. E foi de posse desses esclarecimentos que obtive discussão sobre a formação de professores que atuam em turmas multisseriadas na Educação do Campo e demais informações que por sua vez estão relacionadas ao estudo realizado.

⁶ Plano Municipal de Educação;

⁷ Conselho Nacional de Educação;

⁸ Câmara de Educação Básica;

⁹ Programa Nacional de Educação do Campo;

Ainda falando da pesquisa documental, a destacar suas características Marconi e Lakatos (1999, p. 64), afirmam que:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

De acordo com as autoras, esses documentos são fontes de dados e estão restritos, podendo ser de fonte primária ou não. Os documentos os quais foram manuseados são denominados de fontes primárias, devido ainda não ter passado por nenhuma análise, e os mesmos revelaram a realidade vivida pela professora¹⁰ na escola onde leciona em sua comunidade. Na ocasião tive acesso aos termos legais, das resoluções que normatizam a modalidade de ensino na rede municipal de ensino, ao se tratar do termo educação multisseriada, bem como do uso da expressão “educação no campo ou do campo”, e de informações do ponto de vista legal e prático.

Ainda de acordo com as fontes documentais do órgão gerenciador da educação municipal, Secretaria Municipal de Educação, pude atender um dos objetivos da pesquisa - Conhecer os programas de formação oferecidos aos professores que atuam em turmas Multisseriadas dos Anos Iniciais na Educação do Campo em Goianésia do Pará. Pois de acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 66) “Para que o investigador não se perca na “floresta” das coisas escritas deve iniciar seu estudo com a definição clara dos objetivos, para poder julgar que tipo de documentação será adequada às suas finalidades”. Os documentos os quais são todos relacionados à modalidade de Educação do Campo e a partir de minha leitura sobre eles, certamente meu leque de saber se ampliou e se solidificou frente a produção de conhecimento na área.

E com o desejo de melhor compreender o fenômeno pesquisado, fiz uso da Pesquisa de Campo, por entender sua validade ao se tratar da possibilidade do maior contato do pesquisador com o problema de pesquisa, da possibilidade de maior proximidade de onde tal problema se manifesta efetivamente. Com a intenção de consolidar a

¹⁰ Utilizarei a palavra professora devido ser somente professoras que atuam nas escolas da região a ser pesquisada em turmas multisseriadas, conforme informação da Secretaria municipal de Educação em 2019.

importância da pesquisa de campo para o estudo proposto, as autoras citadas, salientam que:

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (MARCONI; LAKATOS. 1999, p. 85).

No mesmo passo de entendimento que Marconi e Lakatos (1999), tive a oportunidade de estreitar a relação com o fenômeno pesquisado, tendo como fio condutor o referencial teórico condizente com o conteúdo do estudo. A pesquisa de campo é o espaço que se tem a constatação ou não do objeto de investigação, é nele que o pesquisador entrelaça os elementos teóricos com os elementos práticos da realidade vivida pelos sujeitos investigados. É no campo em contato com a realidade que se institui o contato com o fato real pesquisado e observado pelo pesquisador que temos a oportunidade de minuciosamente fazer as descrições dos detalhes ali percebidos a caracterizar uma descoberta ou provocação de uma nova indagação. De acordo com Gil (1999. p.72), “o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”.

Ainda falando sobre o tipo de pesquisa usado nesse estudo, fiz uma aproximação com o Estudo de Caso, com o desejo de compreender com maior profundidade o objeto ora investigado, presente no contexto de uma sala da aula da Educação do Campo numa turma de alunos marcados por uma característica específica, uma turma multisseriada e com o desejo de identificar as metodologias de ensino usadas por uma professora atuante nessa realidade de ensino. Frente essa realidade Gil (1999, p. 72-73), afirma que:

“O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Postos os argumentos de Gil (1999) no estudo de caso, se faz necessário ampliar e detalhar o objeto a ser estudado. Esse tipo de estudo busca investigar um fenômeno dentro de seu contexto onde o pesquisador deve usar várias fontes de evidências.

Nesse aspecto, a curiosidade não ocupa lugar de destaque de modo a prender a atenção do pesquisador, que informações desnecessárias a fazer questionamento sobre essa ou aquela situação da realidade a qual está sendo pesquisada. Assim a pesquisa de campo carrega consigo seus atributos favoráveis para uma investigação capaz de evidenciar as questões que ora desejo compreender. Foi o momento de conhecer o campo, devido ser lá que o problema se manifesta, se materializa, cabendo ao pesquisador conhecê-lo, e, portanto, ter a resposta de sua pergunta sobre o problema ora investigado.

Ainda sobre o tipo de pesquisa usado na pesquisa, busquei apoio no sentido de uma aproximação também com a Pesquisa-Ação apresentada por Thollent (2007). Pois nessa proposta devo estabelecer um vínculo ativo construído na interação com os participantes da realidade a ser investigada. E, portanto, será uma aproximação dessa metodologia de estudo devida não se seguir em sua completude os seus pressupostos. Nesse sentido Thiollent (2011, p. 20) destaca:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa direção é importante saber que ao longo da pesquisa-ação tive a oportunidade de registrar e conhecer o problema a partir de minha observação dada ali com os participantes, especialmente com a professora pesquisada. A pesquisa-ação busca conhecer melhor esse problema numa realidade coletiva e assim criar mecanismo capaz de conhecer a prática da professora, conversando com ela, observando-a, propondo sugestão, interagindo com a professora e os alunos no espaço onde a pesquisa foi realizada. A imagem que segue diz respeito a um momento de interação entre pesquisador e professora pesquisada na elaboração de jogos de leitura de Língua Portuguesa.

Imagem 1: Professora com o pesquisador com os jogos de Língua Portuguesa confeccionados em sala



Fonte: Pesquisador (2021)

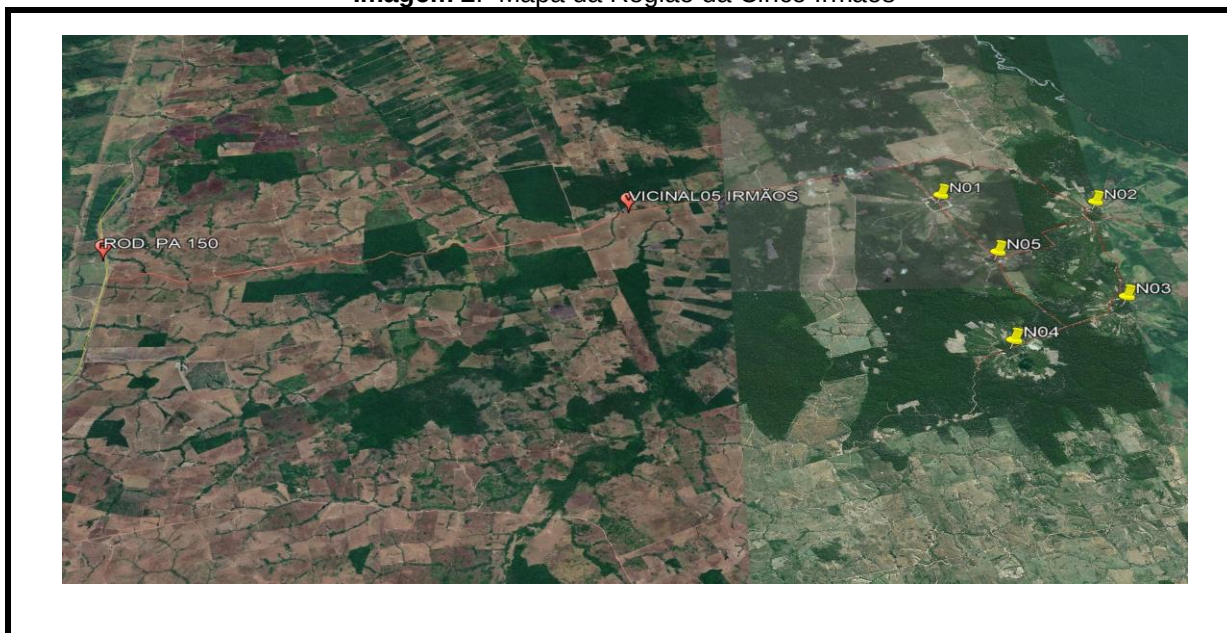
Na pesquisa-Ação, o pesquisador e os participantes do estudo na pesquisa-ação têm uma relação de proximidade, estão naquele contexto envolvido onde suas relações acontecem de modo colaborativo, onde o pesquisador apresenta uma participação efetiva em busca da solução do problema. Pois Thiollent (2011), afirma que:

(...) a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade práticas e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada (p. 32)

O pesquisador nesse momento da pesquisa em contato com o campo estabelece uma relação bastante singular e específica na pesquisa, o de observação da realidade sem se deixar levar pelas emoções, mesmo tendo uma relação de estreita confiança com os sujeitos a serem pesquisados, nesse caso uma professora atuante numa turma multisseriada na Educação do Campo e seus alunos. Foi um momento em que a questão ética/profissional teve de prevalecer e a realidade ter a devida atenção. Foi um momento exploratório no sentido de conhecer o problema a ser investigado, manuseando documentos, planejamento e plano de aula da professora, objetos didáticos, observando a realidade, assim como algumas imagens da escola, pátio, dos arredores, trechos do caminho percorrido pelos alunos e a professora para ter acesso à escola.

2.3 Lócus da pesquisa e os participantes

Imagem 2: Mapa da Região da Cinco Irmãos



Fonte: Departamento de Terras/ Prefeitura Municipal de Goianésia do Pará (2020)

Com o objetivo de ilustrar visualmente melhor o lócus da pesquisa trouxe esse mapa feito por satélite pelo Departamento de Terras da prefeitura de Goianésia do Pará, e assim termos uma visão melhor como a região está organizada em cinco núcleos, que no mapa está marcado com N01, N02, **N03**, N04 e N05 e por onde se tem o acesso, através da ROD PA 150 e Vicinal 05 Irmãos.

O lócus da pesquisa foi uma escola da rede Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Goianésia do Pará, que oferece a Modalidade Educação do Campo em turma multisseriada, com jurisdição da Secretaria Municipal de Educação instituição a qual tive a autorização para a realização da pesquisa (APÊNDICE A).

A imagem três apresenta uma visão geral da frente da escola onde a pesquisa foi realizada.

Imagem 3: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Cecília



Fonte: Pesquisador (2020)

A escola pesquisada está localizada no espaço rural, numa comunidade chamada “Cinco Irmãos”¹¹ a uma distância de aproximadamente 55 quilômetros da sede da cidade de Goianésia do Pará (ver o mapa, na imagem 02). Vale lembrar que essa região é formada por 5 núcleos de famílias assentadas, onde cada núcleo tem aproximadamente 70 famílias, acrescida de mais 2 comunidade que fazem parte dessa região, a região da Alfaia e Vila Ipiranga. Esses núcleos são realidades singulares da Amazônia paraense, região sudeste do Pará e se constituem em realidades onde a figura do professor tem enfrentado grandes desafios no tocante à apropriação de metodologias de ensino oriunda de formação continuada para atuação em turmas multisseriadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa singularidade é vivenciada pelos sujeitos que residem em cada núcleo, que por sua vez tem uma escola com uma sala de aula que oferece a Educação do Campo no formato multisseriado em um turno, quando não em dois turnos um pela manhã ou tarde e noite com a modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos.

A imagem (04) apresenta a sala de aula em dois focos, um voltado um quadro um (01) fixado no fundo da parede e outro focado no quadro dois (02) fixado na parede da frente da sala, onde a professora pesquisada realiza suas atividades docentes cotidianamente.

¹¹ De acordo com relatos da comunidade esse nome se deve em homenagem aos 5 irmãos que doaram o lote para ser dividido entre as famílias assentadas daquela região;

Imagem 4: Sala de aula da EMEIF Santa Cecília



Fonte: Pesquisador (2020)

A escola escolhida para minha investigação foi a escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Cecília, situado no núcleo 03 da região da “Cinco Irmãos” ou PA¹² Ararandeua¹³, como também é conhecida. Essa escolha foi marcada em razão do trabalho diferenciado apresentado pela escola, pois segundo relatos de moradores da comunidade e de funcionários do Departamento da Educação do Campo da Secretaria Municipal de Ensino, a escola tem se destacado em comparação com as outras da região.

Tive a oportunidade de enxergar com maior proximidade a realidade do ato de ensinar dessa professora atuante numa turma multisseriada e a partir de meu estudo compartilhar suas metodologias de ensino ali colocadas em prática de maneira a garantir o aprendizado de seu alunado. Tive a circunstância oportuna de mostrar o protagonismo de uma profissional da Educação do Campo, de como são tantos os desafios para ensinar, de registrar o trabalho tão árduo e muitas vezes esquecido, porém importante para sua comunidade. Protagonismo que precisa ser visto e conhecido no universo da academia e então servir de apoio a outras escolas de realidades que ainda vivem nos moldes do ensino multisseriado.

Sobre os participantes da investigação foi uma professora negra, residente num assentamento há mais de 12 anos, mãe de 8 filhos e atualmente leciona na escola acima destacada a qual já foi comunicada sobre minha pesquisa envolvendo-a, e tendo a mesma assinado o TCLE¹⁴ (APÊNDICE B). Antes de se tornar professora

¹² Projeto de Assentamento

¹³ É o nome do rio que passa na região e nele os moradores pescam peixes para sua alimentação

¹⁴ Termo Consentimento Livre e Esclarecido;

trabalhou por 10 anos como servente na mesma escola e somente no ano de 2019 após concluir o Ensino Médio na modalidade Normal e ingressar no Ensino superior em pedagogia assumiu a sala de aula, uma turma multisseriada. A professora no ano de 2021 foi lotada com uma turma multisseriada na EMEIF Santa Cecília, turma esta composta de alunos de quatro níveis de ensino diferentes, pré-escola, alunos com quatro e cinco anos de idade na Educação Infantil e alunos de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A professora é residente na mesma comunidade onde a escola é localizada, no núcleo 03, ela tem apresentado um trabalho diferenciado na sala de aula com seus alunos em relação sua proposta de ensino e também apresenta uma relação muito forte de envolvimento com a comunidade, conseguindo, desse modo, o respeito profissional e destaque diante de sua comunidade. A imagem a seguir foi registrada em um dos caminhos que dão acesso à escola no dia em que fui visitar a comunidade e entregar e receber atividades do segundo bimestre dos alunos.

Imagem 5: Eu e a professora em um dos caminhos que dão acesso à escola Santa Cecília



Fonte: Pesquisador (2021)

No tempo que estive com a professora, juntos realizamos visitas nas casas dos alunos dela para receber ou entregar atividades a eles e conversar com os pais e/ou responsáveis a respeito do desempenho escolar deles. A imagem acima traduz a realidade de um dos caminhos de acesso que alunos e comunidade têm para chegar até a escola.

Vale ressaltar que embora o foco de minha pesquisa não tenha sido as crianças, alunos dessa professora, os familiares foram convidados a assinarem o TCLE

(Apêndice C) autorizando a participação das crianças assim como o uso da imagem das crianças, sendo elas também convidadas para participarem concedendo sua autorização. Essa autorização foi obtida mediante conversas e, também, diante de manifestações das crianças em sala frente a confiança que a me foi concedida por elas.

Confiança manifestada pelas crianças, quando solicitaram ajuda para resolução de atividades em alguma disciplina proposta pela professora, de pesquisa em livros ou em outras fontes, na organização da sala de aula ou em atividade proposta pela professora, a ser feita em sala de aula, por solicitação de uso de algum objeto meu (lápiz, caneta, lápis de cor, borracha, apontador) ou em outras ações desenvolvidas no contexto da escola lócus da pesquisa.

E a minha escolha já clara anteriormente em pesquisar a Educação do Campo no âmbito do ensino multisseriado, se deve em decorrência de minha proximidade com esse universo da Educação do Campo, e porque também sou professor efetivo dos Anos Iniciais com longa experiência em turma seriada. E na ocasião tenho que trabalhar todos os componentes curriculares, por exemplo, matemática, língua portuguesa, história, geografia e outras.

Esse trabalho requer o domínio de várias áreas do conhecimento e não é fácil trabalhar com tantos componentes curriculares e isso tem sido uma inquietação minha. Inquietação em querer conhecer as metodologias utilizadas assim como uma professora consegue desenvolver suas metodologias de ensino em sala de aula, numa turma multisseriada. Realidade vivida por essa professora, entendo que desenvolver o ensino numa turma com uma série não é fácil, imagine numa turma com diferentes níveis de aprendizagens em um turno só, tendo a professora que lecionar todos os componentes curriculares.

Nesse sentido, refletir sobre as metodologias de ensino usadas por essa professora atuante em turma multisseriada na Educação do Campo se configura num importante fenômeno, que tem muito a ser conhecido em nossa realidade, por isso a pesquisa me possibilitou fazer uma reflexão quanto ao ato de ensinar, tendo como fator balizador as metodologias de ensino utilizadas por uma professora em suas práticas diárias que a cada dia realiza com compromisso e afinco seu ofício de educar, crianças, jovens e adultos em escolas com turmas multisseriadas Brasil a fora.

2.4 Instrumentos da pesquisa

A busca do conhecimento que confere significado a pesquisa que ora realizei contou com instrumentos indispensáveis para a chegada dos resultados alcançados. Para tanto, destaco o uso de instrumentos da pesquisa científica, a considerar o pensamento de autores como: Marconi; Lakatos (1999); Gil (1999), Bardin (1977) e outros que convido a conhecer mais a frente dessa minha escrita.

Em relação aos instrumentos de pesquisa, fiz uso no período ao longo da pesquisa de campo da observação participante, da entrevista semiestruturada, da fotografia e do diário de itinerância que serviram como instrumentos de coleta de dados cuja intenção foi capturar as devidas informações que precisei acerca do problema de estudo proposto. A observação participante de acordo com o pensamento de Marconi; Lakatos, (1999), a entrevista semiestruturada a contento com a fala dos autores Ludke; André (2012).

Para Marconi e Lakatos (1999):

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consistem em apenas ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. (p. 90)

Ainda com base no pensamento das autoras acima proferidas, a técnica da observação me auxiliou na coleta de informações sine qua non a partir da realidade vivida pelos sujeitos investigados. Uma vez que para Marconi e Lakatos (1999), a observação ajuda o pesquisador obter informação inerente à realidade onde o fenômeno se faz presente.

A observação por ser uma técnica da coleta de dados (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 90), apresentam vantagens importantes a serem destacadas, a citar algumas:

Possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômeno; b. Exige menos do observador do que as outras técnicas; c. Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicos; d. Depende menos da introspecção ou da reflexão; e. Permite a evidência de dado não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários.

No tocante ao tipo de observação, optei pela observação participante, pois a luz do pensar de Marconi e Lakatos (1999, p. 92) “Consiste na participação do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. E ao definir a escolha do instrumento, nesse caso, a observação participante significa dizer do meu compromisso com a produção científica, pois se trata de um estudo relevante para minha região tendo sido planejado em consonância com os objetivos traçados.

Durante o percurso da pesquisa estabeleci contato com a professora pesquisada e seus alunos e, nesse tempo, me envolvi com ela e alguns alunos na construção de jogos de leitura por dois dias juntos na sala de aula, caracterizando, portanto como bem aponta Marconi e Lakatos (1999) a pesquisa participante.

Imagem 6: Jogos de leitura confeccionados pela professora, alunos e eu em sala



Fonte: Pesquisador (2021)

Em relação ao período de observação participante no campo, foi realizada nos meses de maio e junho de 2021 perfazendo uma carga horária de 60 horas. No mês de maio foi realizado um quantitativo de 48 horas estando dividida em 6 dias, oito horas por dia. E no mês de junho foram dois encontros, um de oito horas e outro de quatro horas. Faz saber que a observação obedeceu a um cronograma estabelecido pela escola polo da região, a qual está situada no núcleo 02 e a escola pesquisada localizada no núcleo 03 (ver imagem 3), em virtude de as aulas estarem acontecendo por meio de

grupo de WhatsApp e com orientações presenciais das atividades dos cadernos pedagógicos, em que cada professor destinasse um tempo para auxiliar seus alunos de modo a respeitar os protocolos sanitários, em razão da Covid-19 na escola. Na realidade pesquisada a professora escolheu o dia de segunda-feira para ficar na escola os dois horários e atender seus alunos, dando-lhes as devidas orientações quando solicitadas pelas crianças que vinham à escola acompanhadas pelos responsáveis.

Na ocasião traziam as atividades respondidas, pediam orientação para a professora e levava as atividades do caderno seguindo, quando era o caso. E no período da manhã e tarde eu ficava junto com ela e os alunos, sempre em número reduzido e seguindo as orientações de segurança em saúde. Nesse período de observação participante que fiquei no campo, tive o contato direto com o objeto de investigação, vivi a experiência de trabalhar com alunos de turma multisseriada juntamente com a professora pesquisada e seus alunos, mesmo com a participação deles ordenados em grupos menores.

Essas observações ocorreram em diferentes momentos da rotina desses alunos em sala de aula, onde eu pude conhecer de que modo as metodologias de ensino da professora se apresentam quando ela realiza sua prática na escola.

Após o meu contato com o cotidiano pesquisado, eu percebi algum estranhamento por parte dos alunos, pois os mesmos se sentiram envergonhados, ficaram por um período tímidos, tendo a professora e eu que explicar a razão de minha presença na sala junto com todos. E em pouco tempo já conseguia conversar e até mesmo ajudá-los na resolução de atividades.

Com a intenção de evidenciar os objetivos de minha pesquisa, as observações seguiram um roteiro previamente organizado e foram realizadas no final de abril e início de junho (APÊNDICE D), e posteriormente os registros advindos dos roteiros das observações foram devidamente analisados obedecendo um diálogo com os marcos teóricos do campo de estudo.

Quanto à escolha de outro instrumento de coleta de dados que usei, foi a entrevista semiestruturada, porque ela “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente que o entrevistador faça as necessárias adaptações” conforme argumenta (LUDKE; ANDRÉ, 2012, 34). De acordo com as autoras, o pesquisador ao

realizar a entrevista com o pesquisado pode inserir em seu esquema de perguntas, novas informações que achar relevante no momento da conversa, sem preocupação de uma rigidez em seu roteiro de perguntas.

Para Marconi e Lakatos (1999, p. 94). “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Na pesquisa fiz uso da entrevista do tipo semi estruturada em dois momentos. A primeira entrevista foi feita no final do mês de abril de 2021 e a segunda entrevista no início do mesmo de junho do mesmo ano (APÊNDICES E e F).

Cada entrevista com a professora, foi realizada na própria escola sempre após a aula respeitando sua disponibilidade. E, essa sugestão, quanto ao horário das duas entrevistas, a professora foi previamente informada, porque no momento da entrevista se faz necessário um ambiente sem ruídos de modo que a gravação não seja prejudicada na sua qualidade e também, para que não ocorra intervenções no momento que estiver acontecendo a entrevista.

As entrevistas aconteceram na escola por ser merecido entender que é um espaço onde a professora tem uma familiaridade de maior frequência com as questões educativas e ali ela pode ficar mais à vontade para falar de seu trabalho, falar de uma realidade a qual tem domínio. As duas entrevistas foram gravadas no meu celular, transcritas e analisadas.

E nessa perspectiva, a coleta das informações obtidas no lócus da pesquisa, penso que na condição de pesquisador tenho a responsabilidade de fazer uso de tais informações com intenção apenas de caráter científico, de modo que “Não dar mais para ignorar atitudes éticas e sociais” (TEIXEIRA, 2011, p. 157).

O pesquisador deve reconhecer, por exemplo, os espaços que usam para realização de seus estudos como um local de identidade, como um território que a partir dele se produz conhecimento, onde essa identidade deve ser respeitada na sua singularidade. Devendo obedecer ao princípio ético profissional. Pensando assim, Teixeira (2011, p. 157), ressalta o seguinte:

Não dá mais para entrar e sair de escolas, salas de aula e residências sem explicar nossos objetivos, intenções e métodos de pesquisa bem como sem

contribuir com aqueles que participam dando informações, às vezes pessoais, às vezes profissionais, para que possamos concluir nosso estudo. Todos os pesquisadores devem estar alerta sobre essas questões.

De acordo com Teixeira (2011), o pesquisador é responsável de uma atribuição *sine qua non*, a produção do saber sistemático, devendo esse saber ser compartilhado nos espaços utilizados como fonte de investigação, a destacar as escolas por fornecerem relevantes informações, devendo a preocupação ética do pesquisador ser respeitada em toda a trajetória da produção acadêmica.

E, ainda, no campo em contato com os participantes da pesquisa, fiz uso de registros fotográficos que, de acordo com (MARCONI; LAKATOS, p. 72), “Fotografias – [...] referem-se a um passado menos distante”. A escolha por fotografias tem o objetivo de fazer o registro da realidade envolvendo as ações desenvolvidas no período de observação, bem como no momento de análise dos registros, caso necessário retomo as imagens com o desejo de captar informações importantes que de repente passaram despercebidas. E nessa perspectiva, o uso da fotografia segundo (ACHUTTI, 2004, p. 111) é importante para:

[...] recolher pequenas porções do reflexo da realidade, é aprisionar a luz do instante presente para fixar breves fragmentos do passado. A fotografia é uma operação exercida sobre o passado ou sobre um presente recente. O futuro não lhe diz respeito. [...] é um ato intencional determinado pelo ponto de vista particular daquele que olha e adota uma certa posição frente à realidade. Uma fotografia é a materialização de um olhar, é o discurso de um olhar.

E a luz do pensamento de Achutti (2004) e também no sentido de trazer novos olhares, porções da realidade a qual conheci, selecionei imagens para ilustrar o texto de minha dissertação, pondo em evidência o trabalho de uma professora atuante no ensino do campo numa turma multisseriada em Goianésia do Pará, bem como de outros elementos que fizeram a composição da investigação.

É importante destacar que as observações e demais anotações no decorrer da pesquisa foram registradas por meio de um diário de itinerância. Pois segundo (BARBIER, 2007, p. 133 – 134 apud SILVA, 2011, p. 39)

o diário de Itinerância é um instrumento metodológico específico da pesquisa-ação. Ele toma emprestado ao diário íntimo seu caráter relativamente singular e privado. Nele registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muito secretos.

Nele ficou contido as minhas anotações, as manifestações pertinentes ao meu problema de pesquisa vivenciadas juntamente com a professora e os alunos na realidade que fomos parte integrante. Nesse diário registrei como os sujeitos se manifestam na realidade vivida por eles em seu cotidiano, quais as metodologias de ensino a professora faz uso em sua prática pedagógica ao trabalhar com diferentes Anos e componentes curriculares na mesma turma? Como as atividades do dia a dia da turma se desenvolvem? O que é prioridade dessa professora junto da turma no tocante ao ensino? Se é ensinar a ler ou escrever? Como tem sido o planejamento da professora? E que metodologia utiliza, por exemplo, dentre outras anotações.

Nesse diário se faz preciso anotar informações que foram responder os objetivos específicos da pesquisa, a saber: Identificar as principais dificuldades enfrentadas pela professora atuante numa turma multisseriada em relação a sua prática pedagógica e descrever as metodologias de Ensino utilizadas pela professora da turma Multisseriada da educação no campo de Goianésia do Pará e, nesse sentido, teremos uma visão ampliada do percurso investigativo, possibilitando reflexões sobre as informações da pesquisa.

2.5 Detalhamento das Atividades e a Técnica da Análise de Conteúdo

E, para a análise dos dados, foi realizada uma aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), por se tratar de uma técnica bastante utilizada no meio acadêmico, com a perspectiva de analisar as comunicações ao ponto de compreender o sentido demonstrado na fala dos sujeitos que compõem a investigação.

Em relação a essa questão Bardin (1977, p. 38) faz a seguinte afirmativa:

[...] análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...].

Na busca de compreender o fenômeno a ser investigado tendo como técnica a Análise de Conteúdo, apontada por Bardin (1977), o olhar de pesquisador deve ser um olhar direcionado às diferentes comunicações possíveis captadas das informações advindas das observações e do campo, o contexto da pesquisa das entrevistas, acerca do objeto de estudo. Dali então, precisamos retirar informações contidas nas falas dos sujeitos aos quais estamos pesquisando, e então realizar análise dessas informações de modo a validar ou refutar os objetivos elaborados para a pesquisa.

E nessa perspectiva e com o desejo de fazer a análise das informações capturadas em campo ao longo da pesquisa, escolhi realizar uma aproximação com a Técnica da Análise de Conteúdos, a luz do pensamento de Bardin (1977). A análise de conteúdo atua sobre a fala e “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] a análise de conteúdo é uma busca de outra realidade através das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44).

No primeiro momento, dei o devido tratamento à etapa da “**pré-análise**”, que conforme Bardin (1977, p. 96), “A pré-análise tem por objectivo a organização, embora ela própria seja composta por actividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos”, constituindo portanto, o “corpus”. Tive o cuidado de reunir diferentes elementos que subsidiaram a pesquisa como: as entrevistas, registros de observação participante e documentos os quais foram analisados.

E ainda nessa fase da pesquisa realizei uma “leitura flutuante”, e organização do material a ser analisado, pois para Bardin (1977, p. 96), “A leitura flutuante [...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

No segundo momento, me debrucei na fase de “**exploração do material**”, a qual conforme aponta Bardin (1977, p. 101), “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificações, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Foi o momento de codificação e categorização dos dados obtidos na pesquisa. Nessa fase, desenvolvi a codificação como uma unidade de registro identificada por verbos ou temática, por exemplo, conforme escolha do pesquisador, com ainda a criação de cores e códigos para identificação das categorias analisadas. Seguindo assim, foi feita a codificação de registro por tema

do tipo: prática pedagógica, discutida no capítulo três, metodologia de ensino no capítulo 4 e formação de professores no capítulo cinco da dissertação em tela. As duas entrevistas eu agrupei em três temas conforme já anunciados anteriormente, com o objetivo de direcionar e melhorar a qualidade da discussão da temática posta em cada um dos três capítulos.

Na terceira fase da análise da pesquisa **“tratamento dos resultados obtidos e interpretação”**, busquei apoio no pensamento de Bardin (1977, p. 101), ao indicar que nessa fase “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Foi nesse momento que precisei realizar a organização dos elementos da etapa anterior, e em seguida fazer uso de inferência no ato da interpretação dos dados, dialogando com as dimensões teóricas e, sobretudo devendo estabelecer uma conexão com o problema de pesquisa e os objetivos propostos ou ainda por encontrar novos achados surgidos no desenrolar da pesquisa.

Por fim, diante do exposto neste capítulo, detalhar os caminhos de minha pesquisa pressupõe entender que nessa caminhada planejada pude melhor lidar com o ato da descoberta. Construí e ampliei uma relação com o campo do saber, de modo a entender que fazer pesquisa envolve sujeitos, dedicação, ética e estes merecem toda nossa atenção e respeito no sentido de manter o sigilo de informações que não dizem respeito ao interesse da pesquisa da produção científica. A pesquisa requer do pesquisador a obrigação de adotar uma postura ética em todas as etapas da pesquisa, antes, durante e depois, sem perder de vista ao final das análises a resposta para elucidar ou não o problema de investigação em discussão.

3 O ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA ATUANTE NUMA TURMA MULTISSERIADA

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (Veiga, 1992, p. 16)

O presente capítulo apresenta os achados da pesquisa que estão relacionados ao primeiro objetivo específico que por sua vez buscou identificar as principais dificuldades enfrentadas pela professora atuante na turma multisseriada em relação ao ensino, na sua prática pedagógica. Como bem salienta Veiga (1992) a prática pedagógica é uma manifestação da prática docente e nesse aspecto a investigação tem em seu alicerce a discussão da prática pedagógica, que ora permeia na Educação do Campo fazendo um recorte sobre as metodologias de ensino de uma professora atuante numa turma multisseriada numa comunidade conhecida por “PA¹⁵ ou Região da Cinco Irmãos” localizada no interior do município de Goianésia do Pará, no estado do Pará.

Também apresento elementos que marcam os desafios e os pontos positivos destacados pela professora pesquisada ao colocar em ação sua prática em sala de aula na comunidade onde reside. A escrita se consolida como uma construção pautada no diálogo a partir das informações capturadas no campo por meio das observações e anotações realizadas no diário de itinerância do pesquisador, das

¹⁵ Projeto de Assentamento

entrevistas realizadas com uma professora a qual foi o sujeito pesquisado ao longo do período planejado para a realização do estudo.

Os autores que deram embasamento teórico metodológico das questões apontadas sobre a temática em discussão, assim como o que a professora diz, da mesma forma as anotações feitas no diário de Itinerância deram sentidos científicos à pesquisa que ora falo sobre tal. Nesse sentido faço a triangulação das informações com o objetivo de dar a robustez nos resultados alcançados neste capítulo e nos dois próximos, como bem destaca Moreira (2011, p.105):

A triangulação pode envolver o uso de diferentes fontes de dados, diferentes perspectivas ou teorias, diferentes pesquisadores ou diferentes métodos; é uma resposta holística à questão da fidedignidade e da validade dos estudos interpretativos.

De acordo com Moreira (2011) as informações as quais são postas na minha escrita advêm de um olhar amplo sobre o objeto de investigação “Quais metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuante na educação do campo, em uma turma multisseriada no município de Goianésia do Pará?”.

A triangulação das fontes que me apropriei me permitiu visualizar e registrar a beleza do trabalho realizado por uma professora com experiência em turma multisseriada. O contato com o lócus da pesquisa me possibilitou além de refletir sobre os desafios ao trabalhar no campo com alunos de faixas etárias diferentes, trazer achados importantes para pensarmos a modalidade de ensino e chamar a atenção para ampliação do debate.

Pude me apropriar de diferentes olhares a respeito do objeto investigado, tive a oportunidade de conhecer os desafios vividos pela professora investigada, o que me fez pensar e repensar o ensino na Educação do Campo após vivenciar a realidade de uma escola do campo, de modo a considerar as reflexões feitas a partir das informações vindas do campo onde efetivamente aconteceu o estudo. Neste Capítulo, assim como nos demais que dão formato a esta dissertação, trago ao conhecimento do leitor reflexões e outros pensamentos a respeito da Educação do Campo. O trabalho no geral busca no seu bojo novas reflexões sobre o cotidiano dos povos camponeses e de suas riquezas e grandezas feitas na realidade de sua existência,

assim como a flor do girassol tem na sua solidez a busca pelo brilho do sol e a boa colheita na existência da vida no campo.

Nessa perspectiva, as discussões apresentadas são sustentadas nas contribuições teóricas de autores como: Hage (2005; 2010); Pires (2012); Figuera (2018) entre outros que dialogam com a educação do campo, além de Veiga (1992); Alarcão (2011); Zabala (1998) que serviram de base para construção do debate pertinente à prática pedagógica manifestada no cotidiano da professora pesquisada como uma ação social presente no fazer pedagógico e as impressões que marcam o pensamento acerca do ser professor reflexivo. Questões que estão relacionadas ao objetivo que deu origem a este capítulo, que por sua vez, é desdobrado em três subitens: Educação do Campo: olhares e percepções; A prática pedagógica de uma professora numa realidade da educação do campo; O ensino multisseriado e os desafios de ensinar no campo. Assim convido você a fazer toda a leitura para melhor conhecer as discussões que dão significados a este capítulo da dissertação.

3.1 O ensino na Educação do Campo: olhares e percepções

O girassol é o atual símbolo do movimento da Educação do Campo e foi escolhido pois o sol é o grande orientador do trabalho e cotidiano, como também dos saberes e conhecimentos do camponês em sua realidade no campo. Enraizada no solo fértil e vivaz, a flor do girassol representa a metáfora da colheita (...). Apresenta-nos o olhar e perfil da escola do campo, que “colhe a luz” na sua experiência do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e na valorização dos saberes que residem e se expressam do e no campo (GONDIM, 2016, p. 10 e 11)

Guiado pelo brilho do girassol, pelo desejo de querer conhecer, inspirado nas palavras expressadas Gondim (2016) em respeito e valorização dos saberes dos sujeitos que compõem a Educação do Campo, apresento a seguir, as percepções que tenho quanto ao conceito de Educação do Campo. Educação da qual precisa ser compreendida como uma modalidade ¹⁶ de ensino ofertada em escolas que atualmente ainda oferecem o ensino na modalidade multisseriada. Hage (2005), nos

¹⁶ No ano de 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) a Educação do Campo passa ser reconhecida como modalidade de ensino.

provoca a pensar a Educação do Campo, de modo a enxergar como o ensino em escolas multisseriadas nesses espaços têm se manifestado. Isso se deve em razão de o referido autor ter uma vasta contribuição científica sobre a temática no estado do Pará.

Nessa direção, nos interessa particularmente compreender como o ensino e a Educação do Campo tem sido notado na realidade pesquisada. Pois a partir de um dos dispositivos legais (o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010), cabe esclarecer que a expressão, a ser utilizada ao longo deste texto será **Educação do Campo**¹⁷ e não Educação no Campo ou Educação Rural. Também é importante saber para quais cidadãos essa modalidade de educação se destina especialmente, no seu aspecto mais específico. Sendo assim, para os efeitos do decreto nº 7.352 de 2010 Art. 1º a Educação do Campo deve atender:

I – **população do campo**: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existências a partir do trabalho no meio rural; e.

II – **escola do campo**: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que tenda predominantemente a populações do campo.

No tocante à legislação e a realidade das escolas no espaço rural, a Lei 9394/96 destaca que o calendário deve necessariamente atender a necessidade de cada localidade a respeitar os ciclos da economia vivida, naquele contexto.

Em outras palavras, é necessário estarmos atentos como a discussão posta acima, identifica os atores que dão vida e movimentam esse espaço do camponês. E para nos fazer pensar sobre essas questões ARROYO; CALDART; MOLINA (2009, p. 150 e 151), destacam que:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde

¹⁷ Expressão conforme estabelecida no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política e educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

as relações específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais (...) A perspectiva da educação do campo é exatamente de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Diante da colocação das autoras acima pergunto: Então como tem sido tratado o ensino na Educação do Campo de uma realidade do Norte do Brasil? A falar de uma professora que além de exercer suas atribuições profissionais em sala de aula, ainda tem tempo de efetivamente participar de certas ações ali efetivadas, a destacar: visita periódica na casa de seus alunos, a participação nas programações da igreja de sua comunidade bem como, em ações voluntárias beneficentes. Ações essas, que consolidam o envolvimento dela para além da escola, e, portanto, consolida sua contribuição dando contorno em sua vida e a vida de seus pares do campo, no campo.

Nessa perspectiva destaco um ponto significativo registrado no diário de itinerância, durante um momento da observação na sala de aula, pude acompanhar a professora pesquisada, pois além do relato verbalizado pela professora tive a oportunidade de junto com ela visitar seus alunos de casa em casa, entregando e recebendo atividades escolares do segundo bimestre do ano de 2021.

A seguir apresento um registro marcante no cotidiano da professora, junto de sua comunidade.

A professora passa de casa em casa de seus alunos para receber as atividades que eles não foram entregar na escola na data combinada (segunda-feira). Ela leva a atividade para os alunos que por alguma razão não vieram buscar na escola e, em seguida, a professora passa recolhendo para então fazer a correção e devolver as atividades corrigidas para os pais e/ou responsáveis dos alunos. (Diário de itinerância, em maio de 2021)

Diante dessa ação da professora na sua comunidade, destaco que sua prática pedagógica se constitui numa ação viva, em movimento, circulando fora do espaço escolar. Sua atitude perpassa as paredes da sala de aula onde ela atua diariamente com seus alunos, nos levando a refletir sobre a afirmativa de Veiga (1992, p. 16) ao dizer que: “a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos,

finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. E para melhor visualizar as forças que fazem a manifestação da prática dessa professora em sala, se faz necessário compreender que:

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios de condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc (ZABALA, 1998, p. 16)

Frente à afirmação de Zabala (1998), e tendo em vista a pesquisa realizada com a professora atuante na turma multisseriada, identifiquei a postura dela que vai além da cultura convencional dos professores da Educação do Campo, do simplismo, da acomodação. Ela supera as condições difíceis como é o caso da falta de recursos didáticos para auxiliar em sua prática. Mesmo assim ela consegue criar mecanismos capazes e favoráveis à sua prática em sala, ficando portanto, com limitações somente em questões estruturais, como espaço físico da escola, que segundo ela seria melhor se a escola disponibilizasse de um espaço maior, onde ela pudesse ampliar seu leque de possibilidade em sua prática pedagógica e melhorar os processos de ensino e, também de aprendizagem dos alunos da turma.

A prática pedagógica da professora, não está desvinculada da prática social dela como sujeito atuante em sua comunidade. Pois o espaço do campo é seu território de atuação, de envolvimento com outros sujeitos: homens, mulheres e crianças, dando sentido e construindo sua identidade como professora da Educação do Campo. Quanto à participação da professora e a efetivação de sua prática pedagógica, ressalto que a mesma demonstra preocupação além da questão pedagógica, como é possível verificar no excerto a seguir do diário de Itinerância.

Segundo a professora, ficou evidente a preocupação sobre a falta de acompanhamento dos pais para com as atividades dos filhos, pois segundo ela há crianças que em 2020 sabia ler, por exemplo e em 2021, não apresentou a mesma habilidade na leitura, ou seja desaprendeu, devido as crianças ficarem mais afastadas da escola, devido a pandemia. (Diário de Itinerância, 24 de maio de 2021).

Olhando para o registro feito no diário de itinerância (2021), constatei que há uma lacuna quanto a responsabilização da garantia do direito das crianças sobre a educação, no tocante o disposto na LDB em seu Art. 2º ao afirmar que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (...)”. Essa falta de acompanhamento dos pais é visto como um fator negativo pela professora e certamente requer mais atenção e um planejamento diferenciado a essas crianças em relação às atividades escolares.

Nessa direção é importante conhecer sobre o processo histórico da Educação do Campo no Brasil, e de posse desse conhecimento me permite tecer afirmativas relacionadas a essa modalidade de ensino que antes tinha a expressão de educação rural. No tocante à Educação do Campo Hage (2005) afirma que:

Falar sobre Educação do Campo não é tarefa nada fácil. Requer, no mínimo, compreender o processo histórico que envolve essa educação, assim como suas atuais perspectivas, quando se passou a usar a expressão campo e não mais a expressão rural, tentando explicitar importância de abordar o conjunto de pessoas que vivem no campo incluindo camponeses, quilombolas, nações indígenas, entre outros (p. 86).

Ainda com base no pensamento de Hage (2005), faz-se necessário destacar a seguinte afirmativa:

Os primeiros indícios de preocupação com a educação no campo são registrados no início do século XX, nos Anais dos seminários e congressos rurais realizados naquele período (...) o ruralismo atuou como elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário comercial utilizando a educação como instrumento de controle para o crescente movimento migratório da população dos espaços rurais para os urbanos com a promessa de elevar a produtividade no campo. (2005, p. 87)

Mesma a Educação do Campo tendo chamado atenção dos gerenciadores da educação somente no início do século XX, a professora pesquisada atualmente também tem demonstrado preocupação, justamente quando diz que as crianças não têm o devido acompanhamento pelos pais no tocante a aprendizagem dos filhos.

Frente a essa questão, Hage (2005) levanta a seguinte reflexão acerca de algumas expressões associadas à escola do campo:

Como vimos ao longo da história da Educação brasileira, pouco se tem estudado sobre as condições em que se encontram as escolas do campo. Essas escolas que historicamente funcionou nas comunidades do interior deste Brasil encontram-se relegadas ao abandono, estigmatizadas pelo nome de escolas isoladas sem perspectivas de mudanças. (p. 90)

Como bem descreve a citação, a Educação do Campo no Brasil e por conseguinte o ensino, tem atravessado décadas de esquecimento no âmbito de políticas públicas, deixando de atender como deveria, o direito de uma educação digna aos sujeitos do campo, por serem marcados pelo abandono dado pelos gestores/gerenciadores da educação, municipal e federal, principalmente. “Ainda que reconheça muitos avanços das políticas educacionais para o campo [...] estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo” [...] (HAGE, 2014, p. 1117)

Perante a essa realidade e com o desejo de entender como a educação do campo se construiu até agora século XXI na realidade brasileira, apresenta-se o pensamento de Pires (2012), quando ela de maneira incisiva afirma que:

A Educação do Campo vem sendo construída numa tensão entre os interesses do Estado brasileiro, dos empresários e da sociedade civil organizada. Por um lado, temos os movimentos sociais, os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por uma Educação do Campo na perspectiva de políticas públicas, como direitos dos povos do campo; por outro lado, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que, no período anterior a 1998, considerava a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era a educação denominada “rural” (p. 81).

Percorrendo com um olhar histórico a educação do campo e considerando a fala de Pires (2012), sempre houve outros interesses como pano de fundo ao querer gerenciar a educação brasileira, outras forças emergentes do capitalismo que às vezes pode decidir como a educação deve ser efetivamente.

Com a intenção de avançar por esse caminho, apresento as reflexões sobre os argumentos apontados por Delboni (2018), ao ponto de nos chamar para caminhar juntos, uma vez que:

Historicamente, a educação escolar no Brasil vem sendo negada aos filhos de trabalhadores, estejam eles no campo, estejam na cidade. Como herança dos primeiros modelos aqui implantados, nossa educação traz as marcas de uma sociedade colonial e escravista, em que as oportunidades não são iguais para todos (p. 65)

Com base na fala de Delboni (2018) percebo que a negação da Educação do Campo aos filhos dos assentados, onde foi realizada a investigação tem se manifestado de maneira silenciosa aflorando a herança da negatividade ao direito de uma educação com igualdade para todos. Para melhor ilustrar essa reflexão destaco a fala da professora sobre as maiores dificuldades que ela tem para desenvolver sua prática pedagógica. E segundo ela *“a falta de material e o espaço da escola que é pequeno”*, é certamente uma barreira de impedimento da realização de um trabalho com maior qualidade.

E nessa perspectiva das dificuldades postas pela professora Alvina Maria, faço alguns questionamentos a respeito dessa negação de igualdade de direito à educação aos sujeitos do campo. Será que essa negação está relacionada com as condições físicas das escolas do campo? Com a formação dos professores deslocada da realidade de atuação? Da falta de material didático para o desenvolvimento da prática pedagógica da professora? Da falta de mais atenção e presença da Secretaria de Educação nas Escolas do Campo?

No intuito de provocar outras reflexões acerca do cotidiano de uma turma multisseriada, me ancoro no ditado popular *“precisamos conhecer os dois lados da moeda”*. Aqui a moeda a qual me refiro é, o lado inverso das dificuldades enfrentadas pela professora pesquisada ao lecionar para uma turma multisseriada. Para ela, também há questões marcadas como a felicidade em seu cotidiano, ao colocar em prática suas atribuições profissionais naquela comunidade.

Sobre o que lhe deixa feliz em trabalhar com esses alunos, ela trouxe a seguinte afirmação, *“Sim, a facilidade é que meus alunos moram todos no núcleo onde moro. Eu tenho acesso a eles e estou presente na vida deles, envolvida com a comunidade, em eventos do tipo festa na igreja. Estou sempre na casa dos meus alunos, visitando-os. Nos finais de semana, almoçamos juntos e quando é o caso levo até as atividades para eles”*.

Ao meu perceber quando a professora afirma dizendo da felicidade que ela tem por se fazer presente na vida de seus alunos e participar de ações voluntárias na comunidade, essa sua fala me remete ao pensamento de que:

(...) a mudança profissional, nos motivam a pensar e repensar a nossa atuação enquanto profissionais da educação, movendo-nos pela busca da mudança em nosso meio e consequentemente a contribuição para a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente de seus direitos (NICKEL, 2018, p. 81)

A sua voz de felicidade, é a mais concreta certeza de uma motivação capaz de impulsionar suas ações na perspectiva de pensar e repensar sua prática pedagógica tendo em vista as contribuições não só no ensino, mas, sobretudo o ensino na Educação do Campo. De perceber como essa modalidade de educação tem se materializado na diversidade de uma comunidade habitada por moradores assentados, onde há uma professora envolvida não somente com crianças estudantes numa turma multisseriada, mas com envolvimento com outras questões de ordem social ou afetiva de sua comunidade.

3.2 A prática pedagógica de uma professora numa realidade da Educação do Campo

Por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas idéias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender (ZABALA, 1998, p. 27)

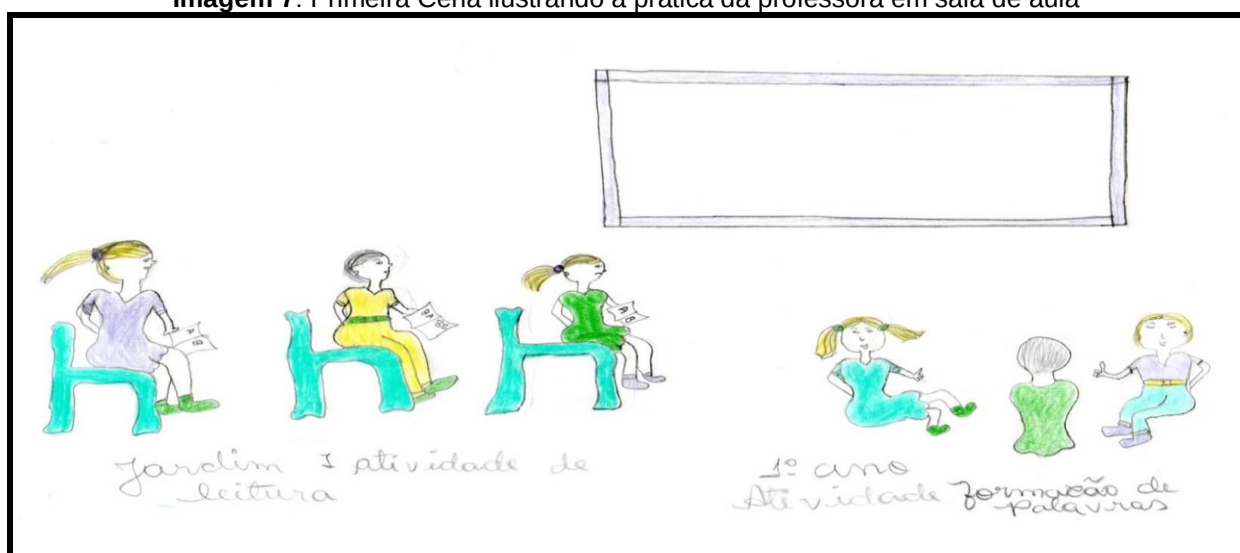
Nesse subitem, apresento algumas indagações quanto à possibilidade do ato de ensinar e de aprender, como aponta Zabala (1998), ação vista e vivenciada numa realidade do interior do município de Goianésia do Pará, no estado do Pará, onde foi realizado o presente estudo. É possível uma prática inovadora que chame a atenção de alunos de uma turma multisseriada? Como tem sido o cotidiano de uma professora que leciona para alunos de quatro anos diferentes estando todos juntos na mesma turma? Que apoio pedagógico no que diz respeito aos materiais didáticos e recursos essa professora tem para melhor desenvolver sua prática pedagógica? Será que esses alunos aprendem mesmo a contento numa realidade dessas? E assim seguem os questionamentos que não se esgotam aqui.

E a partir das indagações postas trago para o debate a seguir uma ilustração desenhada pela professora da realidade pesquisada no ano de 2021. O cotidiano de uma professora atuante numa turma multisseriada com 13 alunos¹⁸ envolvendo Educação Infantil até o segundo ano do Ensino Fundamental.

O desenho abaixo que classifico como primeira Cena, que servirá como uma ilustração da prática pedagógica da professora, é uma revelação da realidade na qual a professora faz sua ação na sala de aula na escola pesquisada. A primeira Cena apresenta três alunos do jardim I¹⁹ sentados nas carteiras fazendo uma atividade de leitura, em que a professora passa de cadeira em cadeira tomando a leitura dos mesmos, enquanto os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental que estão sentados no chão, estão resolvendo outra tarefa escolar (formação de palavras), envolvendo o componente curricular de Língua Portuguesa.

Ainda sobre a primeira cena em análise destaco que o quadro branco não é usado, o que me chamou a atenção. Será porque o quadro não está sendo usado, visto que são dois quadros existentes na sala de aula? É o que fica evidenciado na primeira cena abaixo ilustrada pela professora para revelar como ela organiza seus alunos de jardim I, jardim II, 1º ano e 2º no seu dia a dia e colocar sua prática pedagógica em ação, sem a necessidade de ela usar o quadro.

Imagem 7: Primeira Cena ilustrando a prática da professora em sala de aula



Fonte: Professora Alvina Maria (2021)

¹⁸ Fonte. Secretaria da escola polo EMEIF Renascer, a qual a escola pesquisada é anexo.

¹⁹ Termo usado pela professora e a escola para organizar os alunos da Educação Infantil com idade de 4 anos.

Fica evidenciado que a prática pedagógica não pode fugir à realidade da escola, pois segundo Veiga (1992, p.17) “a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que circulam”. E que nessa realidade onde a professora é a protagonista fica evidenciado que ali em sua ação (...) “se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino” (ZABALA, 1998, p. 27).

É com o olhar no pensamento de Zabala (1998) que enxergamos o ensino como uma ação iminente da prática pedagógica. É dizer que a prática pedagógica do professor precisa visualizar o ensino como ponto de chegada de sua ação. Pensando nisso, é pertinente destacar as dificuldades enfrentadas pela professora Alvina Maria atuante na turma multisseriada no tocante a sua prática pedagógica.

A professora quando indagada na entrevista sobre essa questão, fez a seguinte afirmativa:

As principais dificuldades que eu tenho enfrentado são falta de materiais, e o espaço. O espaço aqui que é um pouco pequeno, e faz muito calor a tarde, tem sido uma das principais dificuldades que eu tenho enfrentado aqui. Esse ano eu estou trabalhando pela manhã, mas a gente já revezou, fiquei a tarde e a outra professora pela manhã, mas esse ano eu estou pela manhã”. (Professora, 2021)

Diante da afirmação da professora Alvina Maria, dois pontos merecem atenção, primeiro a falta de materiais e, segundo, o espaço escolar. Sobre os materiais²⁰ são aqueles utilizados para a confecção de atividades pedagógicas que serão usados em sala com os alunos, conforme fala da professora durante nossa conversa em sala. Sobre o espaço ela se refere à escola mesmo, por ter somente uma sala e não dispor de uma área onde as crianças possam brincar ou lanchar na hora do recreio. Como foi observado na sala de aula e também de acordo com relato da professora, *“no turno da tarde o sol bate e entra pelas duas janelas da lateral da sala deixando a sala de aula muito quente, causando um desconforto nas crianças e até mesmo a falta de concentração ao resolverem as tarefas escolares”*.

²⁰ Cartolina, cola de isopor, papel chamex A4, papel cartão, lápis de cera, lápis de cor, papel madeira, tesoura e outros.

A imagem oito que segue, mostra a estrutura dessa sala apresentada na primeira cena.

Imagem 8: Sala de aula Escola Santa Cecília



Fonte: Pesquisador (2021)

A imagem nove apresenta o espaço na frente da escola onde as crianças brincam no horário do recreio e também serve para a professora realizar suas atividades recreativas com seus alunos. E também é utilizado quando a escola realiza alguma programação envolvendo a comunidade.

Imagem 9: Área externa da frente da Escola Santa Cecília



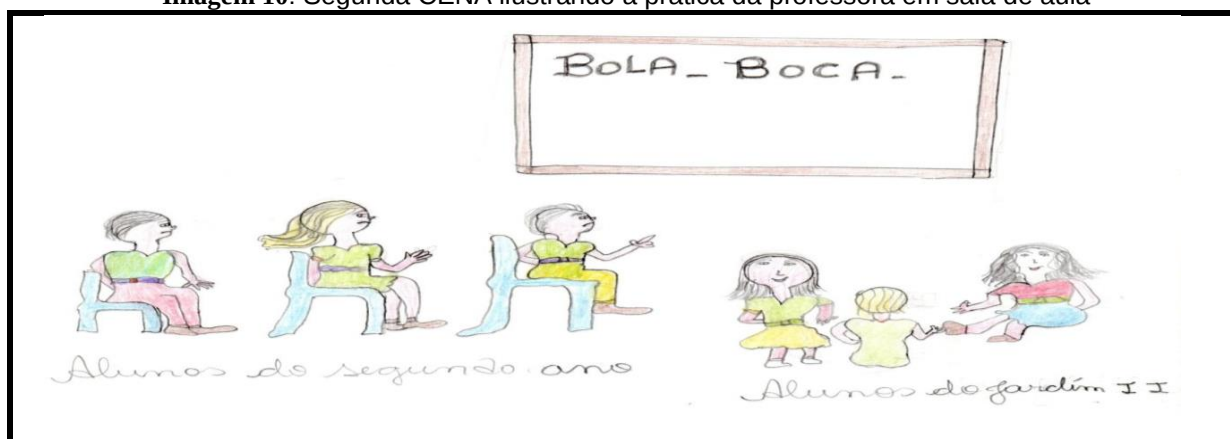
Fonte: Pesquisador (2021)

Foi questionado também para a professora, se a diferença de idade entre os alunos da classe multisseriada atrapalhava o andamento das atividades em sala, e segundo ela *“Não, não atrapalha porque, apesar de ter essas quatro séries, mas a diferença de idade não é grande, porque é dos 4 anos aos 9 anos de idade, então não atrapalha. Jardim I, jardim II, 1º e 2º ano”*.

A pesquisa apontou que a diferença de idade entre as crianças, na visão da professora, não há problemas quanto a isso por ela considerar pequena a diferença de idade, onde na sala às vezes tem criança que ajuda outras crianças na realização das tarefas. Assim, pude evidenciar que no ensino em turma multisseriada pode ocorrer aprendizagem colaborativa, em virtude de um aluno aprender com o outro, havendo nesse sentido uma troca de saberes, ao passo de construir uma cultura de respeito ao outro na sua singularidade.

O desenho a seguir, que classifico como segunda Cena, é a continuação da primeira cena destacada anteriormente. A segunda Cena traz uma demonstração da organização da professora em sala desenvolvendo sua prática pedagógica com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, ambos sentados nas carteiras e copiando uma atividade do quadro fixado na lateral no fundo da sala. Enquanto os alunos do jardim II²¹ estão sentados realizando outra tarefa na mesma sala de aula. As duas cenas apresentadas revelam a capacidade que a professora tem de organização das tarefas dos alunos conforme sua etapa de ensino como a Educação Infantil e de acordo com os anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a otimizar o tempo de quatro horas de aula com os alunos.

Imagem 10: Segunda CENA ilustrando a prática da professora em sala de aula



²¹ Jardim II são os alunos de 5 anos de idade, como é identificado pela professora e a escola.

Fonte: Professora Alvina Maria (2021)

A saber, como a professora tem tratado o tempo necessário e como ela presta a devida organização de suas atividades de classe diariamente, tendo os alunos em ritmos de aprendizagem diferente, perguntamos: como você organiza os alunos em sala e suas respectivas atividades, já que são etapas de ensino diferentes e, no caso do Ensino Fundamental os diferentes Anos na mesma sala?

Segundo a professora pesquisada:

“É, a gente organiza cada série a sua atividade e, isso requer tempo, pra gente organizar. Não é fácil, se eu falar que é fácil eu vou estar mentindo porque não é fácil trabalhar com quatro séries diferentes, organizar cada um com sua atividade que nem sempre a mesma pode ser usada. Que a gente tem que olhar conforme é o seu aluno e a gente tem é estado nessa batalha, mas tem conseguido, com muita luta mas tem conseguido”. (Professora, 2021)

Diante da fala da professora, constatei a necessidade de a mesma precisar de um tempo maior para organizar as tarefas dos alunos, e essa questão deve ser considerada no momento de realizar sua prática pedagógica em sala de aula, ou seja, uma boa prática requer um bom planejamento, uma boa organização das atividades, uma vez que são dois níveis de aprendizagem que ela tem o compromisso de ensinar. Primeiro são os alunos da Educação Infantil, alunos de Jardim I e Jardim II e segundo os alunos de 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental. Compromisso de ensinar os diferentes componentes curriculares em apenas quatro horas por dia letivo. Ainda, a respeito do que ela entende por ser prática pedagógica, ela conceitua prática pedagógica dizendo: *“é o fazer acontecer, é o ato de colocar em prática algo que foi planejado para a turma de alunos”*.

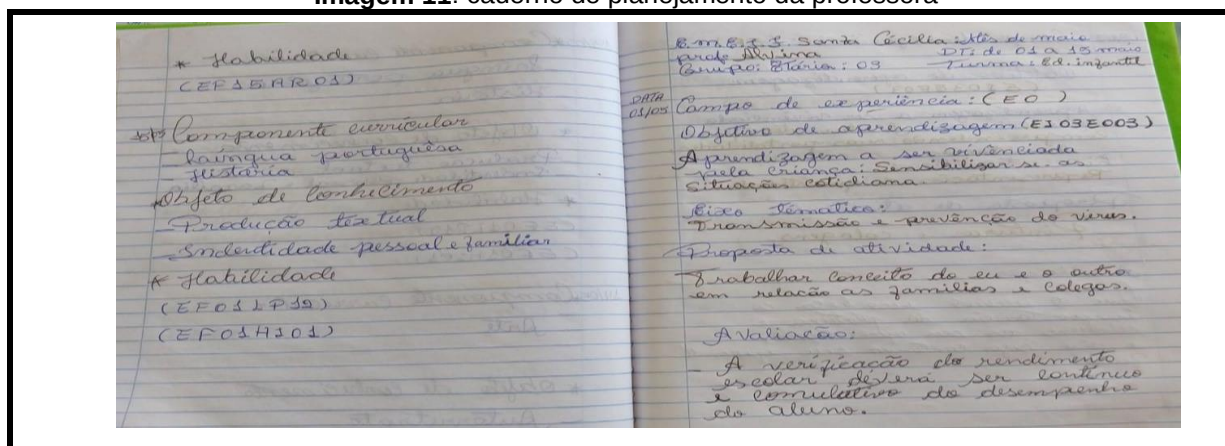
Quando a mesma se reporta a prática através do planejamento compreendo que a prática pedagógica colocada em ação pela professora Alvina Maria, foi guiada por um planejamento pensado em cada nível de aprendizagem dos alunos da sala. A respeito do planejamento da professora investigada, como ele é pensado por ela, foi observado que é feito em dois cadernos separados, em um ela planeja as atividades dos alunos do Jardim I e II e no outro as atividades dos alunos de 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental.

A professora apresenta uma organização no seu planejamento, além do envolvimento muito presente com a comunidade. Ela, mesmo com quase 3 anos na função, consegue apresentar um comprometimento com suas
--

atribuições em sala de aula. Em suas atividades busca dialogar com o plano de curso e realidade dos alunos no espaço rural, sem desconsiderar alguma discussão sobre a zona urbana. Por exemplo, podemos destacar os dois festivais que acontecem na região, festival da macaxeira e festival da castanha de caju, e a professora inclui atividades relacionadas aos dois eventos para os alunos, que segundo ela, eles gostam. (Diário de itinerância, em 17 de maio de 2021).

A imagem onze retrata a organização da professora em seu caderno de planejamento. Vale destacar que a mesma faz uso de dois cadernos, um pra planejar as atividades da Educação Infantil e outro para organizar as atividades dos alunos dos Anos Iniciais, nesse caso alunos do 1º e 2º Ano.

Imagem 11: caderno de planejamento da professora



Fonte: Pesquisador (2021)

Como foi possível visualizar os escritos no diário apresentados acima e, após visualizar na realidade e vivenciar na prática da pesquisa, pude perceber a dedicação da professora, e por isso destaco o compromisso que ela tem com a profissão. A destacar, porque o exercício de planejar causa uma sobrecarga à professora, pois são quatro planejamentos diferentes a serem usados na sala de aula, dois para Educação Infantil e dois para o Ensino Fundamental. Planejamento que abarca todos os componentes curriculares que ela tem que fazer, e às vezes ainda organiza a documentação dos alunos.

Para Veiga:

A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura

compreender a realidade e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. (1992, p. 21)

Segundo a autora (1992), a prática pedagógica é pensada olhando tanto o ponto de partida como o ponto de chegada que é em sua plenitude a concretização da ação pensada pelo professor. O professor e a professora devem em sua autonomia planejar sua ação pedagógica considerando uma dada realidade com possibilidade de mudança conforme a necessidade, pois como destaca Silva (2011, p. 98) é o (...) “planejamento que lhe permite organizar a sua prática pedagógica junto às crianças (...)”. A prática pedagógica necessariamente precisa da organização do professor com vista à qualidade do ensino das crianças.

E frente a essa colocação feita por Silva (2011) foi detectada na pesquisa que a professora possui uma organização de seus planejamentos, onde sua prática pedagógica lhe permite fazer variações em sua sala de aula. Variações essas por exemplo: a organização das crianças ora no chão da sala de aula, ora nas carteiras e assim como já planejado coloca em ação essa alternativa que configura sua prática pedagógica.

A professora tem um caderno de capa preta, onde são feitos os registros de matrícula e de desempenho de cada aluno, esse caderno é um espaço onde ela registra de modo a acompanhar o nível de desempenho dos alunos, e ainda serve de comprovante para os pais caso a professora precisa. O caderno analisado foi do ano de 2019 e segundo a professora no ano de 2020 ficou tudo muito solto, perdidos, sem orientação da secretaria municipal de educação devido a pandemia. (Diário de itinerância, 03 de maio de 2021).

Portanto, o planejamento da professora, eminentemente reflete na qualidade de suas ações feitas em sala de aula dando a devida qualidade de uma boa prática pedagógica que consequentemente demonstra o compromisso desse profissional com o ensino de seus alunos. A pesquisa me oportunizou conhecer de perto a prática pedagógica de uma professora que por tempo estabelece não só uma relação pedagógica com os alunos de sua turma multisseriada, mas, sobretudo com as pessoas pertencentes à região onde ela reside há mais de 12 anos. E é com esse pensamento que lhes convido a conhecer como acontece o ensino numa realidade multisseriada na Educação do Campo em um espaço do campo no município de Goianésia do Pará, no tópico seguinte.

3.3 A realidade do ensino multisseriado e os desafios de ensinar no campo

As colocações feitas neste tópico apontam na direção da realidade do ensino multisseriado na Educação do Campo, os desafios que a professora investigada vivencia na escola do campo e ainda faço abordagem relacionada ao conceito da expressão multisseriada. Nessa perspectiva, discutir o ensino multisseriado é uma questão importante para compreender melhor as relações entre professor e aluno, professor e objeto de conhecimento e aluno, professor e suas metodologias, enfim é enfrentar uma realidade diferenciada do ensino regular que ocorre na cidade. E com essa visão, segundo Hage (2005), as escolas multisseriadas trazem em sua identidade num modelo de precarização, uma vez que:

As escolas multisseriadas têm constituído sua identidade referenciada na “precarização do modelo urbano seriado de ensino” e para que essas escolas ofereçam um processo educativo de qualidade se faz necessário a transgressão desse padrão de organização do ensino, que tem se constituído enquanto empecilho em face da rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional (HAGE, 2005. p.55)

A esse respeito, Santos (2015) fala sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da educação do campo quando “sentem o peso de carregar a responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro de salas de aula com alunos de faixa etária e séries diferentes, sendo alunos do 1º ao 5º ano” (p.73).

Segundo relato da professora, as crianças pequenas de 4 e 5 anos de idade dormiam na sala quando estudavam no horário da tarde. Isso foi um desafio para ela em ter de saber lidar com essas crianças e por isso tiveram de fazer uma troca e colocar as crianças com essa idade para estudar no horário da manhã. (Diário de itinerância, 3 de maio de 2021)

Também, se faz necessário refletir quanto aos desafios vividos por professores atuantes na modalidade de educação que aqui se discute a maneira como o ensino se organiza nessa esfera. Para melhor entender, lançamos mão da Lei 9394/96 nos

aspectos das diretrizes apontadas para a educação do campo e como esta deve estar organizada. Segundo a Lei em questão, no seu Artigo 23, destaca que:

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

Como disposto da LDB²² a Educação Básica poderá também se organizar em grupos não-seriados, sem perder de vista a aprendizagem e seu processo de educar. Essa organização significa dizer que os alunos de turmas multisseriadas não compõem apenas um ano, essas turmas em sua realidade contêm Anos diferentes, bem como níveis de aprendizagem também diferentes. E, nessa percepção, a educação do campo se caracteriza como “a sala de aula multisseriada com vários Anos, uma organização que requer muita inovação com método de ensino” (FIGHERA, 2018, p. 36).

Fighera (2018) nos convida a refletir como a vivência nas escolas multisseriadas são construídas, dada essa construção a partir dos diversos níveis de aprendizagem.

As escolas multisseriadas possibilitam o convívio entre os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, construindo uma nova concepção de aprendizagem cooperativa, em que os alunos apoiam-se nos outros e no professor, valorizando os diferentes saberes (FIGHERA, 2018, p. 30)

Falando das relações construídas pelos alunos de turmas multisseriadas a pesquisa revelou que essa realidade se caracteriza numa ação como real e positiva, uma vez que a professora pesquisada afirmou que há momentos na sala, onde um aluno ajuda o outro na realização dos deveres escolares, e isso para ela é uma relação saudável entre as crianças, pois além de um aprender com o outro ali se constrói outros valores, de ordem social, a destacar o respeito ao nível de aprendizagem de cada um.

E sobre essa organização da sala de aula e do que é possível ali acontecer com os participantes desse espaço, é preciso dizer que:

²² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2020.

A forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal que se estabelece configura uma determinada organização social da aula em que os meninos e as meninas convivem, trabalham e se relacionam segundo modelos nos quais ou o grande grupo ou os grupos fixos e variáveis permitem e contribuem de uma forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal e sua formação (ZABALA, 1998, p. 20).

De acordo com Zabala (1998), destaco a dinâmica de grupo presente no espaço da sala de aula onde se configura numa organização social temporária em que a professora dar o direcionamento da movimentação desse espaço, onde meninos e meninas interagem e dão significados no trabalho colaborativo para sua aprendizagem e formação pessoal de cada um. Também foi possível observar em um registro no Diário de Itinerância:

A professora fica atenta à movimentação da sala de aula, pois os alunos apresentam desenvolvimento diferente um dos outros, até porque são anos diferentes na mesma sala, e por isso ela precisa está com seu planejamento bem organizado visando atender os alunos de maneira igual. (Diário de itinerância, 3 de maio de 2021).

Quanto ao conceito do que seja classe multisseriada por ser uma marca muito presente no trabalho busquei embasamento teórico nas manifestações feitas por Hage (2005), Santos (2015) e Figuera (2018), assim garantir o pensamento em manifestar meu entendimento quanto à expressão em tela, por isso conceituo a classe multisseriada como uma organização de alunos de diferentes Anos, idades e diferentes níveis de aprendizagem reunidos numa mesma sala sob a responsabilidade de um único professor ou professora, devendo ele planejar todas as tarefas dos diferentes componentes curriculares a serem ensinados aos alunos.

E para se pensar como esse ensino tem sua realização nas mais diversas realidades do campo, Brasil afora, é necessário refletir no tocante às escolas que trabalham com a modalidade de ensino no formato multisseriado. Para tanto Hage (2005) afirma que:

As escolas com classes multisseriadas ficam escondidas e suas expectativas, seus problemas, suas cores, suas dores e sabores “passam despercebidos”. Seus protagonistas estão lá, professores (as), alunos (as) – crianças, jovens e adultos – pais, mães e comunitários. Suas vozes silenciadas, que vão sendo negadas com o passar do tempo e acabam esquecidas ou esmaecidas na realidade rural. (p. 120 e 121)

A respeito da escola com classe multisseriada ficar de certa maneira em segundo plano no aspecto da visibilidade do trabalho coletivo, de fato foi possível detectar no estudo que essa escola tem uma carência grande de se projetar mesmo tendo um trabalho relevante e reconhecido por sua comunidade e até mesmo pelos órgãos educacionais do município, mas mesmo assim fica restrita somente aos olhos de poucos, ou não fica sendo esquecida ou passando despercebida pela maioria das pessoas.

Sobre esse aspecto vejo a necessidade de uma ação coletiva por parte dos gerenciadores da educação municipal onde a escola encontra-se inserida em dar uma atenção a essas escolas do campo, ao passo de se fazer mais presente, de oportunizar um movimento de apresentação de suas atividades, de sua vida naquele espaço dando o contorno de suas “cores, dores e sabores”, com diz Hage (2005).

Para ilustrar esse cenário e potencializar a discussão acerca da necessidade de ações que fomentem a presença da Secretaria Municipal de Educação nas escolas do campo, de políticas públicas capaz de atender os moradores do campo a destacar nesse caso de meu estudo, os assentados no núcleo três, local onde fica situada a escola Santa Cecília por serem os seus filhos que frequentam a mesma.

Para a professora Alvina Maria (2021), a escola do campo carece de uma atenção de modo a contar com a presença de técnicos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e secretário de educação, por exemplo. Essa escola precisa de atendimento com materiais didáticos para a professora utilizar em suas aulas e melhorar a prática pedagógica, assim como da necessidade de melhoria do espaço escolar, com ampliação do mesmo, onde tal realidade tenha o olhar sobre a realidade garantindo, portanto, uma assistência condizente com o trabalho da escola, de modo que a mesma não fique no esquecimento, na solidão de atenção pública. (Diário de itinerância, 3 de maio de 2021).

A partir da fala da professora sobre ter melhor assistência de materiais para trabalhar, o que marca um desafio a destacar no ensino multisseriado, ela organiza atividades a serem usadas no decorrer de suas aulas, conforme constatado na observação durante a pesquisa de campo.

A professora tem guardadas em sua casa numa prateleira, atividades diferentes de anos anteriores impressas que ela usa com os alunos do ano

seguinte. Isso facilita e ela ganha tempo ao planejar devido às tarefas já estarem prontas. Essas atividades os auxiliam ao ministrar suas aulas. Sobre essa questão ela me pediu ajuda para organizar as atividades conforme cada ano visto o quantitativo de atividades que ela tem organizadas para fins pedagógicos. (Diário de itinerância, 31 de maio de 2021).

A pesquisa além de me trazer o aprendizado teórico a respeito das ações pedagógicas para a Educação do Campo, me oportunizou o contato com uma realidade a qual me tocava apenas no campo da fala e no período de sessenta horas que fiquei junto com a professora, tive a oportunidade de aprender um pouco mais acerca do planejamento e da organização das atividades para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação do Campo.

No tempo que estive junto com a professora na sala de aula onde ela trabalhou nesse tempo em que estive com ela, pude contribuir na elaboração de diferentes atividades de diferentes componentes curriculares a destacar: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História. Dizer que pesquisamos atividades de matemática sobre números ímpares e números pares, por exemplo. Na oportunidade fiz a formatação de atividades em seu notebook, considerando a solicitação feita por ela, porque a professora embora possuísse computador não dominava tecnologias. Essa questão então deve ser pensada pelo poder público em oferecer formação continuada de modo a ensinar os professores do campo a utilização de ferramentas tecnológicas em benefícios de suas aulas.

Segundo a professora, ela participou somente de uma formação que ela lembra e ainda foi em outra comunidade, e nessa formação não fizeram nenhuma abordagem ao uso de ferramentas tecnológicas. Porém o ano de 2020 com a mudança do sistema de registro de informações do diário de classe online foi que todos os professores foram provocados a usarem computadores, que fosse da escola ou próprio. (Diário de itinerância, 31 de maio de 2021).

A professora pesquisada além do exercício da docência na escola onde trabalha, realiza outra atividade que é a organização da documentação dos alunos na escola para posteriormente levar até a escola polo. E sobre essa questão, cabe destacar a reflexão de Hage (2010, p. 2), quando ele diz a respeito de diferentes atribuições que

o professor da turma multisseriada da Educação do Campo realiza, não se restringem somente ao exercício da docência em sala de aula, esse profissional é responsável por outras obrigações, paralelas ao ato de ensinar. Para o autor:

Sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego, pois um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula; e sendo obrigado a assumir outras funções, além da docência, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, limpeza da escola, realização da matrícula, e demais atividades de secretaria e de gestão.

Nessa direção, é importante sinalizar que a constituição como sujeito se faz após o “mergulho²³” na vida, na história e na cultura e é assim, que nos constituímos profissionalmente, também pela troca dos saberes ao se manifestarem nos mais diferentes ambientes escolares existentes ainda nos espaços escolares da Educação do Campo Brasil a fora.

A respeito de outras atribuições realizadas pela professora pesquisada constatei que ela se ocupa em fazer outras atribuições além do exercício da docência na comunidade.

A professora fica encarregada de fazer a matrícula de seus alunos e organizar a documentação de todos de sua turma. A mesma tem um caderno onde registra as informações sobre seus alunos, idade, nomes dos pais, data de nascimento, ano que estuda. Segundo a professora, ela também faz visita na casa dos alunos que apresentam um número de duas ou três faltas seguidas. E, nesse tempo de pandemia, ela tem ido deixar e recolher os blocos de atividades na casa dos alunos que não vão à escola no tempo marcado pela escola polo²⁴. (Diário de itinerância, 31 de maio de 2021).

De acordo com a fala da professora acima destacada os desafios de ensinar na campo são amplo, nesse sentido, busco avançar na compreensão de como as escolas

²³ Grifos meu – faz referência às experiências da vida em diferentes contextos

²⁴ A Escola polo é a responsável pela organização das cinco escolas que compõem a região da 5 Irmão. É onde ficam guardadas todas as informações documentais das escolas, bem como a coordenação geral da região.

multisseriadas encontram-se no cenário do campo e como elas se movimentam na dinâmica diária em seus contextos, destacamos a seguinte afirmação:

Nesse cenário, temos identificado uma ambiguidade característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas. (HAGE, 2010, p. 1).

Mesmo diante das dificuldades vivenciadas pelas escolas do campo, ainda ali em seu interior ocorrem situações positivas advindas do pensamento dos sujeitos que vivem naquele território, resistindo e aprendendo uns com os outros, mesmo esse território sendo marcado pelo abandono muitas vezes, o que acaba configurando a precarização das escolas do campo e, consequentemente o ensino.

Nesse sentido o que vejo é a violação do direito à educação mesmo essa garantia estando, posta no Artigo 5º da LDB, o “direito público subjetivo” dos sujeitos que residem no meio rural. E com o desejo de realçar a fragilidade das escolas do campo em seus aspectos estruturais e ao mesmo tempo dizer que há professores protagonistas com ações marcadas por inovações pedagógicas e motivadoras às crianças presentes na escola do campo. Local onde a figura do professor e da professora do campo atuante em turma multisseriada se desdobra, se reinventa para buscar a satisfação tanto pessoal como profissional. Daí a necessidade de o professor e a professora do campo provocar reflexões em sua prática pedagógica, devendo ser projetada em direção de uma prática aberta aos novos desafios postos pela sociedade. Diante desse pressuposto, cabe destacar:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. (Alarcão, 2011, p. 44)

Para Alarcão (2011) o professor na condição de ser humano por si só já apresenta a capacidade de criação, esteja ele seja aonde for, vai ser guiado por sua autonomia de pensamento, na organização de sua prática pedagógica não apenas por lecionar em

turma multisseriada na Educação do Campo, mas porque ele em sua história é movido por um sentimento que vai além do simples fato de ensinar ler e escrever a crianças, jovens e adultos residentes no campo, com um sentimento de pertencimento àquela comunidade que dele depende para tal. Como é o caso da professora pesquisada, pois a mesma é vista em sua comunidade como uma figura presente nas mais diferentes ações realizadas na localidade onde reside e na região.

Em um dos momentos que estive junto da professora na escola, pude presenciar seu envolvimento com uma ação da comunidade, quando um grupo de mulheres incluindo ela, distribuíram senhas para sortear brindes no dia da programação feita em homenagem ao dia das mães. (Diário de itinerância, 17 de maio de 2021).

De acordo com a observação feita em relação ao envolvimento da professora com sua comunidade, foi possível notar que a prática social dela é marcante naquele lugar. Portanto, é na perspectiva de pensar a prática pedagógica como uma ação viva em movimento cujo ritmo é dado pelo professor do campo, por enfrentar diariamente os desafios de ensinar numa escola que na maioria das vezes possui apenas uma sala de aula, com uma diversidade de aprendizagem dos alunos, como para ele também devendo a cada aula planejada capaz de gerar uma nova busca no ato de criar possibilidades de aprendizagens, objetivando um ensino mais eficiente e uma aprendizagem mais efetiva aos seus alunos.

Portanto, trazer à tona os achados que fortificam o objetivo traçado que dá vida este capítulo é, sobretudo afirmar que o ensino multisseriado é uma realidade brasileira presente na Educação do Campo, onde há dificuldades muito forte no tocante às metodologias de professor que atua nessas turmas com também há na prática da professora pesquisada uma satisfação profissional e pessoal em trabalhar com essa modalidade de educação. O capítulo em sua ideia central permite uma visão pautada no objetivo que direciona a discussão, ao passo de apresentar as principais dificuldades enfrentadas pela professora atuante numa turma multisseriada em relação ao ensino na sua prática pedagógica. Permitem-nos conhecer o ensino na Educação do Campo e os olhares sobre ele, a partir da prática pedagógica de uma professora com ilustração de duas cenas, além do mais como se encontra a realidade do ensino multisseriado e os desafios de ensinar no campo.

E para finalizar este capítulo convido você leitor a conhecer os achados desta investigação no que diz respeito a Educação do Campo, nos provocando a caminhar na busca de novos saberes sobre a temática, aceitando o chamado para visitar o capítulo seguinte, escrito a partir da provocação de uma singela poesia intitulada de “Florescer” que lhes faz um convite a desbravar as descobertas acerca das metodologias de ensino utilizadas pela professora e os desafios vividos por esta que leciona numa classe multisseriada.

4 METODOLOGIAS DE ENSINO E OS DESAFIOS VIVIDOS POR UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RETRATO DE UMA REALIDADE MULTISSERIADA

Florescer

Educar no campo é florescer o saber;
É saber que o campo tem gente que lá gosta de viver;
Tem gente, gente como ela que com o ensino se preocupa;
Mulher brava, de luta, professora com seus alunos se ocupa;
Na escola, na comunidade seus alunos ela ensina muito bem;
Ela cria e recria, pelo amor ao ensino de alguém;

Na sua ação faz florescer,
A leitura, o cálculo e assim motiva crianças, jovens e adultos a vencer;
Na sua sala, busca sempre inovação;
Trazendo novas metodologias de ensino em sua ação;
E assim a prática pedagógica dela acontece todo dia;
Com anos diferentes em sala, faz brotar uma nova metodologia;

O mestrado em ensino e a pesquisa com atenção;
Ler, escrever, pensar e repensar o ensino do campo em seu chão;
O ensino multisseriado ainda é uma realidade a dizer;
Ao mundo, a pesquisa, as políticas públicas devendo entender;
As pessoas que no campo residem, têm direitos iguais aos outros assim;
Nesta pesquisa que fiz, foi um achado único para mim.

Nós dois juntos a cada dia de observação;
 Um com o outro a falar de ensino e educação;
 Ela vive no campo, realidade que já vivi;
 Experiência de dois anos em contato com o campo escrevi;
 Nossos cantos e encantos a cada dia um saber;
 Unidos aprendendo um com o outro, para juntos florescer;
 (SOUZA, 2021)

O pensamento e a leitura são contemplados enquanto ingrediente atávico na vida humana, a partir desse pensamento busquei inspiração no poema “Florescer”, externado de uma manifestação poética minha tendo por base os achados presentes no capítulo desta pesquisa e lhe convido para melhor entender a Educação do Campo e os desafios que lá estão postos. O referido capítulo tem como balizamento o segundo objetivo da dissertação, voltado em descrever e analisar as metodologias de Ensino utilizadas por uma professora da turma Multisseriada da Educação do Campo de Goianésia do Pará.

O presente capítulo se apresenta em três tópicos: o primeiro discute, as vozes advindas da Educação do Campo, uma realidade a ser visitada; o segundo tópico traz uma discussão voltada para Metodologias de ensino em turmas multisseriadas: o que dizer?. Enquanto o tópico três aborda sobre o espaço escolar e o planejamento de uma professora atuante na Educação do Campo em turma multisseriada numa certa realidade do município de Goianésia do Pará.

4.1 As vozes advindas do ensino na Educação do Campo, uma realidade a ser visitada

Educar no campo é florescer o saber;
 É saber que o campo tem gente que lá gosta de viver;
 Tem gente, gente como ela que com o ensino se preocupa;
 Mulher brava, de luta, professora com seus alunos se ocupa;
 Na escola, na comunidade seus alunos ela ensina muito bem;

Ela cria e recria, pelo amor ao ensino de alguém;

Nesse momento, trago a primeira estrofe do poema Florescer para nos provocar a refletir sobre os desafios vividos no ensino na Educação do Campo e a importância que a pesquisa tem em fomentar novos debates a respeito do assunto aqui estudado. O poema também nos permite fazer ouvir vozes que dão vida ao meio rural. Que vozes são essas que ecoam nas mais diversas realidades de ensino em nosso país? Trazer à tona uma realidade dessas, qual aprendizado tiramos para nossa profissão professor? Será que essa realidade pesquisada é de fato um desenho da Educação do Campo do estado do Pará ou de todo território brasileiro? Ser professor ou professora na Educação do Campo vivencia-se somente dificuldades ao ensinar?

É a partir dessas colocações que me ponho a escrever este capítulo que por sua vez tem como balizamento o segundo objetivo da minha dissertação, pensando em descrever e analisar as metodologias de Ensino utilizadas por uma professora de turma Multisseriada da Educação do Campo de Goianésia do Pará. E para melhor construção das informações as quais serão colocadas aqui, vamos fazer uso de autores com engajamento no debate em torno da Educação do Campo, assim como de legislação, ao passo de se dialogar com maior profundidade²⁵ e garantir que todos os dados coletados são de fato como se apresentam as informações capturadas em campo e outras advindas do campo teórico, com vista no objetivo traçado para tal.

A professora investigada traz em sua fala, nesse tópico classificado como vozes a serem dadas uma atenção especial nessa parte da escrita. O ensino na Educação do Campo sobre a qual escrevo, busca uma perspectiva da melhor compreensão de sua realidade, em que se faz refletir sobre questões que até se pensava não serem relevantes na realidade de uma profissão que precisa de fato ser compreendida como a base das demais profissões.

Compreender a realidade do campo é notadamente fazer escutar as vozes que dão vida, e movimentam uma realidade escolar fora do espaço urbano, é entender sua grandeza e buscar a partir de então um melhor direcionamento na educação e no ensino, baseado numa pedagogia da escuta de respeito. “Essa pedagogia é uma das particularidades das escolas do campo, onde se escuta muito que o afeto e o gesto

²⁵ Grifo nosso – em referência a robustez das informações;

do professor com seus alunos são essenciais na relação de ensino e aprendizado” (GONDIM, 2016, p. 11).

E dentro dessa esfera de conhecimentos posso destacar uma das vozes que ecoam na realidade investigada, a voz de uma professora dos Anos iniciais do Ensino Fundamental atuante numa turma multisseriada na Educação do Campo, quando se pergunta: Quais as metodologias de ensino que você utiliza em sala de aula? *A gente organiza grupinhos e faz atividades com recorte. Organiza e separa os grupos de aluno de anos diferentes 1º ano 2º ano juntos para fazer modelagem com massa. Junta palavras, ditado de palavra e também faz roda de conversa, para explicar a leitura. A gente vai lutando aí no dia a dia para fazer o melhor possível.*

De acordo com a fala da professora, falar da Educação do Campo e do ensino, tendo ela como uma porta voz dos sujeitos que naquele espaço vivem e convivem com tantas adversidades é também se colocar no lugar do outro, é saber que aquele lugar tem vida em movimento e com variação ao se movimentar. Por isso, foi possível ver as ações feitas no espaço investigado, e que elas dão sustentação teórica científica sobre os desafios enfrentados por uma professora atuante na Educação do Campo numa turma multisseriada no tocante às suas metodologias.

Foram evidenciadas as vozes²⁶ do espaço escolar, uma que elas são vivas e têm sentidos ao serem efetivadas na ação dessa profissional responsável pela movimentação das ações ocorridas na escola, na sala de aula onde os sujeitos se constituem na diversidade, no desafio de aprender na coletividade mesmo sendo anos diferentes, idades diferentes. A esse respeito vejo que é preciso destacar a Educação do Campo porque ela (...) “se faz um processo ainda latente de nossa história, é decisivo para que as demandas e pautas das vozes de diversos grupos sociais, incluindo dos povos do campo, possam ser escutadas e executadas”. (GONDIM, 2016, p. 12)

Pude observar que as Metodologias de Ensino utilizadas pela professora se materializam na organização planejada de sua ação na sala de aula, é a maneira pela qual os alunos resolvem as atividades na sala, por meio de grupo de aluno conforme

²⁶ Uso a expressão vozes para me referir as falas da professora investigada e ainda as anotações feitas no decorrer da pesquisa de campo, de onde emerge desejos de falar que ficam apenas no campo do desejo e, que a pesquisa oportunizou essas vozes saírem do campo do desejo, passando para o campo da manifestação que se encontra escrita nesse trabalho.

o ano de estudo, e ali se usa metodologias diferentes, a destacar: além do grupo, modelagem de massinha, junção de palavras, ditado e leitura. Tive a oportunidade de entender mediante a fala de professora Alvina Maria, que suas metodologias de ensino são confirmadas como sendo a forma organizacional de sua ação planejada cujo foco é a realização das tarefas de seus alunos na sala de aula

Falando dessa organização planejada apresentada pela professora. Ela possui uma demanda considerada e para melhor realizar as tarefas escolares com os alunos, segunda ela seria melhor se tivesse outro quadro em sala, onde ela pudesse escrever as atividades dos alunos da Educação Infantil, pois os dois quadros da sala são usados principalmente com atividades para os alunos do 1º e 2º Ano. E enquanto esses alunos terminam de copiar do quadro, ela passa atividade escrita no caderno dos alunos da Educação Infantil. (Diário de itinerância, 11 de maio de 2021).

Para essa organização ser efetivada, é preciso um planejamento de cada atividade pensada para cada componente curricular, contudo entendi que há muito que avançar para melhor atender todos que vivem no campo, no aspecto educativo, assim faço menção a mais um desafio do ensino na Educação do Campo.

[...] outro desafio que se coloca hoje para a educação do campo é a construção de um projeto como possibilidade de emancipação humana, que não se faz apenas na escola, tampouco pode dela prescindir. A educação não resolve todos os problemas do Brasil, mas é um elemento fundamental na formação do ser humano...(DELBONI, 2018, p. 46)

Como base nos argumentos de Delboni (2018) o ensino na Educação do Campo enfrenta um desafio bastante específico, a elaboração de um projeto pautado na coletividade, feito no debate conjunto, tendo a participação dos diferentes sujeitos viventes no campo: o camponês, o assentado, o ribeirinho, o morador da floresta dentre outros, não apenas com a participação dos “atores” que compõem a escola, projeto esse capaz de pensar na formação humana como uma ação advinda de uma construção cuja participação conte com a presença da comunidade do campo onde a escola está inserida.

Pensando nessa proposta apontada por Delboni (2018), foi possível registrar no diário de itinerância após conversa informal com a professora investigada. Para ela:

A necessidade da presença da Secretaria Municipal de Educação nas escolas do campo de se fazer presente, de maneira a valorizar mais o trabalho dos professores, a participação dos alunos nas atividades escolares, nos projetos que envolvem a comunidade. (Diário de Itinerância, 11 de maio de 2021).

Diante da informação registrada acima foi possível constatar que o ensino na Educação do Campo não é dado a devida atenção, pois as escolas parecem existir sem a presença do ente responsável por fornecer o devido direcionamento do nível de ensino. Fica a desejar no acompanhamento dos importantes trabalhos desenvolvidos pela escola junto a sua comunidade, da possibilidade de oportunizar visibilidade à escola, onde os projetos não têm a atenção merecida pelo órgão gerenciador da educação municipal. Então ficou constatado que o ensino na Educação do Campo, na realidade investigada, acontece principalmente no protagonismo do professor e da professora que ali atua, que naquela realidade faz florescer, sua criatividade de ensinar e aprender.

4.2 Metodologias de ensino em turmas multisseriadas: o que dizer?

A metodologia e o método se concretizam a partir do pensar que, metodologia de ensino manifesta aquilo que o professor concebe como método significativo à realidade de seus alunos, sendo essa estrutura necessária para aplicar a técnica que complementará o processo para alcançar o objetivo. (ALTRÃO; NEZ, 2016, p. 85).

A metodologia de ensino apontada por Altrão; Nez (2016) provoca o ato de pensar sobre a ação de ensinar do professor, dizendo que a metodologia de ensino é concebida pela técnica no processo educativo cujo desejo maior é o alcance do objetivo traçado pelo professor no exercício da docência. E como diz o poema introdutório desse capítulo, fazer o ensino diferente numa escola do campo é dizer: E assim a prática pedagógica da professora acontece todo dia. Com Anos diferentes, faz brotar novas metodologias.

[...] metodologia de ensino pode ser compreendida como um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor visando alcançar os objetivos propostos, e não como um roteiro prescritivo que busca promover uma ação docente mecanizada a qual desconsidera o contexto em que o aluno está inserido. Por isso, é fundamental que o professor tenha clareza do que, para que, como e a quem está ensinando, para, a partir daí, utilizar uma metodologia que

contemple as necessidades educacionais do aluno. [...] Por isso, a metodologia precisa considerar aspectos inerentes ao educando, como: seu ritmo de aprendizagem, suas vivências extra-escolares, sua faixa etária e suas potencialidades, entre outros (SILVA; PLOHARSKI, 2011, p. 1646).

O exercício da docência se configura a partir das relações que a professora estabelece com seus alunos, seja em sala de aula ou fora dela, desde que tenha um caráter intencional de ensinar. Percebi que a professora e seus alunos vivem uma relação mútua de respeito um com o outro, pois estão sempre muito próximos um do outro na escola e isso favorece a capacidade de aprender constantemente um com o outro. Compartilhar saberes, seja o aprendiz²⁷ ou o ensinante²⁸, ambos constroem um aprendizado oriundo dessa relação.

E a relação de aprender ensinar e aprender com o outro traz um significado relevante com o que foi pesquisa em nossa investigação realizada Goianésia do Pará no estado do Pará, com recorte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa comunidade do referido município. A pesquisa nos convida a refletir sobre alguns pontos presentes no exercício da docência da professora com o compromisso de ensinar num espaço rural para o exercício da cidadania, configurando desse modo, compromisso do professor manifestado a partir de sua ação no contexto escolar.

E para a efetivação desse compromisso em sala de aula com sujeitos de diferentes idades e níveis de aprendizagem nas turmas multisseriadas quais as possibilidades que encontramos? Como a professora pesquisada deve organizar suas aulas? Como organizar os alunos em sala em um mesmo horário de aula considerando o tempo de aula? Que metodologias de ensino o professor deve desenvolver em uma sala de aula com alunos de diferentes níveis de aprendizagem? Como organizar essas atividades no seu planejamento diário? Que materiais auxiliares o professor ou a professora dispõe para inovar sua prática em sala de aula?

Diante do exposto e, para continuarmos a pensar nos desafios de ensinar na Educação do Campo, proponho indagações que nos inquieta enquanto pesquisador dessa área. Se já não é fácil desenvolver um trabalho com uma turma com alunos do mesmo ano, imagine com alunos de anos diferentes? Como deve acontecer o ensino

²⁷ Utilizo esse termo para me referir ao aluno;

²⁸ Termo utilizado para identificar o professor;

nessa sala de aula? O que o professor e a professora da turma multisseriada devem fazer visando melhor atender seus alunos, no sentido de acompanhar as atividades desenvolvidas por eles e o desenvolvimento da aprendizagem de cada um?

Nesse sentido, compreender o conceito de metodologia de ensino é indispensável, pois é o tema de nossa pesquisa, *As metodologias de ensino na Educação do Campo: o trabalho de uma professora no município de Goianésia do Pará em turma multisseriada*, em que o foco é uma professora atuante em turma multisseriadas da Educação do Campo. E, na perspectiva de compreender esse conceito, Cegalla (2005, p. 579 e 580) corrobora com o conceito, pois aponta a metodologia por ser “disciplina que se ocupa dos métodos”. Ou seja, a expressão metodologia é relativa a método.

Mediante a colocação de Altrão; Nez (2016), Cegalla (2005) e Silva; Ploharski (2011) quanto ao conceito de Metodologia de ensino, pude também classificar que metodologia de ensino é: uma ação planejada da prática docente do professor com vista na realidade da escola, cuja intenção é ensinar ao aluno alguma coisa.

Frente a esse pressuposto, pensar na qualidade do ensino é visualizar que uma metodologia se consolida como um conjunto de procedimentos pensados detalhadamente para atingir um determinado objetivo relacionado a um campo de saber. E para desenvolver um ensino com maior qualidade o professor atuante em turma multisseriada da Educação do Campo, necessariamente precisa lançar mãos de metodologias diferenciadas de ensino ao trabalhar cada componente curricular em sua sala de aula.

A respeito desse conceito ora em questão, é necessário fazer menção sobre o que a professora pesquisada entende por metodologia de ensino, quando ela diz: *Eu entendo a organização do espaço que eu trabalho*.

Pude observar durante a pesquisa que a professora usa dois quadros para desenvolver o trabalho, com os alunos de 1º e 2º Ano. E ainda segundo ela diz fazer grupo com os menores para ensinar tarefas. Os alunos do jardim I e jardim II, e às vezes usam recorte, massa de modelar, pinturas, e ensina escrever e ler. Assim ela vai desenvolvendo um trabalho, no dia a dia”. (Diário de itinerância, 23 de abril de 2021).

De acordo com a fala da professora, o espaço da sala de aula é o cenário onde ela movimenta suas ações envolvendo todos os alunos da turma. Diante de seu relato podemos destacar que a mesma compreende metodologia de ensino como sendo a proposta que utiliza para organizar seus alunos no espaço da sala de aula, onde lá ela faz uso de diferentes estratégias para ensinar os diferentes conteúdos aos alunos.

Pois, conforme observado na fala da professora, ela entende por metodologia de ensino, a organização dos alunos no espaço da sala de aula no dia a dia, onde eles realizam as atividades escolares juntos no mesmo horário de aula. Ela por lecionar para alunos de anos diferentes apresenta maneiras distintas de direcionar as atividades escolares planejadas de diferentes componentes curriculares para cada ano no mesmo horário de aula.

E para falar dessa realidade vivenciada por essa professora, foi perguntado o seguinte: Que metodologias você usa em sala que mais chama a atenção da turma? Segundo a professora ela usa: *Recorte, colagem, junção de sílabas em quadrinho*. Além dessas metodologias de ensino apontadas pela professora, também foi possível verificar outras ao longo do período que estive na escola observando o cotidiano dela em sala. A seguir, vejamos a descrição das ações que marcam as metodologias de ensino pertinentes ao cotidiano da professora investigada: O uso dos dois quadros na sala, A roda de leitura e A formação de palavras, A massa de modelar e A pintura, O uso dos dois quadros, onde ela utiliza para fazer tarefas diferentes para os alunos, conforme o nível de aprendizagem e capacidade de copiar as tarefas do quadro;

A roda de leitura quando a mesma realiza para os alunos de 4 e 5 anos leitura e conversa sobre determinado assunto; A professora ao trabalhar com formação de palavras com as crianças sentadas no chão, onde todas devem participar usando sílabas para formar palavras livres, de escolha do aluno ou de palavra direcionada quando tem o direcionamento pela professora da palavra a ser construída; As crianças menores da turma ela trabalha atividade com massa de modelar; A pintura de desenhos e animais é feita pelos alunos como forma de valorizar a manifestação do aluno a considerar os traços que revelam a realidade deles em sua comunidade.

E o ato de planejar para turmas multisseriadas se configura para a professora numa prática exaustiva e demorada, devido ocupar seu tempo numa maior proporção, em comparação com o planejamento do/a professor/a que leciona somente para um ano.

Sobre a ação de planejar as atividades para sua turma, durante o período de observação da pesquisa foi possível trazer o seguinte registro.

A professora, ela faz seu planejamento de aula na escola no contra turno (tarde) ou na casa de uma colega professora que fica a três quilômetros distantes de sua casa, no núcleo 4²⁹. Essa ida para a casa de sua amiga se deve em razão do espaço ser de maior comodidade do que em sua casa. (Diário de Itinerância, 17 de maio de 2021).

De acordo com a fala da professora, a organização de suas aulas passa por um momento de construção pensado juntamente em conjunto com outra professora que também leciona para alunos de turma multisseriada. Por isso, o planejamento da professora Alvina Maria, faz a mesma se movimentar ainda mais junto à sua comunidade, buscando apoio em outra profissional no que diz respeito à construção do planejamento de suas aulas, visando atividades de qualidade para seus alunos. A distância, nesse caso, é um elemento marcante, mas não um impeditivo de a professora investigada superar os desafios quando se trata de organização de suas atividades para com os alunos.

Frente ao desafio de planejar todas as atividades correspondentes aos componentes curriculares para os alunos da turma multisseriada a qual foi investigada, tiramos um dia para juntos confeccionar jogos de leitura a serem utilizados durante as aulas da professora (foto a seguir). Na oportunidade foram confeccionado mais de dez jogos do tipo: formação de sílabas simples, junções, nome de objetos, composição do alfabeto e outras, que servirão para a professora trabalhar em sala com os alunos no componente curricular Língua Portuguesa em todos os anos.

A ação da professora pesquisada de acordo com a observação feita, ficou evidenciado seu compromisso profissional, pois o planejamento é um elemento a destacar, devendo estar em ligação com a metodologia pensada para cada grupo de alunos em sala.

Ao longo do tempo que estive acompanhando essa professora em suas ações na escola e na comunidade onde a escola é parte integradora, tive a oportunidade de com ela organizar, planejar atividades do componente curricular Língua Portuguesa a

²⁹ Núcleo 4 é uma das comunidades que compõem a região da 5 irmãos. Nesse caso a escola pesquisada Santa Cecília fica no Núcleo 3 e a professora tem em sua rotina o hábito de planejar com outra professora que trabalha na mesma escola que ela, esta é residente no Núcleo 4 situado a uns 4 quilômetros da casa da professora pesquisada.

serem realizadas pelos estudantes. Essa minha participação como pesquisador durante os encontros com os estudantes e a professora foi de grande valia tanto para mim, quanto para ela. Isso se deve a afirmação da professora quando ela foi perguntada: Após minha presença esse tempo com vocês, o que você considera pertinente comentar? *Considero importante a sua presença, pois, aprendi muito com você quanto à questão de organizar as atividades para meus alunos e de como organizar minha turma.*

Posso dizer que o tempo que estive com essa professora aprendi muito. Foi um momento de aprendizado onde expressei também num trecho do poema “Florescer” em que diz:

Nós dois juntos a cada dia de observação;
Um com o outro a falar de ensino e educação;
Ela vive no campo, realidade que já vivi;
Experiência de dois anos em contato com o campo escrevi;
Nossos cantos e encantos a cada dia um saber;
Unidos aprendendo um com o outro, para juntos florescer;

Por isso, destaco esse momento de aprendizagem para ambos, pois na sala também comentamos sobre os desafios de lecionar em turma multisseriada durante o período da pesquisa que estivemos juntos. Falamos da falta de material para tal, por exemplo, também foi pontuado questões positivas como a presença da professora na comunidade, o seu envolvimento com os alunos, por eles morarem todos na comunidade, no Núcleo 3.

A seguir na imagem apresento os jogos que foram elaborados com a minha participação e da professora, justamente para auxiliar ela em sala de aula oportunizando metodologia de ensino de acordo com o ano de estudo dos alunos. Na oportunidade os jogos foram confeccionados em sala no momento destinado ao planejamento da professora, com foco nos objetivos a serem atendidos no componente curricular, Língua Portuguesa.

Imagem 12: atividades elaboradas com a professora



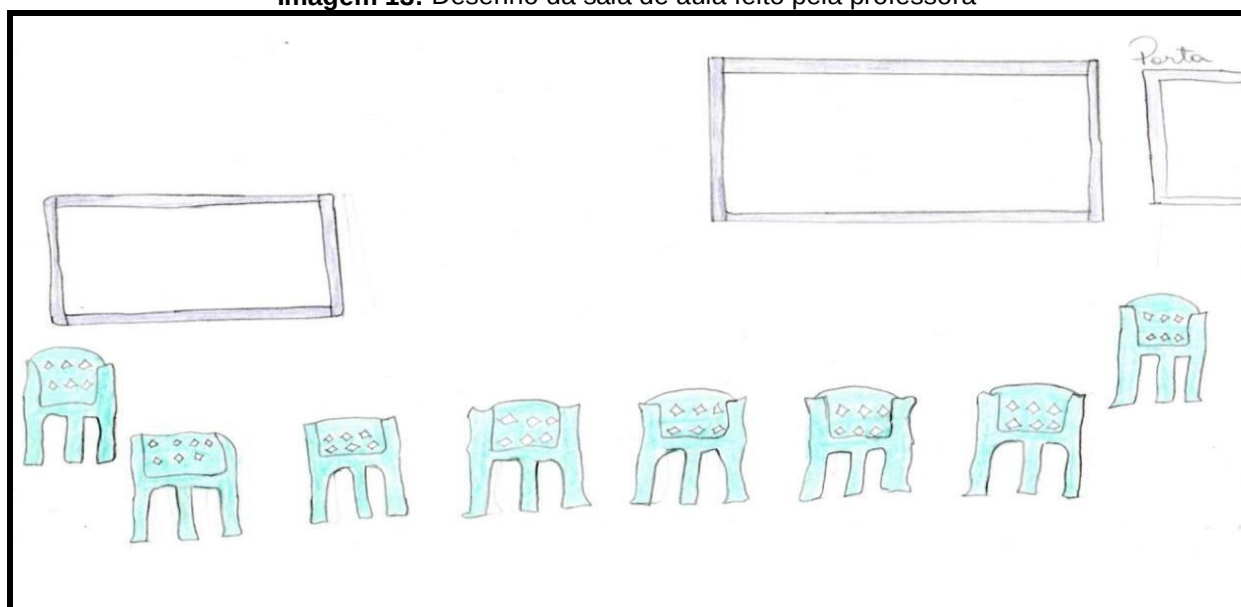
Fonte: Pesquisador (2021).

A configuração da sala de aula requer dessa professora uma criatividade diferenciada capaz de assegurar sua prática pedagógica. Pensar numa metodologia conforme a realidade vivida com seus alunos, pois tal realidade, “(...) é a sala de aula multisseriada com várias séries, uma organização que requer muita inovação no método de ensino” (FIGHERA, 2018, p. 36).

Como observado Alvina Maria, faz o uso de dois quadros como suporte de suas metodologias e trago a ilustração visual abaixo feita por ela, é a representação da sala de aula, disposição das carteiras da sala na qual ela trabalha. Nesse sentido, constatei que os dois quadros são elementos essenciais que dão suporte a uma das metodologias de ensino realizada pela professora. Os quadros estão dispostos da seguinte forma na sala de aula: um fixado na parede da frente do lado interno da sala e o outro na parede lateral esquerda no fundo.

Quanto ao uso do quadro pela professora e sua utilidade naquela realidade, um ponto importante a considerar é que os alunos preferem atividades no quadro, constatação feita ao perguntar para eles se preferiam atividades impressas ou dever escrito no quadro e a afirmação foi unânime pelo uso do quadro. Sobre essa questão a professora fez a mesma confirmação, pois segundo ela as crianças gostam muito de copiar do quadro. A imagem a seguir retrata como a professora organiza os alunos em um dos momentos de sua aula.

Imagem 13: Desenho da sala de aula feito pela professora



Fonte: Alvina Maria (2021)

E com o desejo de encontrar novas evidências sobre a minha pesquisa, cujo objeto de investigação discute **Quais metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuante na educação do campo, em uma turma multisseriada no município de Goianésia do Pará?** Apresento outras percepções pertinentes ao fazer pedagógico do professor da Educação do Campo.

A minha intenção é de ampliar o leque de ações metodológicas do professor atuante na Educação do Campo, e, por conseguinte possibilitar a compreensão em relação a metodologia de ensino consolidada em sala de aula, em que a mesma é oriunda de um planejamento focado nas aprendizagens dos alunos

4.3 Falando sobre o espaço escolar e o planejamento de uma professora dos Anos Iniciais da Educação do Campo

Na sua ação faz florescer,
 A leitura, o cálculo e assim motiva crianças, jovens e adultos a vencer;
 Na sua sala, busca sempre inovação;
 Trazendo novas metodologias de ensino em sua ação;
 E assim a prática pedagógica dela acontece todo dia;
 Com Anos diferentes em sala, faz brotar uma nova metodologia;

Com base nas ideias desenvolvidas neste capítulo, cabe proposição pertinente às metodologias de ensino em turmas multisseriadas da Educação do Campo, de trazer para o debate a importância do planejamento que respeite e valorize os saberes de quem vive no campo e que esse planejamento é pensado para efetivação num certo espaço da escola. Sobre essa questão é válido destacar que (...) “a metodologia precisa considerar aspectos inerentes ao educando, como: seu ritmo de aprendizagem, suas vivências extraescolares, sua faixa etária e suas potencialidades, entre outros” (SILVA; PLOHARSKI, 2011, p. 1646). O planejamento do professor nesse caso é uma ferramenta que deve valorizar o potencial do aluno, ou seja, que o ato de planejar seja focado nas possibilidades de aprendizagem onde o espaço seja possível de realização dessa ação do modo como foi pensado.

Nessa perspectiva, a escola na sua composição precisa enxergar no professor uma figura parte integrante e indissociável do processo educativo, pois ele é um ator que ajuda tecer a função social dela e que deve contar com o apoio dessa instituição no sentido de assegurar a qualidade de seu trabalho, fundamentalmente na sala de aula, na criação de mecanismos metodológicos capazes de oportunizar o ensino significativo aos alunos do campo.

De acordo com Silva; Ploharski (2011) que a metodologia do professor tem a necessidade de respeitar a capacidade de aprendizagem e o tempo de aprender do aluno e estar em conformidade ao planejamento, foi constatado na observação de campo e registrado no diário de Itinerância. Como podemos ver a seguir:

Tempo de planejamento da aula varia conforme o tempo da professora e dos alunos. Não adianta agoniar os alunos para terminar a atividade. “Sempre procuro trabalhar duas atividades por dia, exemplo Língua Portuguesa e Ciências”. A professora sempre chama os alunos para ler no quadro alguma atividade, por exemplo, as crianças do 1º e do 2º ano, ler o alfabeto e as crianças do jardim I e II ler as vogais. (Diário de Itinerância, 11 de maio de 2021).

Percebo que a metodologia de ensino utilizada pela professora em sala, sofre influência do espaço escolar, das condições estruturais, do apoio no tocante a

materiais didáticos concedidos a ela, uma vez que segundo Horn (2017, p. 19), “(...) o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que ali estão representadas”. Nesse aspecto, a metodologia dessa professora está diretamente ligada à questão dessa natureza, além do compromisso profissional certamente, que por sua vez a qualidade de sua aula necessita da qualidade de seu planejamento de aula para cada ano. A professora em sua afirmação destaca a importância do espaço físico da escola onde trabalha, dizendo *“Em consideração o demais, o meu ambiente escolar que eu trabalho é um dos melhores. Porque dos núcleos é o único local de trabalho construído, é o local que eu trabalho”*. É importante explicar ao leitor que das escolas da região, a escola Santa Cecília onde a professora trabalha é a única construída em alvenaria, e isso fica evidente na afirmação da professora.

Em relação à questão do espaço e sua influência cabe afirmar:

[...] que o espaço poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objectivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem caracterizadores do nosso modo de trabalhar (TEIXEIRA; REIS, 2012, p. 168)

Conforme a fala da professora e a afirmação de Teixeira; Reis (2012), visualizo dois pontos a serem considerados, primeiro o espaço escolar no qual trabalha e faz destaque de positividade muito forte com seu cotidiano, a escola é um espaço de vivência coletiva onde ela se sente bem. O segundo ponto é o trabalho da professora, suas ações, seu compromisso com a comunidade, o que ela desenvolve do ponto de vista profissional, pois deixa bem claro ao afirmar que é o único “local construído”, ou seja, é a única escola que não é feita de madeira dentre as de toda região da Cinco Irmãos, é a escola Santa Cecília, onde ela trabalha. Por isso é importante que:

[...] consideramos absolutamente necessário melhorar o espaço escola/sala de aula, tornando-o mais acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar. (TEIXEIRA E REIS, 2012, p. 163)

A qualidade do ensino tem uma relação muito forte com a qualidade do espaço onde o ensino efetivamente acontece. A sala de aula como espaço de ocupação de alunos

e professores têm a necessidade de ser mediada por relações afetivas entre esses membros em sua realidade. Fazer referência ao espaço escolar e suas influências para com o ensino, deve ser uma marca na Educação do Campo e sua preocupação com o ensino, e desse modo faz-se saber que [...] “os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 73). Nesse sentido as crianças estabelecem uma relação direta com um espaço escolar com características próprias de um espaço do campo, de um espaço nesse caso do estudo por ser, na visão da professora, o melhor quando comparado com outros da região onde a escola é situada.

E na direção de garantir a melhoria do ensino aos moradores do campo num espaço escolar mais confortável, de acolhimento aos alunos, professores e comunidade da região em destaque é importante salientar uma garantia de direito do ensino da educação posta nas diretrizes. Assim, os sistemas de ensino deverão assegurar a população rural “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”, conforme versa o inciso I do Artigo 28 na LDB além das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Por isso, é preciso revisitar a LDB, e, com o desejo de fortalecer o debate referente às metodologias presente na prática da professora da Educação do Campo, Fighera (2018, p. 36) diz: “a escola se tornará mais próxima da vida e do trabalho destes sujeitos na medida em que revendo sua estrutura pedagógica em termos de conteúdos, metodologias [...]”. A escola deve elaborar em sua proposta pedagógica um planejamento, onde professores construam juntos metodologias de ensino que abarque o objeto de conhecimento de diferentes componentes curriculares dos Anos Iniciais presentes na turma multisseriada.

O que foi observado nas ações da professora está em consonância com seu planejamento, ela apresentou um cuidado em respeitar o que foi organizado para cada grupo de alunos da turma. Para cada atividade trabalhada em sala havia uma atenção no sentido da preocupação com o grau de dificuldade de cada tarefa, vendo se o aluno realmente teria condições de responder ou não.

O ato de planejar como aponta Altrão; Nez (2016) necessita que o professor seja capaz de pensar numa metodologia pautada numa concepção teórica buscando desse modo melhorar sua prática, tendo seu planejamento pensando na melhoria do seu fazer pedagógico diariamente, cujo foco seja o ensino e a aprendizagem do aluno fundamentado num referencial teórico, acreditando que o aprendizado será melhor. Uma vez que:

Logo, essa relação professor e aluno marcada pela execução da metodologia de ensino demonstra o quão necessário se faz o professor planejar seu trabalho, a partir de referenciais teóricos que fundamentaram a sua prática com coesão e coerência direcionando sua prática pedagógica ao objetivo. (ALTRÃO; NEZ, 2016, p. 87)

Desse ponto de vista, as ações dos professores acontecem em conformidade com a proposta pedagógica de cada escola, quando a escola de modo coletivo que enxergar que a relação de ensino e aprendizagem depende de outros elementos, como um espaço adequado para os alunos e professor. Sobre esse assunto, perguntamos para a professora de nosso estudo, se a estrutura do espaço escolar influencia na aprendizagem do alunado, por quê?

Para a professora: Sim, acho que sim. Porque se o ambiente for um ambiente quente, um ambiente com espaço reduzido o aluno não vai se sentir à vontade. É impedir de ele não ter um bom rendimento. (Diário de Itinerância, 14 de junho de 2021)

Diante do relato da professora, o espaço onde o ensino acontece fica a desejar de modo atender os direitos de quem vive fora da cidade, no campo. Entendo que esse espaço cuja intenção é a mesma e por isso deve ser pensado no mesmo sentido para os sujeitos que usufruem da Educação do Campo, de maneira que essa modalidade de educação não seja marginalizada, sempre deixada em segundo plano. Precisamos entender que o aprendizado está relacionado à qualidade do espaço escolar, um lugar onde o aluno se sinta bem traz o bem estar e implica na qualidade positiva da aprendizagem do aluno. E isso fica claro na fala da professora pesquisada, pois de acordo com sua visão um ambiente quente não é propício para uma aprendizagem significativa.

Que seja nesse aspecto considerado o espaço escolar um elemento importante possível de influenciar na qualidade do ensino aos sujeitos residentes no meio rural

que fazem uso da Educação do Campo. Reconhecer o quanto é importante a participação dos sujeitos do campo no processo de construção de um projeto educativo, de valorização do outro, de reconhecimento do espaço onde o ensino e a educação acontecem, que o camponês tenha seu protagonismo. Sobre isso se destaca:

Educação do Campo, que é uma perspectiva atual de educação que se propõe a uma pedagogia da terra e popular que valorize o protagonismo do trabalhador do campo e, embasada nos movimentos sociais, colabore para a sua libertação (GONDIM, 2016, p. 3).

Para potencializar a nossa discussão perante a concepção de metodologias de ensino, citamos (ALTRÃO; NEZ, 2016, p. 83) ao afirmarem: “Ao planejar, a relação entre teoria e prática permite que as metodologias sejam aplicadas e repensadas, no sentido de promover o ensino e a aprendizagem de maneira expressiva”. Para tanto, a prática do professor deve estar pautada num planejamento diário, considerando a realidade da sala de aula no contexto rural, como observado em campo no Diário de Itinerância.

A professora apresentou seu plano de aula elaborado em conformidade com o plano de curso da Educação Infantil e o planejamento do 1º e 2º ano apresentado pela Secretaria Municipal de Educação. Planejamento o qual é feito sem a participação dos professores atuantes na Educação do Campo. (Diário de Itinerância, em 3 de maio de 2021).

Falar da elaboração da proposta pedagógica e das metodologias de ensino presentes na escola, é dizer sobre o planejamento dos professores. Sobre essa questão Hage (2010, p. 5) nos faz refletir acerca da construção de uma proposta pedagógica, de valorização dos saberes de alunos e professores e a partir de então juntos pensarem na definição de um “currículo e na definição das estratégias metodológicas [...] que serão efetivadas na escola”.

Olhando para a fala da professora e fazendo um contraponto com a afirmação de Hage (2014, p. 1176) ao afirmar da necessidade de “transcender ao paradigma seriado urbano de ensino”, fica evidente que a realidade educacional do campo deve com seus segmentos se desdobraram. De acordo com os registros do diário de itinerância, o planejamento seguido pela professora pesquisada, é elaborado sem a

participação dos professores atuantes nessa modalidade de educação. O planejamento não conta com participação dos professores que lecionam em turmas multisseriadas em sua elaboração.

Ficou evidenciado a prática da obediência ao planejamento pensado para o ensino seriado urbano, e que se faz preciso o desejo de transcender o paradigma seriado urbano, e isso só será materializado quando de fato a participação coletiva e todos os segmentos que compõe a educação pensarem no bem coletivo das comunidades, aproveitando os saberes e práticas criativas dos sujeitos que dão vida a escola multisseriada.

E nessa direção fazendo referência ao registro de campo, onde é destacado que o “plano de aula elaborado em conformidade com o plano de curso da Educação Infantil e o planejamento do 1º e 2º ano apresentado pela Secretaria Municipal de Educação [...] é feito sem a participação dos professores atuantes na Educação do Campo. Para Hage (2014) a Educação do Campo tem sido ao longo do tempo planejada somente na ótica da seriação, sempre vendo o segmento urbano de ensino como prioridade, ficando alhures³⁰ a realidade das escolas localizadas no espaço rural, onde a ação educativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em grande parte acontece no formato da sala multisseriada. E, é a partir da argumentação de sair da acomodação, da aceitação de um planejamento único que Hage, (2014, p. 1117 e 1118) destaca:

Um dos passos importantes na transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se efetiva com a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola.

Refletir quanto é preciso superar esse paradigma já imposto pelo sistema de ensino, realidade onde o projeto pedagógico das escolas multisseriadas se concretiza numa ação unilateral, deixando de escutar todas as vozes que dão vida à escola. E pensando em contrapor e dialogar com essa realidade, destaco a primeira estrofe do poema “Florescer”. Assim é preciso dizer:

³⁰ Em outro lugar, em outra parte. Não sendo prioridade.

Educar no campo é florescer o saber;
 É saber que o campo tem gente que lá gosta de viver;
 Tem gente, gente como ela que com o ensino se preocupa;
 Mulher brava, de luta, professora com seus alunos se ocupa;
 Na escola, na comunidade seus alunos ela ensina muito bem;
 Ela cria e recria, pelo amor ao ensino de alguém;

A conjugação dos verbos preocupar e ocupar são marcas, presente na ação dos professores da Educação do Campo, falo isso tendo em vista a minha convivência por um período de sessenta horas com uma professora do campo. Na ocasião vi o quanto é desafiador o ato de ensinar em turma multisseriada, a preocupação em planejar e fazer o melhor para os alunos se torna a ação maior com a qual a professora se ocupa. Porém na grande realidade é fato salientar que são apenas executores de ordens, não tendo a oportunidade de pensarem numa proposta de ensino abordando outras questões do currículo da realidade campesina, dos saberes, do cotidiano de outros sujeitos que ali residem, da vivência dos alunos e a partir de então desenhar novas metodologias a serem trabalhadas em sala dando maior eficácia em seu fazer pedagógico.

A valorização do espaço escolar no campo, bem como a escuta dos atores que dão sentido à existência da escola é algo a destacar para se buscar outro significado de um currículo que valorize a voz de gente que habite numa comunidade rural, de quem vê na sua realidade um orgulho de viver. E falando ainda de espaço, Horn (2017, p.17) afirma que o “[...] o espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador [...]”. E a esse respeito em valorização do outro nesse contexto, compartilho um registro feito durante a pesquisa, onde foi anotado no diário de itinerância.

Na comunidade é realizado o festival do caju, por ser uma região de produção do fruto no mês de novembro e esse evento traz uma movimentação a mais para a turma na escola Santa Cecília no núcleo 03. Os alunos fazem comentários sobre a programação do evento. Fazem perguntas para a professora sobre tal. A professora considera o evento uma manifestação importante para a comunidade, por ser um momento que valoriza a comunidade que eleva o valor da castanha. Com isso a professora tem feito
--

uma referência ao festival com seus alunos em sala, realizando atividade sobre esse momento. (Diário de Itinerância, 17 de maio de 2021).

A realidade vivida por alunos e professora permite que ela traga para as suas aulas questões próprias da vivência dos alunos e uma dessas questões é a cultura da produção de caju, que em geral é uma manifestação cultural na região. E por assim entender que a realidade do campo deve ser destaque e valorizada por todos, a professora em suas atividades traz para dentro da sala atividade relacionada abordando conteúdo sobre o festival da castanha de caju, como por exemplo, produção de textos e pinturas.

Tendo em vista essas informações, a pesquisa apontou que é possível fazer inclusão de conteúdos de interesse dos alunos que até então não constavam no plano de curso da professora ou na proposta de ensino elaborada pelo órgão responsável pelo sistema de ensino. É uma questão que está ligada à realidade dos alunos, como bem anunciado no registro acima. Dizer do respeito das peculiaridades da vida rural de cada região é enxergar os sujeitos que lá habitam e envolvê-los com questões de seu cotidiano. Por isso, é importante salientar a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, quando menciona:

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.

Fazer a conexão entre a possibilidade de lecionar novos conteúdos em sala de aula no campo e a realidade mediada por um instrumento legítimo é, sobretudo, vislumbrar a organização da escola, como um espaço de luta e conquista possível de novas aprendizagens. De fato, esse espaço chamado escola, deve ter sua identidade constituída na diversidade, na cultura do outro, no respeito à diferença do outro. A imagem que segue é uma ilustração da realidade feita por uma aluna da Educação Infantil, jardim II.

vez, segue um desejo a ser alcançado em sua prática diária. E nessa perspectiva ressalto que:

[...] a prática pedagógica carece de planejamento diário. Todavia, somente o planejar a partir da realidade sociocultural dos alunos poderá desencadear metodologias de ensino que estejam vinculadas a esse contexto. (ALTRÃO; NEZ, 2016, p. 84)

E com o sentimento de trazer para dentro da discussão o grau de ocupação de uma professora atuante numa turma multisseriada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com seu planejamento que destaco Altrão; Nez (2016), por entender que a metodologia da professora é traçada tendo em vista a necessidade dos alunos.

E ao falar de necessidade de alunos é entender também da necessidade que o professor precisa ter de ampliar seu aprendizado para melhoria de sua prática, o que nos levou a indagar a professora pesquisada o seguinte: ao final de minha pesquisa, como você percebe o desenvolvimento de suas metodologias de ensino utilizadas na turma multisseriada?

Percebi que preciso de mais acompanhamento. Preciso de pessoas assim como você, para me auxiliar, pra me orientar na elaboração de atividades que possam nos ajudar. Preciso ter formação continuada com mais frequência que seja capaz de nos ajudar na Educação do Campo. (Diário de Itinerância, 14 de junho de 2021)

A fala da professora é a manifestação de um desejo, de sua necessidade de ampliação de novos saberes relacionados às metodologias de ensino a serem aplicadas em sala de aula multisseriada na Educação do Campo. Ficou evidente a importância de minha presença dividindo aquele espaço com ela, onde juntos pensamos e elaboramos atividades para os seus alunos. Marcando, portanto, uma das características da pesquisa-ação que é o envolvimento do pesquisador com a realidade pesquisada, conforme Thiollent (2011).

E por falar de realidade, apresento o quadro demonstrativo abaixo onde traz o visual da realidade pesquisada, no município de Goianésia do Pará. O quadro é a representação da turma pesquisada em relação aos Anos e seus respectivos componentes curriculares. Um demonstrativo de uma realidade muito comum na

Educação do Campo no Norte do Brasil, cuja formatação da turma multisseriada é a variedade de alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

O quadro ainda revela o quantitativo de componentes curriculares, que a professora atuante na turma deve ter o domínio do conteúdo a ser ministrado, além da necessidade de possuir habilidade no tocante ao planejamento feito para cada Ano, visto que esse planejamento precisa ser específico para cada componente curricular a ser trabalhado diariamente em sala de aula.

Anos	Componentes Curriculares	Nº de Componentes
Jardim I Idade 4 anos	Campos de experiências ³¹	/
Jardim II Idade 5 anos	Campos de experiências ³²	/
1º ano	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ensino Religioso.	7 componentes
2º ano	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ensino Religioso.	7 componentes

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2021)

Com o vislumbre de concluir a escrita deste capítulo apresento pontos singulares de sua construção, chamando a atenção para um deles, a concepção de metodologia de ensino. Falar de metodologias de ensino é fazer a travessia de algumas discussões que dão significados à profissão professor. Dentre as discussões destaco a prática do professor, a relação de ensinar e aprender, o ato de traçar os objetivos em conformidade com cada objeto de conhecimento. E nessa tônica, trago como mensagem provocadora a um novo pensamento do ensino na Educação do Campo e lhes convido a recitar a terceira estrofe do poema “Florescer” escrito por mim e assim tem a dizer:

³¹ Cada campo de experiência na educação infantil atende 6 direitos de aprendizagem, conforme a BNCC.

³² Cada campo de experiência na educação infantil atende 6 direitos de aprendizagem, conforme a BNCC

O mestrado em ensino e a pesquisa com atenção;
Ler, escrever, pensar e repensar o ensino do campo em seu chão;
O ensino multisseriado ainda é uma realidade a dizer;
Ao mundo, a pesquisa, as políticas públicas devendo entender;
As pessoas que no campo residem, tem direitos iguais aos outros assim;
Nesta pesquisa que fiz, foi um achado único pra mim.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS AMARRAS DE UMA REALIDADE

A complexa relação entre teoria e prática é constantemente discutida no meio acadêmico e demais contextos educacionais em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos dos cursos de formação de professores, seja esta inicial ou continuada, sempre relatam da importância do conhecimento teórico em sua formação, mas enfatizam a necessidade de relacionar a teoria que está sendo contextualizada com a prática que será desenvolvida pelo profissional da educação (FERREIRA, 2014, p. 33)

Trazer para o debate a formação continuada de professores é compreender que há outros elementos a serem considerados nessa composição da formação desse profissional, é, contudo perceber na oportunidade de formação uma possibilidade de qualificação de sua relação como o ensino e a aprendizagem de seus alunos, é ainda um momento de reflexão quanto ao ato de ensinar.

A discussão do presente capítulo tem como marco balizador o terceiro objetivo específico deste estudo, cuja intenção é: conhecer os programas de formação continuada oferecidos aos professores que atuam em turmas multisseriadas na Educação do Campo em Goianésia do Pará.

E nessa especificidade de conhecer os programas de formação continuada destaco duas questões importantes: a teoria e a prática, de acordo com Ferreira (2014). A teoria compõe uma discussão que não deve existir sem a discussão concernente à prática, assim vice-versa. A contribuição de Ferreira (2014) me permite concordar com a ideia de que a teoria necessita da prática.

A Educação do Campo por ser uma Modalidade da Educação Básica, como destaca a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 do Ministério da Educação ao afirmar em seu Art. 27, isso nos leva a compreensão de que essa modalidade da educação

merece um olhar que reconheça e atenda a referida Resolução. E ainda sobre essa Resolução é salutar destacar o disposto no Art. 35 quando descreve no inciso “I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural”.

Outras legislações brasileiras serão consultadas com o desejo de obtenção de informações que envolvem a modalidade de educação a qual estou a pesquisar, a destacar, por exemplo: Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 do Ministério da Educação, o Plano Municipal de Educação de Goianésia do Pará (2018) e o Plano Nacional de Educação (2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2020), o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (2013) e outras a serem apresentadas ao longo desta escrita. A visitação a essas legislações se faz necessária para fins de conhecer o que elas dizem a respeito da formação dos professores que atuam na Educação do Campo.

E para assegurar a seriedade das informações aqui escritas trago para dentro do capítulo as contribuições de teóricos do campo de estudo, além das legislações anteriormente mencionadas e falas da professora pesquisada juntamente com anotações do Diário de Itinerância.

O capítulo tem em sua estrutura os tópicos que dão a solidez no seu conjunto de informações. No primeiro tópico a discussão está voltada para a realidade da Educação do Campo e a formação continuada de professores: um olhar geral a respeito dessa questão, o segundo, aponta a formação continuada de professores e algumas diretrizes que discutem a Educação do Campo e o tópico seguinte, tem sua sustentação argumentativa focada na formação continuada de professores e a Educação do Campo em Goianésia do Pará.

5.1 A realidade da Educação do Campo e a formação continuada de professores: um olhar geral a respeito dessa questão

Pensar a formação de professores para atuar na Educação do Campo, é refletir a proposta de ensino oriunda das políticas públicas direcionadas àqueles que de certa maneira vão usufruir o direito posto na Lei nº 9.394/96.

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 Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta que os profissionais da educação devem ter o preparo no sentido de desenvolver suas atribuições educativas pensadas a partir de um planejamento em que sua tessitura tenha sido construída focada na realidade onde as ações educativas serão ali concretizadas. Que seja capaz de considerar o período de colheita, o período de inverno entre outras singularidades vividas pelos alunos residentes no campo.

Nesse sentido, a figura do professor precisa ter elementos didáticos pedagógicos³³ em seu dia a dia na sala de aula diferenciados, uma vez que essa sala de aula é desenhada com diferentes traços, seja no aspecto cognitivo, de condições de acesso à Educação do Campo e ao ensino, de chegada à escola ou de comportamento desse aluno em sala. Faço referência ao aspecto comportamental no sentido de que nessas turmas multisseriadas existem alunos com idades distintas, por exemplo, a turma da professora a qual foi investigada, tinha alunos com idade entre 04 a 08 anos juntos. E essa diferença de idade entre os alunos é mais uma característica marcante da turma multisseriada no ensino da Educação do Campo.

O fazer pedagógico do professor supera outras amarras³⁴ as condições precárias de infraestrutura que os professores vivem juntamente com os alunos no contexto da realidade escolar da comunidade onde a escola está situada. Existe realidade a qual me refiro a ausência de banheiro, devendo os alunos e professor fazerem suas necessidades fisiológicas no mato ou num cercado de lona atrás da escola, ou cercado de madeira sem cobertura. Também não há um quadro para escrever o conteúdo que o professor possa anotar as atividades de modo a atender mais de um grupo de alunos de Anos diferentes, devido ao tamanho do quadro e isso o professor

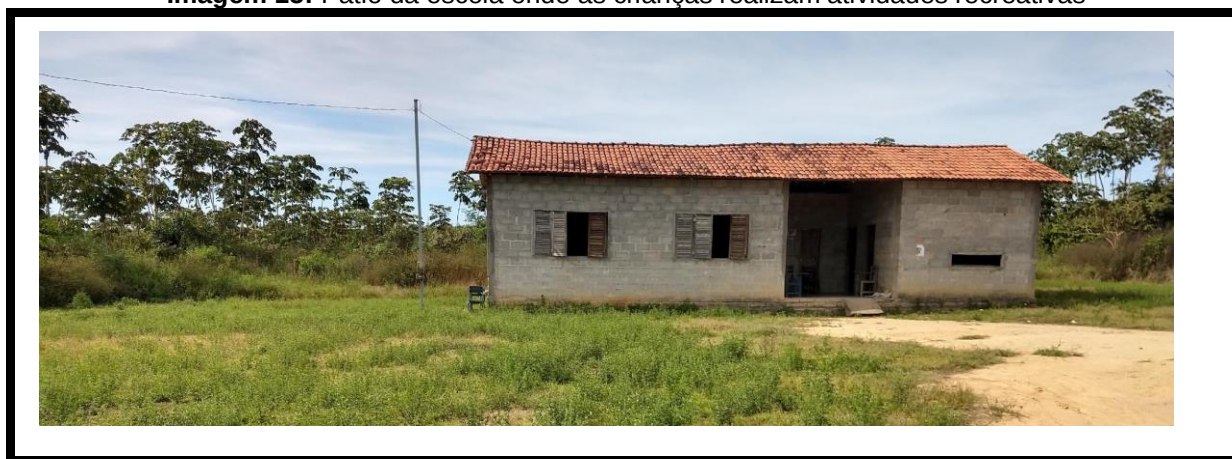
³³ Me refiro a essa expressão como sendo o preparo, a qualificação possível de inovação em sala com seus alunos, metodologia de ensino conforme necessidade dos alunos considerando o ano de estudo.

³⁴ Termo utilizado para representar as dificuldades encontradas na realização de formação continuada para professores atuantes na Educação do Campo.

acaba não otimizando seu tempo. Nesse caso os demais alunos da turma precisam esperar até que a tarefa seja concluída por aquele determinado grupo de alunos.

As escolas da região onde ocorreu a investigação também não possuem quadra para prática de atividades físicas, conforme a imagem a seguir, os alunos utilizam o espaço fora da sala de aula que é de terra firme onde ali realizam as atividades recreativas com a professora.

Imagem 15: Pátio da escola onde as crianças realizam atividades recreativas



Fonte: Pesquisador (2021)

As escolas são carentes de espaço para leitura. As “bibliotecas” quando existem são salas improvisadas com livros didáticos em sua maioria dentro do mesmo espaço da sala de aula onde em estantes ou em armários são expostos ou armazenados os livros. As carteiras escolares geralmente não apresentam a mesma qualidade das carteiras das escolas do ensino regular da cidade e na maioria das vezes com estado de conservação precário. Tem escola que não tem água potável, por exemplo, dentre outras carências e, assim, a educação do campo resiste a tantas dificuldades e materializa sua precariedade de acordo com Hage (2010).

Nessa direção, é necessário refletir como o ensino tem se manifestado na Educação do Campo, mesmo sem a devida atenção quando referido ao direito subjetivo posto na Constituição Federal de 1988, onde o espaço da escola tem ficado muito aquém daquele espaço necessário para se ensinar crianças, jovens e adultos de comunidades rurais e que realmente na prática não se tem dado a devida atenção. E nesse pensamento, fazemos menção Hage (2010, p. 1), quando afirma:

(...) as escolas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc.; em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada, que se encontram em péssimo estado de conservação, causando risco aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural (p. 1).

Com vista ao pensamento de Hage (2010), ele corrobora no tocante a atuação dos professores na Educação do Campo, pensando uma proposta pedagógica que atenda a expectativa de vida das pessoas do campo, que em seu planejamento esteja estreitamente ligado com os saberes dos sujeitos pertencentes àquele grupo social, daquela realidade onde a escola esteja inserida. E, é nesse foco, que Pires (2012, p. 117) contribui falando a respeito da proposta pedagógica para o ensino da Educação do Campo, dizendo “A proposta pedagógica construída pela e com a Escola do Campo deve se pautar em uma educação que respeite o modelo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e acolha seus saberes e experiências”.

Com base na fala de Pires (2012) e, com o desejo de fortalecer o argumento em defesa de uma proposta pedagógica que verse sobre as singularidades do ensino na Educação do Campo, sobre a necessidade de os professores participarem da elaboração e execução dessa proposta, levando em consideração a realidade vivenciada em cada sala de aula nas escolas do campo, apresento a seguir um quadro demonstrativo dos professores da região pesquisada e a formação destes e sua atuação em turma seriada ou multisseriada dos Anos Iniciais.

Formação	Atuação em Anos Iniciais	
	Turma seriada	Turma multisseriada
Ensino Médio Modalidade Normal	05	14
Licenciatura em Pedagogia	02	06
Licenciatura em Educação do Campo	/	/
Cursando Licenciatura em Educação do Campo	/	/
Sem Ensino Médio Modalidade Normal e cursando Pedagogia	01	04
Com Ensino Médio Modalidade Normal e cursando Pedagogia	02	01

Licenciatura em Pedagogia com Pós-Graduação em Educação do Campo	/	/
Formação em Nível de Pós-Graduação Stricto Sensu	/	/
Total	10	25

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2021)

Ao olhar e, analisar o quadro, chamo a atenção para três questões importantes, primeira a formação dos professores em nível médio modalidade normal sendo 40% dos professores, segunda questão que somente 22,85% dos professores tem formação superior em pedagogia e a terceira questão é que 71.42% dos docentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental lecionam em turmas multisseriadas. Dessa maneira a terceira questão abordada na análise do quadro onde mais de 71% dos docentes atuam em turmas multisseriadas, julgo primordial que seja dada uma atenção aos aspectos da formação continuada a esses professores.

Por outro lado, faço menção à segunda questão em análise do quadro, por apresentar pouco mais de 22% dos professores da região onde aconteceu a pesquisa terem formação superior em pedagogia. Essa questão em meu entendimento pode impactar na cobrança ao sistema de ensino no sentido de entender que sua participação é um respeito ao direito dos profissionais que fazem o ensino na Educação do Campo. Outro aspecto importante a salientar em relação a cobrança ao sistema de ensino é o fato de esses profissionais não serem efetivos e dependerem de contrato a cada ano letivo. E sobre essa realidade é válido destacar que há uma rotatividade de professores frequentemente, devido eles ficarem geralmente desligados da educação nos meses de janeiro e julho, causando dessa maneira uma instabilidade e desconforto em cada profissional.

E como um ponto para refletir em torno da formação e seus reflexos, Goianésia do Pará hoje, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação através do Departamento da Educação do Campo, a região pesquisada envolvendo os professores dos Anos iniciais e Educação Infantil está assim representada: 12 turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais, com somente uma turma específica com Educação Infantil e 11 turmas com 1º ao 5º ano, onde 4 delas possuem Educação Infantil incluída na turma multisseriada.

Ainda falando sobre o quadro de professores que atuam na região pesquisada, não possui nenhum professor com formação em nível de graduação em Educação do Campo, ou em nível de Pós-Graduação lato senso ou stricto sensu. E ainda sobre o nível de formação dos professores lotados na Educação do Campo é realidade que tem professor atuando em Anos Iniciais com apenas formação em Nível de Ensino Médio Modalidade Normal ou cursando Pedagogia, como descrito no quadro apresentado.

E ao se falar de formação continuada de professores, Nickel (2018), nos convida a entender o quanto é importante dentro das políticas públicas de cada município olhar a formação dos profissionais da educação e, de modo bem pontual dos professores, “porque a formação continuada não acontece de cima para baixo, mas num processo de construção coletiva em que são consideradas as múltiplas vozes” (p. 36).

E essas vozes dão vida a sujeitos que residem em espaços que convida a desistir de conquistas pessoais e/ou de outras conquistas lá naquela que possui uma “escolinha” de madeira ou até mesmo de taipa, ou talvez um barracão com bancos fixos de madeira. A escola real daquela realidade, onde o ato de ensinar e aprender se manifesta por meio do compromisso do professor e da professora. E para ilustrar os desafios vividos por uma das vozes a qual faço menção neste tópico, compartilho a imagem a seguir onde revela o existente numa escola do campo. É um registro de uma ação da professora ensinando uma aluna de Educação Infantil na organização do alfabeto com jogo de letras que eu auxiliei na elaboração.

Imagem 16: Sala de aula da escola Santa Cecília



Fonte: Pesquisador (2021)

Pensar nessas vozes é pensar na formação desses atores que em seu dia a dia levam sua arte de ensinar, seu fazer pedagógico para alunos do campo. E, nesse sentido, essas vozes necessitam de uma preparação articulada com cada realidade. Assim, Nickel (2018) nos remete a uma reflexão sobre a formação continuada de professores do campo, verbalizando que “é um processo dinâmico e constitui-se de forma dialógica por meio das múltiplas vozes dos professores em seus diversos contextos” (p. 37).

Olhando para o aspecto contextual da professora a qual foi investigada, a mesma quando indagada a respeito de sua participação em formação continuada oportunizada aos professores da Educação do Campo respondeu dizendo: *“Particpei uma vez, numa localidade mais próxima, aqui da zona rural mesmo, no campo. Só foi uma vez, não foi aqui na localidade. Foi na localidade mais próxima”*. E quando incluída a pergunta: e a formação é importante para você? A professora ressaltou dizendo:

Com certeza é sim. É muito importante sim, porque nos ajuda a aprimorar nossa prática profissional. É um momento que nos munimos de aprendizagem. É muito importante a formação para melhor desenvolver nossas ações em sala de aula. E que a Secretaria de Educação deveria oferecer mais momentos de formação para nós professores do campo. (Diário de Itinerância, 23 de abril de 2021)

Com vista à fala da professora pesquisada fica evidenciado no presente estudo a importância da realização de mais encontros de caráter formativo aos professores com atuação na Educação do Campo, e, sobretudo que seja em sua localidade de trabalho, pois conforme bem destaca a professora a formação aconteceu no campo, porém em outra região³⁵.

A respeito de a formação acontecer em uma região diferente de onde a professora atua com sua turma multisseriada, preciso afirmar que tal prática vai de encontro com os apontamentos prescritos não só nas legislações, mas dos teóricos quando defende

³⁵ O termo região é empregado para identificar a localidade da escola. Por exemplo, a localidade da Escola pesquisada Santa Cecília é a região da Cinco Irmãos e o local onde aconteceu a formação referida pela professora é a região do Pitinga. Localizada a uma distância aproximadamente de 24 quilômetros da escola onde a professora trabalha.

que a realidade vivenciada pelo sujeito do campo precisa em sua plenitude ser reconhecida, valorizada e respeitada. Por isso, o mais viável do ponto de vista respeitoso à cultura do povo campinense, dos assentados nesse caso específico é a realização da formação na escola de atuação dessa professora ou pelo menos em sua região.

Mediante tal colocação, é importante compreender o contexto do outro, assim torna um ato de sensibilidade em que as atividades escolares, os projetos das escolas do campo e a distribuição do tempo para a realização das atividades desses alunos de turmas multisseriadas devem por natureza ser compreensível. Ser pensada de maneira específica de como essas vozes que ecoam no vazio do espaço rural na sua maioria, possam se fortalecer de maneira coletiva e darem vida próprias a suas ações pedagógicas, na escola onde se concretiza o ensinar ao alunado do campo.

Digo no vazio do espaço rural, por me referir ao isolamento de atenção que o professor do campo atuante em turma multisseriada vive. Ele carece de apoio no sentido de ter outro profissional, por exemplo, um pedagogo para juntos pensarem um planejamento a contento com a realidade da sala de aula. Essa fala da solidão se constrói quando escuto professores do campo dizerem que a Secretaria Municipal de Educação é muito ausente, passa anos sem visitar a escola, não disponibiliza material didático pedagógico suficiente, ou às vezes falta até o livro didático para o uso dos alunos.

E nesse caminhar em rumo à formação continuada de professores, é sene qua non reconhecer e valorizar os saberes dos sujeitos. O saber do professor enquanto mediador do processo educativo deve estabelecer uma relação de respeito à identidade do outro, cuja formação tenha e/ou esteja articulada com conteúdos didáticos pedagógicos abertos para o debate, para a reflexão de sua prática pedagógica de como tem desenvolvido as metodologias de ensino no percorrer do exercício da docência, como demonstra a próxima imagem.

Imagem 17: Professora com jogos de leitura confeccionados em sala



Fonte: Pesquisador (2021)

A imagem acima revela como a prática da professora é mediada por elementos pedagógicos que lhes auxiliam no ato de ensinar, nesse caso os jogos de leitura confeccionados com minha participação quando estivemos juntos no percurso da pesquisa de campo.

Segundo a professora, temos a necessidade de ações como esta. É que precisam ser oportunizadas nas formações continuadas para os professores do campo, pois é um momento de aprender para depois ensinar aos nossos alunos. (Diário de Itinerância, 14 de junho de 2021).

O fazer pedagógico comprometido com o ensino é capaz de assegurar a permanência dos estudantes na escola do campo. Ainda com esse pensamento, Contreras, (2002, p. 112) sinaliza:

Nesses casos, torna-se evidente que a prática profissional reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado não como objetivos finais que devem ser conseguidos como produto da ação, mas como critérios normativos que devem estar presentes e ser realizados no próprio desempenho profissional.

No tocante a formação continuada do professor é evidenciado por Contreras (2002), que a reflexão sobre o ensino em sala de aula precisa ser compreendida como modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, que essa prática tenha significado final de aprendizagem, não apenas para o professor, mas também aos estudantes, embora os alunos da professora investigada não sejam trabalhadores cabe ressaltar que no sentido de esse professor conseguir articular os conteúdos com um novo fazer pedagógico, aproveitando os saberes desses sujeitos seja qual for a área de conhecimento, deixando as amarras do currículo em segundo plano.

Dizer que a formação continuada do professor é um espaço³⁶ de conexão entre teoria e prática, é um espaço de troca de experiências de aprendizagem, uma espécie de laboratório de observação para si e para o outro das ações acertadas ou sobre as quais precisam repensar na sua prática do dia a dia em sala. Nikel (2018, p. 95), por exemplo, aponta “Outra questão a destacar é a oferta de uma formação continuada que possibilita a troca de experiências, reflexões coletivas, a interação entre as escolas e entre os professores e destes com a comunidade”. É um espaço de apropriação de teorias para enriquecimento do exercício da docência, se configura num momento que o professor é convidado a sair de sua acomodação, de enxergar outras e novas possibilidades de ensinar, respeitando as limitações de seus alunos.

Partindo do pressuposto apontado por Veiga (1992), a pesquisa constatou que a prática da professora carece de elementos que certamente são oportunizados em momento de formação, pois:

A prática pedagógica é, na verdade, teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto fórmula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. (p. 17)

É verdade que a prática pedagógica à luz do pensamento de Veiga (1992) se materializa no campo da realidade da professora quando ela faz no cotidiano suas ações de ensinar as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil em sua turma multisseriada onde é lotada atualmente. Quando foi perguntado

³⁶ O termo espaço aqui faço referencia ao momento de formação.

a professora a respeito de sua fundamentação teórica no auxílio de sua prática em sala quanto à organização das atividades para os alunos, ela respondeu:

Eu não tenho nenhuma referência teórica, é, no dia a dia que a gente vai se aprimorando e vivendo a realidade de cada um de nossos alunos. E também no curso de pedagogia que faço tenho aprendido muito sobre a docência e vou trazendo algo novo que aprendi para minha turma. Assim vou aprendendo a cada dia mais. (Diário de itinerância, 23 de abril de 2021)

Tendo como apoio a fala da professora e a reflexão posta por Veiga (1992), o que foi possível constatar é a carência de debates oportunizados em espaços de formação para a professora, pois ela tem dificuldade em apresentar uma base teórica possível de lhes ajudar no momento de execução de sua prática em sala de aula.

Nessa perspectiva, ao meu olhar a Secretaria Municipal de Educação de Goianésia do Pará, corrobora para essa realidade vivida não apenas pela professora pesquisada, mas para outros professores que vivem a realidade do ensino na Educação do Campo, sendo uma consequência o fato de não possuir um projeto que fomenta a formação continuada para os professores atuantes em turmas multisseriadas.

Na mesma direção do debate voltado para a formação continuada dos professores que atuam na educação do Campo, o ensino tem resistido desigualdades em diferentes espaços e tempo no Brasil e fora dele segundo Tardif (2013), pois isso faço referência a essa questão e se constitui em elemento importante do fenômeno investigado, pois se articula com as contribuições de Tardif (2013, p. 553) no tocante ao ensino, ao dizer que:

[...] o ensino é um trabalho cuja evolução se apresenta de forma desigual e muito diferenciada segundo os países, ou até mesmo segundo regiões de um mesmo país: ele não evoluiu no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas conviver com formas contemporâneas.

O ensino, portanto, precisa ser compreendida, considerando um dado espaço, uma realidade maior ou menor³⁷ e sua historicidade e a partir desse olhar, podemos compreender as amarras políticas e as dificuldades em conceder aos professores da Educação do Campo, uma formação pautada na reflexão do ato de ensinar para alunos do campo, mesmo sabendo que o ensino tradicional e o contemporâneo se entrelaçam em diferentes contextos educacionais. A realidade da Educação do Campo ainda enfrenta a formação continuada dos professores como sendo um dos maiores desafios a serem superados na atualidade.

5.2 Formação continuada de professores, diretrizes e a proposta pedagógica para a Educação do Campo

[...] teoria e prática pedagógica na formação de professores precisa estar relacionada a perspectivas que possam formar um professor que tenha conhecimento teórico sobre as epistemologias educacionais, a fim de estabelecer conexões que possam incrementar o aporte teórico e prático, favorecer a pesquisa como fonte de busca a novas dimensões da teoria e da prática e estar em constante formação, aprender ao longo da sua profissionalidade como docente (FERREIRA, 2014, p. 39).

A formação continuada é uma manifestação do compromisso do governo com o ensino, onde a escola se torna o espaço desse compromisso em meio aos seus atores sociais que as compõem. Mediante esse entendimento trago para a discussão a formação continuada de professores da Educação do Campo conforme as diretrizes que regulamentam e asseguram a efetividade dessa modalidade de educação aos povos camponeses, focado no objetivo deste estudo.

Como bem salienta Ferreira (2014) na formação continuada desse professor precisa estar bem relacionada à questão teórica e prática, cuja intenção é fazer uma ligação entre as duas questões, e que esse profissional deve carregar consigo o desejo da busca permanente do aprender ao longo de sua vida profissional. Com referência a essa busca, na minha percepção o professor vai se moldando a nova maneira de trabalhar, de encarar os desafios da escola do campo, criando ou recriando as metodologias de ensino capazes de facilitar o aprendizado do alunado.

³⁷ Uso o termo realidade maior ou menor, para me referir a um país ou região. Espaços onde a Educação do Campo ainda não conseguiu se sentar de maneira satisfatória igualmente.

Imagem 18: Professora ensinando leitura com jogo confeccionado por ela e eu



Fonte: Pesquisador (2021)

Na imagem acima é evidenciado um momento em que a professora pesquisada faz uso de uma metodologia específica para uma aluna que precisa melhorar a leitura de palavras com sílabas simples, por isso ela usa letras do alfabeto para composição de palavras a serem lidas pela aluna da Educação Infantil, ambas sentadas no chão da sala de aula.

Nessa perspectiva entendo da necessidade que a professora investigada tenha em participar de formação continuada de maneira permanente, até porque a formação nesse caso se torna um lugar de interação de saberes. E a partir dessa visão, a troca de aprendizagem é uma marca de compromisso profissional, pois nessa relação um aprende com o outro e, portanto, a “[...] metodologia de ensino provoca a cooperação intelectual onde professor e aluno trocam informações detalhadas sobre o assunto em questão gerando novos conhecimentos. (ALTRÃO; NEZ, 2016, p. 89)

E com base na fala de Altrão; Nez (2016) ao referenciar a cooperação intelectual, destaco a importância da formação para a melhoria do fazer docente da professora investigada. Assim saliento a fala da professora quando ela verbaliza dizendo que aprende sozinha, no passo a passo de sua caminhada, que não tem um direcionamento teórico enquanto professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da Educação do Campo atuando em turma multisseriada.

Ademais refletir acerca de formação continuada para professores é reconhecer que tal ação reverbera sobre a metodologia de ensino buscando melhoria no trabalho do professor em sala e naturalmente do ensino e da aprendizagem.

[...] educação do campo que se faça como projeto popular, ou seja, uma projeção que os povos do campo façam através de suas necessidades, deles e para eles. A escola do campo tem por objetivo, num contexto heterogêneo e multicultural... (GONDIM, 2016, p. 15)

Importa salientar a afirmação de Gondim (2016) de que a Educação do Campo é marcada pela sua diferença no aspecto da realidade se comparada com a educação urbana, e isso nos permite qualificar a formação de professores do campo como uma manifestação de respeito, que por sua vez deve ser projetada de modo a atender os anseios da escola do campo com foco na diferença e na diversidade cultural que ali se manifesta.

Quando a professora realça em sua fala acerca dos referenciais teóricos que embasam sua prática, ela ressalta que vem *aprendendo no dia a dia e destaca o aprendizado adquirido no curso de pedagogia e que tem permitido melhorar suas ações em sala*, com os alunos. Mediante a afirmação da professora pesquisada, me faço entender que a proposta pedagógica da escola necessita de uma compreensão técnica de seus atores ao planejarem a mesma, que por sua vez é adquirida na academia ou no espaço escolar onde acontece a prática docente.

Ou seja, a elaboração da proposta pedagógica da escola é primordial a participação do professor por ser uma obrigatoriedade como estabelece Lei 9394/96, cabe, portanto, a garantia desses professores de participação em formação permanente visando a ampliação do aprendizado em sua área de atuação ao passo de melhorar a sua ação docente com seus alunos na sala de aula. Ainda a confirmar o que penso referente à questão de formação apontada na LDB (2020), quando assegura tal direito no Art.13 de modo a garantir que os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Tendo os apontamentos da lei acima mencionada percebemos então uma violação de direito ao professor no tocante a sua participação na elaboração da proposta pedagógica da escola. Isso se manifesta, quando a professora afirma que o planejamento com o qual ela trabalha não teve a participação dos professores das

escolas do campo em sua elaboração, fica evidenciado que a mesma demonstra interesse em participar dessa construção, mesmo porque os conteúdos curriculares trabalhados na Educação do Campo precisam estar articulados com a realidade da escola do campo.

Como estabelece a Lei nº 9394/96, os docentes devem ter participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e essa participação pode ser oportunizada em momentos de formação de professores para atuação nessa modalidade de ensino. Por conseguinte, é mister o andamento na mesma direção com os estabelecimentos de ensino, visto que o órgão gerenciador³⁸ da educação se sustentam na legalidade da Lei nº 9.394/96 que diz sobre os estabelecimentos de ensino:

Art. 12. Incisos (I, II e VI): I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; IV - zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

A proposta pedagógica da escola se constitui na diretriz planejada da educação sem tirar a atenção do ensino e nesse aspecto o professor não basta apenas se colocar como membro que marca presença na elaboração desse plano, mas que sua participação seja condizente com a responsabilidade social dele nesse processo de construção. Essa proposta além de ser algo real de sua aplicabilidade junto à realidade educativa, necessariamente precisa dialogar com a realidade das famílias compondo no seu conjunto um movimento de interação com todos os atores sociais que dão vidas à escola do campo. E, ao falar desses atores, que dão sentido à existência da Educação do Campo, perguntamos a eles o que mais eles gostam de fazer na escola?

Segundo os alunos declararam gostar da escola e do local onde residem em sua comunidade. Gostam da escola porque lá é um espaço onde eles querem aprender a ler e escrever. (Diário de Itinerância, 24 de maio de 2021).

E, de acordo com a fala dos alunos no tocante ao gostar da escola, do local onde moram, da comunidade e o porquê frequentam a escola, reforçam a necessidade de

³⁸ Referência feita à Secretaria Municipal de Educação, como sendo o órgão gerenciador da Educação Municipal de Goianésia do Pará.

a escola do campo ter uma proposta pedagógica que dialogue com a formação continuada dos professores, que por sua vez esteja contemplada no Plano Municipal de Educação de Educação, ao qual a seguir faço destaque.

Nessa direção, apresentar o documento que assegura o direito à Educação do Campo na sua diversidade na realidade onde foi efetivada a presente investigação, compartilho o disposto no documento de maior importância no tocante a educação sistemática planejada pelo município de Goianésia do Pará, que é o Plano Municipal de Educação - PME. Então passamos a conhecer o que esse plano tem a dizer sobre a Educação do Campo.

De acordo com o eixo 4 e a Meta 5 do PME³⁹ de Goianésia do Pará, onde estabelece que o mesmo deve Implementar no prazo de 05 anos a partir da data de aprovação deste plano a Educação do Campo, cujas estratégias sejam capazes de:

Garantir as turmas multisseriadas de acordo com as especificidades de cada localidade;

Elaborar o currículo levando-se em conta as Diretrizes da Educação do Campo e as peculiaridades de cada região até o final de 2019;

Garantir a qualificação e a formação continuada para todos os profissionais da educação que atuam no campo semestralmente, iniciando no segundo semestre de 2018. (p. 63)

Após a análise do PME de Goianésia do Pará, foi observado algumas lacunas no tocante ao que é referenciada em seu corpo para a constatação feita in lócus, pois o mesmo apresenta em sua meta 5 a garantia da qualificação e formação continuada a todos os profissionais que trabalham com a Educação do Campo no semestre. Também o PME descreve que as turmas multisseriadas devem ser organizadas considerando as especificidades de cada localidade. O Plano não detalha que especificidades são essas e deixa de fazer referência que compõem a população do campo.

E com essa percepção e visando melhorar a discussão apresento o DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, onde dispões a respeito do Programa Nacional

³⁹ Plano Municipal de Educação. É o plano que dar as diretrizes educacionais da rede municipal de ensino. Aprovado no ano de 2018.

de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, quando destaca, no primeiro parágrafo no Art. 1º quem são os sujeitos que constituem a Educação do Campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Como visto no descrito no Decreto Nº 7.352 de novembro de 2010, o PME deixa de explicitar, por exemplo, que a Educação do Campo será elaborada para os filhos dos sujeitos assentados e dos trabalhadores rurais que habitam aquela realidade, uma vez que a região da Cinco Irmãos, onde foi realizado o estudo é eminentemente formada por assentados e trabalhadores rurais.

E nessa perspectiva de olhar para a Lei anteriormente ressaltada e para a realidade investigada, buscando o alcance do objetivo deste capítulo em, conhecer os programas de formação oferecidos aos professores que atuam em turmas multisseriadas na educação do campo em Goianésia do Pará. Apresento outra colocação do Decreto Nº 7.352 de novembro de 2010, a respeito dos princípios norteadores da Educação do Campo, como posto no inciso IV do Art. 2º, ao pontuar que:

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

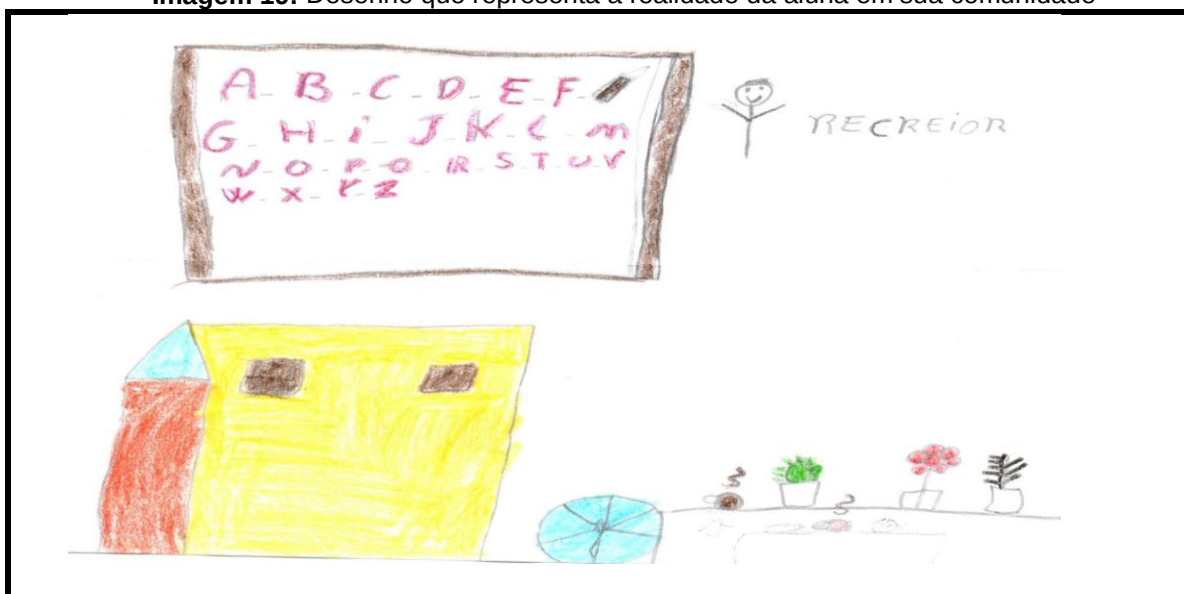
A luz do Decreto Nº 7.352 e de posse de conhecimento do conteúdo que trata da modalidade de educação ora em discussão, o PME de Goianésia do Pará precisa ampliar a garantia de direito da população campestre. No tocante ao calendário escolar esse direito é atendido, pois cada região do espaço rural tem calendário próprio. Já sobre a valorização da identidade da escola do campo tal atendimento é fragilizado, no sentido de ainda ficar aquém do previsto na Lei. Isso porque ainda não há um projeto elaborado especificamente para atender a Educação do Campo, as decisões pedagógicas e de ensino são tomadas a partir da educação seriada da cidade.

O Decreto acima destacado faz florescer o meu pensamento a respeito de pontos marcantes que firma a identidade do campo, a valorização daquilo que dá sentido às pessoas que habitam nesse território, que me permite apresentar um registro feito no diário de itinerância, em conversa com a professora e observação de uma atividade feita pelos alunos.

Em conversa com a professora em sala no decorrer da aula, perguntei o que os alunos gostam muito de fazer na escola além de ler e escrever. Segundo a professora, eles gostam também de desenhar, caju, flor e casa. (Diário de itinerância, 24 de maio de 2021).

A esse respeito, fica evidente que os alunos fazem referência a objetos que estão ao seu redor, por fazer parte do seu cotidiano, como é o caso do caju, nesse caso principalmente, em decorrência de a comunidade ser uma produtora de castanha de caju e ainda, na região acontecer um Festival de Castanha, uma manifestação cultural local. Nesse caso, essa escola deve oportunizar uma preparação dos professores no sentido de trazer para o debate o repensar do papel da escola do campo, de elaboração de uma proposta pedagógica com conteúdos curriculares pertencentes à vivência do aluno.

Imagem 19: Desenho que representa a realidade da aluna em sua comunidade



Fonte: registro do autor (2021)

A imagem anterior é uma ilustração daquilo que compõe o cenário da realidade do aluno do campo, nesse caso a aluna do segundo ano representa o que ela gosta de

fazer na escola que é ler, escrever e desenhar. A mesma buscou registrar através do desenho manifestar no desenho o quadro onde a professora escreve as tarefas, moradias e plantas por fazerem parte do seu cotidiano presente ao longo do trajeto que ela faz até chegar à escola.

Por isso, pensar o ensino na escola do campo, é pensar na diversidade de possibilidade de conteúdos curriculares, é ter uma proposta pedagógica que valorize o saber dos sujeitos em sua diversidade. E essa postura será alcançada mediante a formação continuada para os professores, porque acredito que é a partir do estudo que podemos avançar em busca de melhoria na Educação do Campo. Por isso tenho uma responsabilidade não só educacional e social, mas principalmente ética com o resultado de minha pesquisa. E sobre essa questão manifesto a importância da pesquisa que realizei para a comunidade na qual sou parte integrante no Norte do Brasil e que a mesma tem ainda um caráter provocativo do repensar o ensino na Educação do Campo na atualidade.

Pensado nessa valiosa contribuição com a comunidade acadêmica e de professores do município onde moro, fiz a seguinte pergunta à professora pesquisada: Após minha presença desse tempo com vocês, o que você considera pertinente comentar? E obtive a seguinte resposta.

Considero importante a sua presença, aprendi muito com você. Aprendi sobre a questão de como organizar e formatar as atividades de minha turma. E essas visitas que a gente fez na comunidade, foi muito importante, as falas, com os pais e os alunos. Foi muito importante essa sua visita aqui nessa escola. (Diário de Itinerância, 14 de junho de 2021).

De acordo com a colocação da professora, foi constatado que a minha presença enquanto pesquisador foi positiva, pude contribuir com o aprendizado dela em relação à elaboração e organização de atividades, bem como participar de uma de suas ações que foi a visita que fizemos juntos a sua comunidade. E essa minha participação marca uma característica da pesquisa-ação, posta por Thiollent (2011, p. 22) uma vez que “[...] a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo”. Para confirmar a

relação que estabeleci com a professora em sua realidade de trabalho, apresento o registro de campo no Diário de Itinerância.

Na ocasião, ajudei a professora a organizar e formatar as atividades que compõem o terceiro bloco de atividades do segundo bimestre, para os alunos de 1º Ano envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. (Diário de Itinerância, 31 de maio de 2021).

E diante da fala da entrevistada e enxergando a legislação municipal, trago para nossa conversa, o proposto na meta 6 do Plano Municipal de Educação como sendo capaz de garantir o acesso e permanência no Ensino Fundamental para a população do campo, ribeirinha e indígena de Goianésia do Pará, nos regimes formativos: regular ou em pedagogia da alternância. Para tanto sobre isso chamo a atenção para três estratégias das sete que compõe a referida meta, sendo as seguintes:

Restaura o Departamento do Campo da SEMECDEL ⁴⁰ com 01 (um) coordenador e um para cada segmento, (Séries iniciais, séries finais, infantil, Educação especial, indígena, EJA e logística);

Elaborar o PPP para a Educação do Campo com o suporte técnico pedagógico da SEMECDEL do município de Goianésia do Pará.

Regulamentar no âmbito dos sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico, incluindo a adequação do calendário escolar, de acordo com a realidade local e com as condições climáticas da região.

O plano do qual trago informações tem na sua escrita o compromisso e atendeu sobre o aspecto de restaurar o Departamento do Campo, pois o mesmo hoje conta com profissionais para atender as necessidades apontadas em uma das metas acima destacadas, com exceção a educação indígena. Mas o meu destaque na ocasião se volta para a elaboração do PPP – Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, onde na verdade fica somente no papel. Pois não há ainda esse projeto escrito no departamento responsável por esse segmento da educação municipal. A formação continuada de professores, as diretrizes que norteiam a Educação do Campo e a proposta pedagógica pensada para a escola do campo, precisam estar conectadas, tendo em vista a singularidade do ato de ensinar e de aprender na escola do espaço rural.

⁴⁰ Secretaria Municipal de Educação Cultura Desporto e Lazer

5.3 Formação continuada de professores e a Educação do Campo em Goianésia do Pará

No presente tópico nossa atenção será focada nas diretrizes elaboradas e/ou seguidas pela rede municipal de ensino de Goianésia do Pará. Busco ampliar com mais ênfase o debate a partir dos documentos balizadores da Secretaria de Educação os quais tive acesso que discutem ou amparam a Educação do Campo no referido município.

O tratamento dado às informações aqui apresentadas se fundamenta no pensamento de Gil (1999, p. 66) quando diz “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”. Dentre os quais os que foram manuseados os de “primeira mão que não receberam qualquer tratamento analítico” (GIL, 1999, p. 66). Foram visto os documentos oficiais, a destacar: Plano Municipal de Educação - PME; Calendário Escolar 2019 e 2020; Plano de trabalho do PINAIC ⁴¹ Regime Unificado da Escola da Rede Municipal; Quadros com o número de professores e lotação; Quadro demonstrativo do quantitativo de escola por região; Fotografias e Portfólio, ambos apresentados pelo Departamento de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação.

O contato com um dos documentos analisados me chamou a atenção, devido não ser parte da estrutura administrativa do Departamento da Educação do Campo, o PINAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Foi nele que pude detectar algumas ações voltadas para a formação dos professores atuantes na Educação do Campo nos Anos Iniciais somente, mesmo não sendo especificamente para aqueles de turmas multisseriadas. O PINAIC mesmo não fazendo parte do setor responsável pela Educação do Campo, é atualmente o programa que faz mais menção e efetiva ações de caráter formativo para os professores do campo, às vezes com a participação efetiva do Departamento do Campo.

Com vista em alguns registros fotográficos é notável a participação do PNAIC em encontro com professores do Campo. Conforme relatório de campo nesses encontros a equipe passa orientações aos professores do campo do tipo: - elaboração de uma

⁴¹ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

sequência didática; - confecção de materiais didáticos pedagógicos como: avental, dado dos personagens, quebra-cabeça semântica, tabuada da multiplicação, tabuada divertida e outros.

O registro apresentado me leva fazer afirmação que somente no ano de 2019 houve um encontro no início da formação com os professores do campo atuantes em turmas multisseriadas (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental. Tal encontro aconteceu na cidade, polo da UAB – Universidade Aberta do Brasil, no mês de fevereiro do referido ano. Na oportunidade aconteceu palestra sobre planejamento, orientações para preenchimento dos diários, relatórios e critérios de avaliação. A imagem abaixo é um registro feito pela Secretaria Municipal de Educação através do departamento de Educação do Campo de uma formação continuada para professores de turmas multisseriadas. O encontro foi realizado no ano de 2019 na cidade, envolvendo alguns professores da rede que atuam no segmento da Educação do Campo.

Imagem 20: Formação continuada para professores de turmas Multisseriadas



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2019)

A respeito da importância e frequência de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, foi perguntado à professora pesquisada. Você pode me dizer quantas formações já participou nos últimos dois anos? Segundo a professora:

Teve participação somente uma vez e que considerou muito importante. Porque de acordo com sua fala, a formação continuada nos ajuda a estar desenvolvendo mais e melhor nosso trabalho, com mais qualidade, com mais

prática. É uma coisa muito importante que deveria ter com mais frequência nas escolas do campo. (Diário de Itinerância, 23 de abril de 2021)

Como bem destaca a professora, sua informação converge com a mesma informação apresentada pela Secretaria Municipal de Educação. E nessa direção se faz mister destacar a necessidade de mais encontros, onde o professor possa ampliar seu aprendizado e assim florescer sua prática em sala de aula, como dito pela investigada, sobre a importância da formação ao passo de refletir na qualidade de sua ação com os alunos em sala de aula.

No meu enxergar, os espaços⁴² de formação para o professor do campo se torna uma espécie de laboratório de aprendizagem que conseqüentemente se amplia quando esse profissional traz o aprendizado obtido lá. A respeito da aprendizagem do professor, consigo ver como uma positividade a formação respeitando a realidade de atuação desse profissional, pois:

Dessa forma, o professor necessita atentar-se a escolha do método/caminho que melhor conduzirá seus alunos para a aprendizagem. Essa compreensão do professor implica também na definição e ação da sua metodologia de ensino (ALTRÃO; NEZ, 2016, p. 86)

Como apresentado por Altrão; Nez (2016) o caminho para a aprendizagem oferecido pelo professor ao aluno, está marcado pela compreensão de sua proposta de ensinar levando-o a escolha da metodologia de ensino mais apropriada a ser colocada em prática em seu cotidiano, tendo em vista a realidade da turma.

A Educação do Campo a meu ver ainda é pouco discutida na realidade onde vivo e convivo com outros professores que atuam com Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil seja na realidade de turma seriada ou multisseriada. O que me permite argumentar: porque é tão difícil realizar formação continuada com frequência aos professores do campo? Porque o município local deste estudo não dispõe de um programa de formação para os professores que atuam em turmas multisseriadas na Educação do Campo? Que entraves marcam essa realidade?

⁴² Uso a palavra espaços ou espaço de formação, para me referir aos momentos de formação ou encontro para formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Goianésia do Pará.

Sobre o desafio de formação continuada focada no professor do campo e o que deve ser oportunizado nessas ações, perguntei à professora pesquisada: O que é oferecido na formação para professores da Educação do Campo que atua em turma multisseriada?

De acordo com a fala da professora, na formação tiveram orientações quanto à organização das turmas multisseriadas. Foi um momento que os professores aprenderam a organizar atividades para passar o ensino com mais qualidade aos seus alunos. (Diário de Itinerância, 14 de junho de 2021).

O relatório de campo apresentado pelo Departamento da Educação do Campo ao qual tive acesso me permitiu fazer destaque de algumas questões referentes à formação que ocorreu em cada uma das regiões do município no ano de 2019. Os encontros segundo o relatório de campo estão alinhados com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, focando nas habilidades e competências. Nele há registro fotográfico dos encontros em cada região; as fotografias revelam que os professores participaram de confecção de materiais didáticos, somente em 2019. Os encontros discutem somente os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) – não consegui ver nenhum registro a respeito da Educação Infantil, mesmo as turmas multisseriadas tendo alunos desse nível de ensino.

Na análise do relatório de campo, não consegui encontrar nenhuma menção sobre uma política de formação continuada para a Educação do Campo. A imagem acima marca um momento de formação com professores do campo atuantes em turmas multisseriadas dos Anos Iniciais da região que situa a escola onde a professora pesquisada leciona. A imagem a seguir é um registro de um momento de formação com os professores do campo que aconteceu no campo, na região onde foi efetuada a pesquisa.

Imagem 21: Professores do campo da região pesquisada, em formação continuada



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2019)

Segundo o relatório ao qual tive acesso, pude constatar que há relato de professores sobre a falta de material, de suporte pedagógico a altura do desejo deles. Porém os professores demonstram motivação em seguir a trabalhar com seus alunos, mesmo diante das dificuldades.

Indo de encontro, portanto com o que diz o inciso III do Art. 2º do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, por ser um dos princípios da Educação do Campo: “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”.

E nos encontros de formação envolvendo as regiões polos, os professores dizem da importância dos encontros de professores, tônica que segue na fala dos demais. Há sugestão feita pelos professores apontando para a necessidade de um plano de ensino que de fato atenda as especificidades da Educação do Campo. E que esse plano seja capaz de:

[...] afirmar uma educação do e no campo, ou seja, que os sujeitos do campo sejam educados no lugar onde constroem sua realidade e do lugar onde estão vinculados, diante seus sonhos, suas esperanças e suas visões sobre o mundo. (GONDIM, 2016, p. 16)

A colocação feita por Gondim (2016) revela como deveria acontecer com a realidade da Educação do Campo sem perder de vista o ensino, onde os sujeitos pudessem ser atendidos com uma proposta de ensino elaborada tendo como alicerce os desejos, as

expectativas e esperanças dos atores que dão vidas ao contexto do morador do campo.

E falando desse plano de ensino e levando em conta a realidade pesquisada, o relatório de campo apresentado pelo Departamento da Educação do Campo, no item aspectos pedagógicos e as dificuldades, percebemos que ainda há muito a se fazer em prol da Educação do Campo em Goianésia do Pará. O ambiente disponível para formação ficou aquém do previsto, conforme relatório da SEMECDEL. Ao analisar o relatório de campo apresentado pelo Departamento da Educação do Campo pude observar uma organização positiva sobre a lotação dos professores e controle de turmas e localidade.

O Departamento da Educação do Campo consegue tratar essa questão com muita qualidade e possui o controle das rotas do transporte utilizado pelos alunos matriculados na educação do campo. O relatório apresentou um croqui de todas as rotas escolares. O referido Departamento apresenta um plano de ações para com as escolas do campo, e nele aparece entre as ações a serem realizadas, uma ação voltada para continuação da formação para Educação Infantil e multisseriadas das escolas polo e anexas. Os encontros são realizados em parceria com o PNAIC. Nesse plano não consta com especificidade quem é o público alvo desta formação, cuja responsabilidade fica por conta da equipe técnica do PNAIC.

Outro documento que tive acesso foi o Regimento Unificado das Escolas Municipais de Goianésia do Pará, em vigor desde 05 de outubro de 2009. Minha intenção ao conhecer tal documento foi ver se existia tratativa de alguma questão acerca da formação de professora da Educação do Campo. No referido documento foi identificado somente no Art. 63 que trata do calendário escolar, devendo o mesmo obedecer às peculiaridades locais e devendo este ser aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, o mesmo não traz outra informação a respeito da Educação do Campo.

Outro documento que manuseei na captura de informação que garantisse o direito a formação continuada ou alguma coisa no sentido, foi à resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010, por ser uma diretriz que faz parte do acervo de documentos apresentados pelo Departamento da Educação do Campo de Goianésia do Pará.

É uma resolução estadual e nela é dada uma atenção para a Educação do Campo no capítulo IX, sendo composto de 7 capítulos que dão as diretrizes quando a efetivação da Educação do Campo no âmbito estadual. Porém não é dada uma atenção sobre a formação de professores para atuação nessa modalidade de ensino, tal qual sobre em ensino multisseriado e a formação de professores para atuação nessas turmas.

Cabe expressar que o município de Goianésia do Pará, segue as diretrizes curriculares estabelecidas pelo sistema estadual de Ensino. Em razão disso podemos então questionar: Será esse o motivo de o município não dispor de uma diretriz sobre a formação de professores para a atuação em turmas multisseriadas da Educação do Campo?. E para aguçar nossa visão referente ao ensino na Educação do Campo, ampliamos os questionamentos: Será que a política de formação de professores para atuação na Educação do Campo do município segue uma obediência a política adotada pelo estado? Ou será a falta de um profissional com formação na área?

Desse modo, a pesquisa constatou que em Goianésia do Pará não há um programa ou projeto específico direcionado a formação continuada dos professores atuantes em turmas multisseriadas na Educação do Campo, por outro lado a Secretaria Municipal de Educação segue algumas diretrizes traçadas pelo sistema estadual de ensino, ou pelo Ministério da Educação. Nessa direção é importante registrar que o município apresentou registros de formação valorizando assim o professor do campo mesmo de maneira incipiente, porém ainda há muito a se fazer para atingir uma política pública potente preocupada de fato com a qualidade do ensino dos professores que lecionam no espaço rural em turmas multisseriadas.

Portanto, partindo das contribuições apontadas neste capítulo, vejo que ainda há muito que se avançar no âmbito da formação continuada para professores do campo, em razão de existirem poucos estudos e pesquisadores que demonstram interesse em enveredar por esse caminho. Diante disso as amarras continuarão se fortalecendo nas diversas realidades e o professor por sua vez terá que resistir a tantas dificuldades de ensinar na Educação do Campo. A prova real dessa reflexão se configura pela oportunidade que tive de “conhecer os programas” de formação de professores oferecidos aos docentes atuantes em turmas multisseriadas, no município onde o estudo aconteceu.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos Caminhos

Idas e vindas, estradas e matas a conhecer;
Caminhos trilhados na busca do saber;
Em direção da pesquisa de campo eu via;
Animais, curvas, ladeiras eu subia e descia;
Caderno de itinerância, registro da pesquisa a escrever;
Eu e ela buscando um com o outro aprender;

No campo para onde levei e trouxe emoção;
Cada ida e vinda ao campo de estudo uma lição;
A observar no caminho um registro novo a escrever;
Tomado pelo desejo dessa temática conhecer;
Observação, escrita, fala, registro geral;
Pesquisa, leitura revela no campo o real;

Professora, fala, anoto e aprendo com ela também;
Ela pensa, planeja em dois cadernos pensando em alguém;
Faz e refaz torna a tarefa fazer;
Na prática, no dia a dia na sala um viver;
Ela ensina, caminha na comunidade a cada dia;
Ação que marca seu feito de professora com muita alegria;

No ensino na Educação do Campo ela segue a lutar;
Organiza a sala, escreve nos quadros e fica a falar;
Alunos de Anos Iniciais, atividades diferentes ela faz;

Organiza cada uma que o aluno de aprender é capaz;
 Dificuldades também na sala ela enfrenta;
 Materiais necessários faltam, mas sua prática sustenta;

Do quadro eles gostam mais de escrever é o que dizem para mim;
 Na sala organiza as tarefas por ano da melhor forma assim;
 Professora, metodologias na sala, como acontece?
 Em grupo na sala, até com o uso do chão floresce;
 Cadeiras e quadros ela faz o ensino com sua ação;
 Se dedica, planeja e ensina com muita dedicação;

Sobre a temática conseguir achados que nos põe a pensar,
 No campo, nas idas e vindas com a professora a sonhar;
 Dando contorno e registro na minha pesquisa um encanto;
 Foram horas in lócus vendo e escrevendo um tanto;
 Sobre os desafios do ensino no campo tenho muito a falar;
 Devendo os resultados de a dissertação eu publicar;
 (SOUZA, 2021)

É olhando, lendo e refletindo sobre o poema “Pelos Caminhos” que enxergo a grandeza do estudo realizado, cuja discussão central se deu em torno da Educação do Campo, observando uma realidade do interior do município de Goianésia do Pará. Uma cidade de aproximadamente quarenta e um mil habitantes, situada na região Sudeste do estado do Pará. Este capítulo assim como os demais traz achados importantes no tocante à temática a qual discutimos, tendo em vista o planejamento projetado para o referido estudo, considerando a organização dos objetivos traçados para a investigação ao qual me propus a realizar.

Trago o poema “Pelos caminhos” como sendo uma ilustração resumida dos achados de meu estudo, nele tenho o desejo de apresentar as manifestações de aprendizagem e descobertas feitas ao longo do período de pesquisa, em que pude efetivamente materializar. Dizer da grandeza que o mestrado oportuniza para quem se propõe a alçar novos aprendizados no universo da profissão de professor.

Neste capítulo, posso dizer que é chegado o momento de pausa nessa caminhada em busca do saber, não só o saber acadêmico que tantos admiram, apreciam e acreditam, mas também de outros saberes que nos toca como homem, como ser constituído de emoções. E aqui digo que fui sim tocado pela sensibilidade de uma professora, uma mulher negra, casada mãe de 8 filhos que assume em sua singularidade as responsabilidades da criação de seus filhos numa região de assentamento no interior do município de Goianésia do Pará. Tendo ela que conciliar toda sua luta consoante à vida do campo e, ainda, ter que cotidianamente desempenhar suas atribuições profissionais como professora atuante numa turma multisseriada na comunidade onde reside há mais de 12 anos. As fotos a seguir revelam trechos dos caminhos que dão acesso à escola pesquisada, e serviram de inspiração para a criação do poema “Pelos Caminhos”, a destacar a estrofe a seguir.

Idas e vindas, estradas e matas a conhecer;
Caminhos trilhados na busca do saber;
Em direção da pesquisa de campo eu via;
Animais, curvas, ladeiras eu subia e descia;
Caderno de itinerância, registro da pesquisa a escrever;
Eu e ela buscando um com o outro aprender;

A estrofe em destaque do poema “Pelos Caminhos”, nos aponta na direção da necessidade de conhecer o território que marca o ato de ensinar em um espaço rural. Nas idas e vindas a essa escola conhecemos os elementos que compõem todo seu enredo e nos impulsiona a deixar pegadas positivas pelos caminhos da vida profissional por onde passamos em cada comunidade.

Imagem 22: Caminhos que dão acesso à escola Santa Cecília



Fonte: Pesquisador (2021)

Esta pesquisa é decorrente de muitas leituras e reflexões a respeito de como o ensino tem sido vivenciado na Educação do Campo em uma realidade do estado do Pará. O desejo em investigar sobre essa temática é marcante para mim, devido às frequentes indagações que me deixavam inquieto, quando me deparava com relatos de colegas professores ou alunos de graduação em relação ao ensino multisseriado no campo. Sempre escutava as afirmações do quanto era desafiador lecionar na realidade da educação que ainda se organiza em turmas multisseriadas em diferentes comunidades no interior do município de Goianésia do Pará.

E é com o sentimento de poder apresentar novas descobertas no tocante à Educação do Campo, assim como a respeito das metodologias de ensino utilizadas por uma professora atuante numa turma multisseriada. E nessa direção, acredito poder contribuir para novas discussões sobre a referida temática em debate, e nessa perspectiva apresento informações relevantes advindas de leituras de autores que discutem esse campo de estudo, das observações que realizei no lócus da investigação participante, dos registros realizados desse lócus no meu Diário de Itinerância, das falas da professora pesquisada e das interpretações de caráter investigativo feitas pelo pesquisador, como expressado na estrofe dois do poema de abertura deste capítulo.

No campo para onde levei e trouxe emoção;
Cada ida e vinda ao campo de estudo uma lição;
A observar no caminho um registro novo a escrever;
Tomado pelo desejo dessa temática conhecer;
Observação, escrita, fala, registro geral;
Pesquisa, leitura revela no campo o real;

Essa emoção expressada no poema é o registro de um novo caminho em busca de melhor conhecer essa temática, por isso posso dizer que a pesquisa realizada apontou que a prática pedagógica revelou o real vivido pela professora e que essa prática não está desvinculada de sua prática social, uma vez que ela tem ainda uma ocupação com ações de sua comunidade, além da de ensinar seus alunos que estudam numa turma multisseriada, que por sua vez é formada por alunos de Educação Infantil, Pré I e Pré II e 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental. Faz saber também, que a professora pesquisada destacou as principais dificuldades que ela

encontra em relação sua prática pedagógica em sua turma de alunos estudantes numa realidade multisseriada: a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis com as atividades escolares das crianças; a ausência de materiais pedagógicos para auxiliar a professoras em sua prática em sala de aula e pelo fato do espaço da escola não estar adequado, ao passo de a professora poder explorar com uso de outras ações do cotidiano pedagógico.

É importante revelar como um dos desafios ao lecionar em turma multisseriada, é o planejamento diário das atividades. O planejamento de cada atividade para cada Ano precisa ser pensado cuidadosamente, pois a professora precisa atender todos os alunos todo dia com suas respectivas atividades, pois o ato de planejar para quatro níveis de aprendizagem tem sido bem desafiador. O tempo é um elemento chave a ser considerado nessa realidade, nesse caso o contraturno, os finais de semana e feriados são momentos destinados a organização das ações pedagógicas da professora. Para concretização do planejamento das atividades, ela possui dois cadernos onde organiza suas anotações e as atividades dos alunos. Um caderno é usado para registro das tarefas dos alunos na Educação Infantil e outro para registro de atividades para os alunos de 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa oportunizou conhecer a dinâmica utilizada pela professora em sala de aula quando realiza sua prática pedagógica, para além das dificuldades vivenciadas pela professora em sua turma multisseriada. Apresento outros achados importantes do estudo relacionados ao primeiro objetivo específico, como por exemplo: a diferença de idade entre os alunos, segundo a professora não é um problema capaz de atrapalhar a rotina da turma e nem o aprendizado deles. Também trago como ponto potente desse estudo o fato de os alunos de turma multisseriada aprenderem uns com os outros, a partir da relação colaborativa, onde o aluno de um ano ajuda o outro de outro ano a resolver tarefas em sala de aula.

A realidade do campo e o ensino multisseriado, faz a professora assumir outras atribuições que não é de ordem pedagógica e sim administrativa, nesse caso conforme sua fala ela se ocupa em organizar a documentação de seus alunos, inclusive em um caderno à parte somente para isso, fazer a matrícula todo início de ano e outras anotações.

Vejo esta dissertação como uma possibilidade de compartilhar um novo conceito de prática pedagógica elaborado a partir da visão da professora pesquisada. Ela conceitua o termo prática pedagógica, como sendo *“o fazer acontecer, é o ato de colocar em prática algo que foi planejado para a turma de alunos”*. É nessa direção que a professora segue toda a movimentação de meninos e meninas em sala, respeitando sua organização do espaço e tempo de cada um para com a sua aprendizagem.

É válido destacar que depois de muitas leituras e o contato direto com uma realidade multisseriada a capacidade de conceituar a expressão multisseriada, por ser: uma organização de alunos de diferentes Anos, idades e diferentes níveis de aprendizagem reunidos numa mesma sala sob a responsabilidade de um único professor ou professora, devendo ele planejar todas as tarefas dos diferentes componentes curriculares a serem ensinados aos alunos.

O trabalho também mostra as vozes presentes na realidade de uma unidade de ensino, apresentando que a movimentação das relações dessa escola com seus sujeitos é diferente das relações acontecidas na escola urbana. As metodologias de ensino não devem ser generalizadas tendo em vista essas duas realidades, elas devem respeitar o planejamento específico para os alunos estudantes em turma multisseriada. Essa afirmativa se sustenta no momento em que foi possível observar em sala de aula quando a professora pesquisada fazia proposição de alternativas diferentes para cada grupo de alunos, conforme o Ano de estudo.

As metodologias requerem da professora uma movimentação em sala e ainda em conformidade ao planejamento diário, e por isso destaco as seguintes: grupo de trabalho conforme Ano de estudo, atividade com uso de massa de modelagem, recorte de sílaba simples com junção de palavras, ditado de palavras e frases e leitura no quadro ou de textos colados numa placa de papelão. Além de conhecer algumas das metodologias destacadas, a pesquisa apontou na direção de a Secretaria Municipal de Educação se tornar mais presente nas escolas do campo, bem como pensar numa proposta de ensino capaz de acontecer a partir de um projeto participativo.

Considero ainda relevante o estudo em razão não só de ter oportunizado importantes reflexões a respeito das metodologias de ensino de uma professora atuante numa turma multisseriada, mas especialmente me oportunizar em conceituar essa

expressão que foi tão presente em todo o texto, como sendo: uma ação planejada da prática docente do professor com vista na realidade da escola, cuja intenção é ensinar ao aluno alguma coisa. Dizer que o professor de turma multisseriada tem uma metodologia marcante que é o uso de dois quadros, como bem foi demonstrado pela professora pesquisada. O uso criativo desses dois suportes que auxiliam a prática do professor é uma característica singular de inovação metodológica desse profissional porque ele consegue organizar atividades diferentes de modo a atender os alunos no mesmo tempo em sala de aula.

Também foi possível detectar na pesquisa, uma ação colaborativa entre docentes do campo quanto ao ato de planejar as atividades para os alunos da multissérie, pois a professora tem a preocupação de se deslocar, ora da escola, ora de sua casa da comunidade onde reside para juntamente com outra professora planejarem tarefas escolares de seus alunos. As tarefas seguem um grau de dificuldade em consonância com o Ano e/ou capacidade que esse aluno tem em respondê-las. Em razão dessa preocupação demonstrada pela professora investigada, o planejamento em diferentes áreas do saber passa a ser um elemento merecedor de destaque que fortalece o compromisso profissional dessa docente.

No estudo foi possível revelar informação importante a respeito do espaço escolar, pois de acordo com a professora pesquisada a escola onde ela trabalha é um espaço “privilegiado” mesmo tendo limitações se comparado com outras escolas da região, e que ele influencia sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos. Por isso, cabe aqui ressaltar que o espaço escolar deve ser algo de atenção constante frente às políticas públicas de fomento à Educação do Campo, e assim um dia quem sabe sair do “quadro dramático de precarização e abandono” de acordo com (HAGE, 2010, p. 1). O ensino na Educação do Campo ficou evidenciado no estudo como uma manifestação de compromisso de uma profissional que a cada dia tem buscado se reinventar sempre com o desejo de melhor ensinar seus alunos e satisfazer a comunidade onde ela vive. Manifestação feita na estrofe a seguir do poema “Pelos Caminhos”.

No ensino na Educação do Campo ela segue a lutar;
Organiza a sala, escreve nos quadros e fica a falar;
Alunos de Anos Iniciais, atividades diferentes ela faz;
Organiza cada uma que o aluno de aprender é capaz;

Dificuldades também na sala ela enfrenta;
Materiais necessários faltam, mas sua prática sustenta;

Como bem posto no fragmento do poema acima, seguir a luta em defesa da Educação do Campo é preciso, e nesse aspecto a investigação revelou a necessidade de aprimoramento dos professores, pois há um desejo de ampliar seu aprendizado a respeito de novas metodologias de ensino a serem acrescidas em sua prática pedagógica. A pesquisa me oportunizou ver de perto, como a Educação do Campo do município de Goianésia do Pará está desenhada, e a partir desse contato enxergar caminhos que estejam mais próximos da realidade do ato de ensinar para a população do campo. O professor em exercício numa turma multisseriada precisa de tempo e habilidade para organizar uma série de atividades diferentes, já que ela leciona sete componentes curriculares para cada ano, nesse caso específico 1º e 2º e atividades dos alunos da Educação Infantil.

A investigação oportunizou conhecer o nível de formação dos professores em exercício na região pesquisada no ano de 2021, realidade na qual revelou que são mais de 71% dos professores ainda atuam em turmas multisseriadas, caracterizando nesse aspecto novas discussões e novos estudos a respeito da Educação do Campo. Sobre essa questão avalio como sendo primordial se pensar numa proposta de formação continuada direcionada para esses profissionais em sua região de atuação, uma vez que de acordo com a fala da professora a formação continuada representa uma oportunidade de novas aprendizagens.

A respeito da formação continuada pude constatar no estudo, que a mesma é vista como um espaço de aprendizagem onde se viabiliza apropriação teórica e prática do professor, isso facilita o trabalho do professor e da professora em sala e consequentemente melhora na aprendizagem do alunado. E nessa direção a Secretaria Municipal de Educação necessita de uma política que fomente a formação continuada em todas as localidades do campo de seu território, por entendermos que essa é uma questão de direito e respeito aos professores que demarcam essa realidade.

A pesquisa traz entre seus principais achados, a carência do município em relação ao seu plano de trabalho voltado para as turmas multisseriadas do campo, mesmo contendo o Plano Municipal de Educação, esse detalhamento das ações não é

apresentada, o que registra a ausência de um programa de formação destinada aos professores atuantes em turmas multisseriadas na Educação do Campo. Por outro lado, há uma preocupação em atender com um calendário diferenciado o período letivo da Educação do Campo em comparação com a cidade.

Em linhas gerais o estudo nos fez refletir o quanto ainda é necessário dialogar sobre a Educação do Campo e o espaço da pesquisa trouxe essa necessidade a tona, até por que, “(...) os sujeitos do campo sejam educados no lugar onde constroem sua realidade” (GONDIM, 2016, p. 16). Nessa perspectiva pode-se dizer que a caminhada em direção de novas descobertas seguem, não apenas pelas estradas, pelos caminhos e veredas do espaço rural.

Por isso expresso o que a pesquisa pode me possibilitar olhando através do binóculo⁴³ composto por três focos: primeiro, o que a pesquisa contribui para o professor Lindomar? Segundo, qual aprendizado tive enquanto pesquisador? Terceiro, quais as contribuições da pesquisa em Educação do Campo para o professor Lindomar na condição de Secretário Municipal de Educação de Goianésia do Pará?

Primeiro, o que a pesquisa contribui para o professor Lindomar? A pesquisa me permitiu enxergar no exercício da docência a capacidade de criação de alternativas viáveis para o ensinamento de alunos em diferentes estágios de aprendizagem. Permitiu-me sentir o quanto o ser professor é capaz de estabelecer um envolvimento com a realidade na qual ele vive e convive. Me permitiu vivenciar as dificuldades de ensinar alunos de turma multisseriada, num espaço carente de atenção do poder público. Foi um momento de vivência, de construção e desconstrução de conceitos a respeito do ensino na Educação do Campo, onde se materializa em espaços com as mínimas condições de ensinar, porém apresenta grandes possibilidades de aprender com o outro. Ter a oportunidade de refletir ainda mais a respeito do ato de planejar, de organizar cada ação educativa pensada para cada aluno que ali estuda.

Segundo, qual aprendizado tive enquanto pesquisador? O aprendizado enquanto pesquisador foi saber, o quanto ainda temos que aprender sobre esse campo de discussão. Em saber que o ensino na Educação do Campo tem suas especificidades que precisam ser compartilhadas com outras realidades não só de nossa realidade, mas com outras realidades Brasil afora que enfrentam os mesmos desafios no âmbito

⁴³ Faço referência ao sentido conotativo, ou seja, olhando sobre três pontos importantes.

da Educação do Campo. O estudo me oportunizou conhecer mais de perto a realidade do ensino no campo, de acreditar na capacidade criativa de uma professora atuante em turma multisseriada, de aprender com ela e ao mesmo tempo ensinar, de perceber o quanto as falas precisam ser investigadas, as afirmações precisam ser analisadas, do quanto a pesquisa consegue superar estereótipos construídos com afirmações do tipo “os alunos e professores do campo” são menos criativos e capazes que os da cidade. A Investigação me trouxe um novo olhar a respeito da Educação do Campo e de como ela deve ser levada a sério por todos os poderes que emitem forças ou influências sobre ela.

Terceiro, quais contribuições da pesquisa para a Educação do Campo na visão do professor Lindomar na condição de Secretário Municipal de Educação de Goianésia do Pará? Nesse aspecto, a pesquisa me fez refletir amplamente no tocante a necessidade de conhecer melhor as diretrizes que asseguram a Educação do Campo no município de Goianésia do Pará. Foi, sobretudo, um espaço de aprendizado e de reflexão sobre a qualidade do ensino e que a partir de então se pensar políticas públicas de formação para professores atuantes em turmas multisseriadas na Educação do Campo na realidade investigada. Foi um momento de conhecer uma realidade de perto essa modalidade de educação, tive de sair da minha zona de conforto e viver a realidade do outro, daqueles que estão na ponta do processo educativo, o professor, nesse caso uma professora.

O estudo traz contribuições importantes a destacar: a necessidade de formação continuada com maior frequência aos professores do campo, da precisão de elaboração de um planejamento participativo específico capaz de dar a composição do Projeto Político Pedagógico PPP – para a Educação do Campo. Da importância de frequentar as escolas e estabelecer uma relação de escuta aos atores que dão sentido à existência da Educação do Campo no campo, como nos convida a pensar um fragmento do poema “Pelos Caminhos”.

Sobre a temática conseguir achados que nos põe a pensar,
 No campo, nas idas e vindas com a professora a sonhar;
 Dando contorno e registro na minha pesquisa um encanto;
 Foram horas in lócus vendo e escrevendo um tanto;
 Sobre os desafios do ensino no campo tenho muito a falar;
 Devendo os resultados de a dissertação eu publicar;

Portanto, tendo em vista a mensagem colocada no poema “Pelos Caminhos”, como sendo uma extração resumida das respostas dadas aos objetivos da investigação, acredito que as constatações aqui apresentadas nos possibilitam um novo modo de olhar a Educação do Campo, reconhecendo sua singularidade baseada na diversidade dos sujeitos que dão vida própria a essa modalidade de educação.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- ALTRÃO, Francielle e NEZ Egeslaine de. **METODOLOGIA DE ENSINO: um repensar do processo de ensino e aprendizagem**. Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 20, p. 83- 113, jan./jul. 2016. ISSN - 2238-921-0
- ARROYO, Miguel Gonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 4ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). Educação Infantil: Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 67-79. <https://www.google.com.br/search>. Acesso em 15 de agosto de 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lda., Lisboa – PORTUGAL, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão – SECADI**. Educação do Campo: marcos normativos, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/2010-decretos-1>
Acesso em 18 de outubro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em 18 de outubro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013 – MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO - Documento Orientador.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2013-pdf/13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2020

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DELBONI, Juber Helena Bardotto. **A escola com classes multisseriadas: memória na mediação fotográfica.** – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2018.

FEREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores: teoria e prática.** (organizador) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DA ARTE”.**

FIGHERA, Mariângela Lindner. **Escolas do campo multisseriadas: reflexões das práticas pedagógicas.** – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GONDIM, Hugo Cezar Fernandes. **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: PARADIGMAS E ESTEREÓTIPOS.** Congresso Internacional de História. Jataí-GO em 27 a 29 de setembro de 2016.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **TRANSGRESSÃO DO PARADIGMA DA (MULTI)SERIAÇÃO COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO.** *Educ. Soc., Campinas*, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HAGE, Salomão Mufarref. (Org.) **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** - Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HAGE. Salomão Mufarrej. **SALA MULTISSERIADAS.** Artigo publicado na Revista PRESENÇA PEDAGÓGICA. Editora Dimensão. V.6; n.95, set./out. 2010. ISSN 1413 – 1862.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 3. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 59 p.

LUDLE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. – São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnica de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologia de pesquisa em ensino**. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NICKEL, Mônica. **Educação do campo: formação continuada de professores na prática**. 1º ed. – Curitiba: Appris, 2018.

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

SANTOS, Willian Lima. **A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS MULTISSERIADAS**. Revista Científica da FASETE 2015.

SILVA, Águida Nayara da. **O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora**. – Recife, 2019. 190 f. : il.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O Planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos**. – 2011. 235 f.: il. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Joelma Batista da e PLOHARSKI, Nara Regina Becker. **A METODOLOGIA DE ENSINO UTILIZADA PELOS PROFESSORES DA EJA - 1º SEGMENTO - EM ALGUMAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – CURITIBA, 7 a 10 de novembro de 2011.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.34, n. 123, p. 551- 571, abr.- jun. 2013.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa** 8. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Madalena Telles e REIS, Maria Filomena. **A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago. 2012. <https://scholar.google.com.br/scholar?>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. ed. 18. - São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p. ; 23 cm.

APÊNDICES

APÊNDICES

A - Termo de Anuência para a Secretaria Municipal de Educação

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Eu, **José Edvan da Silva Assunção**, na condição de Secretário Municipal de Educação, autorizo a investigação intitulada **"AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DE UMA PROFESSORA NO MUNICÍPIO DE GOIANÉSIA/PARÁ EM TURMA MULTISSERIADA"** realizada pelo pesquisador Lindomar Pereira de Souza, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari – Univates, de Lajeado/RS, com o objetivo de Investigar quais as metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuante na Educação do Campo, em uma turma Multisseriada no município de Goianésia do Pará.

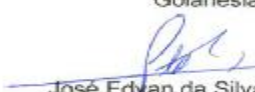
A participação dessa Instituição é um ato voluntário e me deixa ciente de que a pesquisa não lhe trará nenhum apoio financeiro, despesa ou danos e as atividades ocorrerão a partir das observações e entrevistas do ambiente escolar.

A Instituição foi esclarecida que não haverá custos para a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental SANTA CECÍLIA.

O pesquisador colocou-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, devido a isso, autorizo a divulgação das informações obtidas através dos documentos da escola, documentos da secretaria de educação, das entrevistas realizadas com a professora e fotografias utilizadas, para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e formativa de educadores.

Goianésia do Pará - PA, 14 de outubro de 2020.


José Edvan da Silva Assunção
Secretário Municipal de Educação

Pesquisador: Lindomar Pereira de Souza 

APÊNDICE B - Termo de consentimento informado para a professora da escola

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PROFESSORA DA
ESCOLA**

Eu, **Alvina Maria Ferreira de Souza**, aceito participar da investigação intitulada **"AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DE UMA PROFESSORA NO MUNICÍPIO DE GOIANÉSIA/PARÁ EM TURMA MULTISSERIADA"** desenvolvida pelo pesquisador Lindomar Pereira de Souza, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari – Univates, de Lajeado/RS, com objetivo de Investigar quais as metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuante na Educação do Campo, em uma turma Multisseriada no município de Goianésia do Pará.

Fui esclarecida de que a pesquisa fará uso de observações de minhas metodologias de ensino utilizadas em minha prática pedagógica e de fotografias do cotidiano escolar e de conversas com as crianças, podendo ocorrer gravações e entrevistas previamente combinadas e consentidas durante o seu desenvolvimento, por isso, autorizo também a divulgação da minha identificação nominal e visual.

Minha participação é feita por ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa. O pesquisador colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados, como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografias e observações realizadas dentro e fora da sala de aula poderão ser necessárias. Por isso, autorizo a divulgação dos materiais coletados, para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Goianésia do Pará - PA, 27 de outubro de 2020.


Alvina Maria Ferreira de Souza
Professora

Pesquisador Lindomar Pereira de Souza 

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os
Responsáveis pelas Crianças**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**

Eu, _____, Aceito que meu (minha) filho (a) _____ participe da investigação desenvolvida pelo pesquisador Lindomar Pereira de Souza, mestrando do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates de Lajeado/RS, intitulada **“AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DE UMA PROFESSORA NO MUNICÍPIO DE GOIANÉSIA/PARÁ EM TURMA MULTISSERIADA”** com o objetivo de Investigar quais as metodologias de ensino são utilizadas por uma professora atuantes na Educação do Campo, com turma Multisseriada dos Anos Iniciais (1º ao 5º), no município de Goianésia do Pará.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, fotografias e documentações pedagógicas de situações do cotidiano escolar do meu filho. Como as imagens e as informações obtidas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas necessárias, autorizo a divulgação de sua identificação nominal, das observações, das análises dos documentos escolares, das entrevistas e das imagens geradas para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação de meu (minha) filho (a) é um ato voluntário.

Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada o desenvolvimento do meu (minha) filho (a).

O pesquisador colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Goianésia do Pará – PA _____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável legal pela criança: _____

Pesquisador Lindomar Pereira de Souza _____

APÊNDICE D - Roteiro das observações (maio e junho/2021)

1. Primeiro contato do pesquisador com a professora e o grupo de alunos: Impressões iniciais frente a postura dos participantes da investigação, assim como, explicação sobre a minha atuação naquele espaço, naquela comunidade.
2. Estruturação do ambiente escolar: Como os espaços estão organizados, sejam eles:
 - O entorno do ambiente investigado;
 - A sala de aula;
 - A classe e sua composição;
 - O pátio da escola;
 - O caminho para a escola;
3. Alunos: Como a professora organiza as crianças com as quais trabalha no espaço escolar?
4. Como o ambiente escolar está estruturado de modo a respeitar os limites e as potencialidades das crianças estudantes?
5. Na sala de aula: Como a professora organiza as tarefas escolares de cada aluno/série no ambiente escolar?
6. Como a professora otimiza seu tempo de aula frente às diferentes crianças/séries com as quais trabalha?
7. Como os alunos fazem uso do tempo em relação às atividades escolares?
8. Que outras observações se fizeram necessárias para o meu registro?

APÊNDICE E - Roteiro da primeira entrevista (início de abril/2021)

1. Qual a sua formação?
2. Há quantos anos você trabalha com a educação do campo?
3. Há quanto tempo você trabalha numa turma multisseriada?
4. Há quantos anos você atua nesta Instituição de ensino?
5. O que você entende por metodologia de ensino?
6. Quais as metodologias de ensino que você utiliza em sua sala de aula?
7. Quais as principais dificuldades enfrentadas por você ao trabalhar numa turma multisseriada em relação a sua prática pedagógica?
8. Como você organiza os alunos em sala e suas respectivas atividades, já que são séries diferentes na mesma sala?
9. Quais os referenciais teóricos que sustentam a sua prática pedagógica quanto a organização das atividades para os alunos?
8. Você participa de formação continuada para professores que atuam na educação do campo? Onde acontecem essas formações no campo ou na cidade?
9. Você pode me dizer quantas formações já participou nos últimos 2 anos?
10. A diferença de idade entre os alunos da turma atrapalha o andamento das atividades em sala de aula?

APÊNDICE F – Roteiro da segunda entrevista (junho de 2021)

1. Após minha presença esse tempo com vocês, o que você considera pertinente comentar?
2. Como você percebe a atuação dos alunos no ambiente escolar, durante as atividades apresentadas em sala?
3. Que metodologias você usa em sala que mais chama a atenção da turma?
4. Quais as maiores dificuldades para você desenvolver sua prática pedagógica?
5. O que é oferecido na formação para professores da educação do campo que atua em turma multisseriada?
6. Como você analisa o ambiente escolar que você trabalha atualmente?
7. Você acha que a estrutura do ambiente escolar influencia na aprendizagem do alunado, por quê?
8. Caminhando para o final desta pesquisa, quais são as suas percepções em relação às metodologias de ensino utilizadas por você em sala?
9. Ao final da pesquisa, como você percebe o desenvolvimento de suas metodologias de ensino utilizadas na turma multisseriada?

ANEXOS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010⁴⁴

Define Diretrizes Curriculares Nacionais
Gerais para a Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/1996, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e **modalidades da Educação Básica**, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

**TÍTULO I
OBJETIVOS**

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um

⁴⁴ Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

TÍTULO II REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e aos direitos;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

CAPÍTULO I ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;

II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

- I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;
- II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos;
- III - de portadores de deficiência limitadora;
- IV - de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta;
- V - de habitantes de zonas rurais;
- VI - de indígenas e quilombolas;
- VII - de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

CAPÍTULO II

MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Seção IV

Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010

Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, DECRETA:

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

§ 1o Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2o Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1o.

§ 3o As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4o A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2o São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art. 3o Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com

o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

- I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;
- II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;
- III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e
- IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto.

Art. 4o A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;
- II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;
- III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;
- IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
- V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e às necessidades do processo educativo;
- VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e
- IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

§ 1o A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária.

§ 2o Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo.

Art. 5o A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1o Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2o A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3o As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6o Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Art. 7o No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e

III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

Art. 8o Em cumprimento ao art. 12 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, os entes federados garantirão alimentação escolar dos alunos de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida.

Art. 9o O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições:

I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;

II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo. Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de comissão nacional de educação do campo, que deverá articular-se com as instâncias colegiadas previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto.

Art. 10. O Ministério da Educação poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Art. 13. São beneficiários do PRONERA:

- I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
- II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
- III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

- I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
- II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
- III - capacitação e escolaridade de educadores;
- IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e
- VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.

Parágrafo único. O INCRA celebrará contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA.

Art. 15. Os projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA poderão prever a aplicação de recursos para o custeio das atividades necessárias à sua execução, conforme norma a ser expedida pelo INCRA, nos termos da legislação vigente.

Art. 16. A gestão nacional do PRONERA cabe ao INCRA, que tem as seguintes atribuições:

- I - coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;
- II - definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e
- III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17.

Art. 17. O PRONERA contará com uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal, com as seguintes finalidades:

- I - orientar e definir as ações político-pedagógicas;
- II - emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e
- III - acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa.

§ 1º A composição e atribuições da Comissão Pedagógica Nacional serão disciplinadas pelo Presidente do INCRA.

§ 2º A Comissão Pedagógica Nacional deverá contar com a participação de representantes, entre outros, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação e do INCRA.

Art. 18. As despesas da União com a política de educação do campo e com o PRONERA correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas, respectivamente, aos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 19. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 4 de novembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Daniel Maia



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão/SECADI
Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações
Étnico-Raciais/DPECIRER
Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC

Programa Nacional de Educação do Campo
PRONACAMPO

Documento Orientador

Brasília, janeiro de 2013.

I. Apresentação

Este documento tem como finalidade orientar os sistemas de ensino quanto à implementação do **Programa Nacional de Educação do Campo** - PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola - CONAQ.

O Programa compreende a discussão dos quatro eixos transversais para a efetivação das políticas de educação básica e superior, contando com a colaboração da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, da Secretaria de Educação Básica - SEB, da Coordenação CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Na perspectiva da participação de diferentes setores e da promoção da intersetorialidade das políticas públicas, contribuíram nesse processo, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, a Secretaria Nacional da Juventude - SNJ, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS.

A elaboração do Programa suscitou amplo debate quanto à importância de sua implementação por meio de regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. A proposta foi apresentada no fórum de Secretários de Estaduais de Educação, na Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA e aos representantes da Frente Parlamentar pela Educação do Campo.

O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos:

- **Gestão e Práticas Pedagógicas;**
- **Formação Inicial e Continuada de Professores;**
- **Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;**
- **Infraestrutura Física e Tecnológica.**

No contexto do PRONACAMPO foram apresentadas propostas de alterações legais, encaminhadas por meio: do PL 3.534/2012, para alteração da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, com alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, que deverá considerar “a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” da Medida Provisória nº 562 de 2012, convertida na Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012 para viabilizar assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a educação de jovens e adultos por meio da proposta Saberes da Terra e o Programa Nacional da Reforma Agrária - PRONERA.

II. Marcos Legais

A legislação educacional brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), em seus artigos 23 e 26 estabelece um novo marco na Educação do Campo ao dispor sobre a organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância regular e ao definir que os currículos, além da base comum, deverão contar com uma base diversificada, de acordo com as características regionais e locais das redes de ensino. Além disso, os incisos I, II e III do artigo 28 reforçam a especificidade da Educação Básica do Campo ao recomendar que as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo, considerem o calendário da produção agrícola bem com a natureza do trabalho no campo. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 a LDB, ao reconhecer a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitou a definição de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, que tratam a Educação do Campo no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos e supõe a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, reafirmando a identidade da escola do campo. Estas diretrizes, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 de três de abril de 2002 orientam quanto os princípios e procedimentos necessários para garantir a universalização do acesso e a permanência da população do campo a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ressaltando a elaboração de propostas pedagógicas específicas que corroborem com um projeto de desenvolvimento sustentável, construído com a participação das comunidades, no exercício da implementação de um processo de gestão democrática nas escolas, bem como a garantia de formação inicial e continuada de professores, de acordo com a especificidade do campo. A partir de 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é definido o conceito de “Educação do Campo”, que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

As diretrizes complementares orientam ainda que a ampliação do atendimento de toda a Educação Básica no Campo seja o mais próximo possível à comunidade de moradia do aluno, com qualidade e respeitando as características de seu meio, estabelecendo critérios para a nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar. As

diretrizes normatizam também que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Estabelece, ainda que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (parágrafo 2º do artigo 3º).

Em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e, com o Decreto nº 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e são definidos os princípios e os mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais. O decreto prevê o apoio técnico e financeiro do MEC aos estados, Distrito Federal e municípios para a implantação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo e a instituição de Comissão Nacional de Educação do Campo para o acompanhamento dessa política.

A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, conversão da MP nº 562/2012, encaminhada ao Congresso em razão do lançamento do PRONACAMPO, possibilita: a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; a inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; o cômputo das matrículas no FUNDEB das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que atuam com a proposta pedagógica de formação por alternância, na Educação do Campo e a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

III. Objetivo Geral do PRONACAMPO

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

IV. Eixos e Ações

Eixo 1 - Gestão e Práticas Pedagógicas

1.1 - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo

Objetivo:

Produção e disseminação de materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica.

Caracterização da Ação:

Conforme publicação do Edital PNLD/FNDE nº 5/2011, esta ação contempla a elaboração e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas a

realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.

A escolha das coleções didáticas após seleção via Edital será realizada pelas redes de ensino participantes do PNLD com base na análise do *Guia de Livros Didáticos para o PNLD Campo*, indicando o tipo de coleção adotada e a primeira e a segunda opção. Essa escolha deverá contar com a participação de gestores e professores das escolas do campo e comunidades quilombolas, considerando a adequação e a pertinência das coleções em relação à proposta pedagógica.

O PNLD Campo é disponibilizado a todas as escolas do campo e comunidades quilombolas com matrícula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Após a conclusão do processo de escolha dos títulos as redes de ensino procederão ao registro das coleções no Sistema de Material Didático - SIMAD, no Módulo Escolha, disponível no portal: www.fnnde.gov.br, no link "SIMAD". A implementação desta ação contempla a avaliação, a aquisição das obras inscritas e a entrega das coleções aos sistemas de ensino no início de 2013.

1.2 - Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático

Objetivo:

Atender as escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais.

Caracterização da ação:

Conforme edital PNBE/FNDE nº 1/2012, esta ação prevê a disponibilização de obras que abordem as temáticas da educação indígena, do campo e quilombola, para os direitos humanos, a sustentabilidade socioambiental, as relações de gênero e diversidade sexual, as relações étnico-raciais, a juventude, a educação especial na perspectiva inclusiva e a educação de jovens e adultos.

Na modalidade de Educação do Campo, as obras contemplam referenciais para a compreensão do campo no contexto socioeconômico e cultural brasileiro, abordando: agroecologia; desenvolvimento sustentável; territorialidade; questão agrária; produção agrícola; desenvolvimento econômico; história e cultura das diferentes populações do campo. Na modalidade de Educação Quilombola, as obras contemplam referenciais para a compreensão das comunidades remanescentes de quilombos como espaços de resistência, abordados na perspectiva da territorialidade, da ancestralidade, da cultura, da religião e tradição oral e da história e saberes tradicionais das diferentes comunidades. A implementação contemplará a avaliação, a aquisição e a entrega das coleções aos sistemas de ensino no segundo semestre de 2013.

1.3 - Mais Educação Campo

Objetivo:

Contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.

Caracterização da ação:

A proposta do Mais Educação Campo contemplou, em 2012, os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais. Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral. Para o desenvolvimento dessas atividades devem ser formadas turmas de 20 a 30 estudantes, levando em consideração as diferentes faixas etárias, os espaços de aprendizagem e o repertório de competências e habilidades a ser desenvolvido, atendendo preferencialmente, todos os estudantes matriculados nas escolas do campo.

Após a disponibilização da lista de escolas pré-selecionadas pela Secretaria de Educação Básica -SEB e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação -MEC no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC, a Entidade Executora (EEx) deverá confirmar a adesão ao Mais Educação, via ofício, e nomear no mínimo um técnico da Secretaria Estadual, Distrital ou Municipal de Educação com a responsabilidade de coordenar as atividades realizadas nas escolas participantes. Esses técnicos ficarão responsáveis por acompanhar a disponibilização das senhas, o preenchimento do Plano de Atendimento pelos representantes das escolas, a tramitação dos documentos no SIMEC e a confirmação do Plano Geral Consolidado. Cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente, denominado "Professor Comunitário". Este é responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx).

A adesão 2012 contemplou 9.779 escolas do campo e aquelas que tiveram seus planos de trabalho aprovados receberam os recursos depositados por meio do PDDE, conforme a Resolução nº 21, de 22/06/2012. As novas propostas de implementação de educação integral nas escolas do campo, poderão ser apresentadas para adesão no âmbito das Resoluções 2013 e 2014.

1.4 – Escola da Terra**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 em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

Caracterização da ação:

A ação caracteriza-se por disponibilização de material didático-pedagógico, de acompanhamento pedagógico e formação de professores.

O curso de formação continuada de professores em parceria com as instituições formadoras com experiência na área da Educação do Campo e quilombola visa elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e

fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às escolas do campo e às escolas quilombolas.

A implementação da ação ocorrerá com a oferta de curso de aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas, por meio de encontros presenciais, no tempo universidade (de 90 a 120h) e atividades no tempo escola-comunidade (90 às 60h) sob a coordenação da Instituição Formadora que designará o coordenador do curso, o supervisor, os professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação. A ação disponibilizará também bolsas para coordenadores das redes de educação e para professores em função de assessoria pedagógica com o objetivo de promover o acompanhamento pedagógico do professor cursista, no tempo escola-comunidade e a articulação entre a proposta da formação das IPES, o projeto político pedagógico das escolas e a política educacional da secretaria de educação a qual está vinculado, promovendo também a participação das comunidades.

A adesão à proposta de formação da *Escola da Terra* será feita pela secretaria estadual, municipal ou distrital de educação por meio do PAR, em módulo específico *PRONACAMPO/Escola da Terra*, a partir de janeiro de 2013, onde o gestor indicará as escolas e o número de professores cursistas a serem atendidos, assumindo como contrapartida o apoio necessário ao desenvolvimento da ação, conforme termo de compromisso.

Eixo 2 - Formação de Professores

2.1 - Formação Inicial de Professores

Objetivo:

Apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Caracterização da ação:

Cursos de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais. Para atender a demanda de formação, o MEC, por meio da SECADI, da SESU e SETEC, publicou no DOU de 05.09.2012 o Edital nº 02, para adesão das IFES com a disponibilização de professores, equipe administrativa e aporte financeiro de custeio e capital para a implantação de novos cursos e turmas do PROCAMPO, viabilizando a oferta a partir de 2013. O ingresso dos professores cursistas se efetivará mediante processo seletivo a ser definido pela instituição formadora ofertante, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior. Licenciatura para professores do campo, na modalidade presencial e a distância, por meio de edital específico no âmbito do *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES*, contemplando maior contingente de

cursistas com a expansão dos polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Com início dos cursos previsto para o segundo semestre de 2013, a inscrição dos professores do campo para a licenciatura do PARFOR será realizada por meio da Plataforma Freire, disponibilizada no endereço <http://freire.mec.gov.br>

2.2 - Formação Continuada de Professores

Objetivo:

Apoio à oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola.

Caracterização da ação:

Os cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo e quilombola serão ofertados por Instituições Públicas de Ensino Superior no âmbito da Rede Nacional de Formação - RENAFOR e da UAB de acordo com o Plano de Formação Continuada proposto pela escola para aprimoramento do seu corpo docente e diretivo, elaborado a partir de um planejamento prévio, feito no PDE Interativo. Os diretores das escolas deverão acessar o PDE Interativo, que se caracteriza como uma ferramenta de planejamento da gestão escolar, no site <http://simec.mec.gov.br> e preencher o plano de formação, que será posteriormente validado pelas secretarias de educação. Caso o gestor não tenha a senha ou não disponha de acesso à internet, deverá solicitar ao responsável pelo PDE Interativo na Secretaria de Educação de sua rede, que providencie o cadastro ou as condições para a elaboração do plano.

Ao abrir a aba do Plano de Formação estará disponível ao gestor, a relação dos profissionais da escola e o catálogo de cursos. Para a Educação do Campo e quilombola foram disponibilizados os cursos: *Educação do Campo*, *Educação Quilombola*, *EJA Saberes da Terra*, *Classes Multisseriadas* e *Educação Integral*. O gestor da escola, em comum acordo com os professores, indica a demanda de formação, que será submetida à validação da Secretaria de Educação do Estado, Município ou Distrito Federal, por meio do Sistema Nacional de Formação - SINAFOR, com acesso através do SIMEC, módulo PAR e enviada aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para pactuação com as IPES até junho de cada ano, para oferta no ano seguinte.

Eixo 3 – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica

3.1. EJA Saberes da Terra

Objetivo:

Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.

Caracterização da ação:

Para o desenvolvimento dessa ação, as secretarias de educação receberão:

Apoio Financeiro: com base na Lei nº 12.695/2012 será disponibilizado recurso financeiro aos sistemas de ensino para a oferta do primeiro ano de novas turmas de educação de jovens e adultos integrada à qualificação profissional. De acordo com a

Resolução FNDE nº 48/2012, o repasse de recursos será efetuado mediante a adesão e cadastro das turmas no SIMEC (<http://simec.mec.gov.br> - módulo educação de jovens e adultos) em uma única parcela, com aplicação exclusiva para a manutenção de turmas com novas matrículas ainda não contempladas pelo FUNDEB, que devem ser apuradas no censo do ano subsequente. O valor utilizado será o valor mínimo por estudante definido nacionalmente para EJA e calculado a partir do início do funcionamento da nova turma.

Para o desenvolvimento da proposta de qualificação profissional ou ensino técnico, a articulação com o PRONATEC financiará as ações desenvolvidas pelos institutos federais e escolas técnicas da rede estadual no âmbito dessa ação que tenham experiências e atuação na Educação do Campo.

Apoio Técnico: Para a elaboração da proposta pedagógica de ensino fundamental de acordo com a matriz de referência do *Programa Saberes da Terra*, deverão ser assegurados os princípios da alternância, da Educação do Campo, educação popular e desenvolvimento sustentável. Para contribuir na elaboração da proposta está prevista a realização de reuniões para a articulação entre as secretarias, instituições federais e movimentos sociais, bem como a formação de coordenadores pedagógicos e educadores no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores - RENAFOR, para a construção de referenciais e o desenvolvimento de práticas político pedagógicas que possibilitem a formação integrada dos jovens e adultos do campo quanto as suas relações sócio históricas, políticas e culturais.

3.2. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo

Objetivo:

Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.

Caracterização da ação:

Por meio da interface com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, o PRONACAMPO promoverá o acesso à educação profissional e tecnológica aos jovens e trabalhadores do campo e quilombolas, disponibilizando vagas nos cursos de formação inicial e continuada - FIC e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil - E-Tec, constantes no Guia Pronatec de cursos técnicos e de formação inicial e continuada, disponível no endereço: <http://pronatec.mec.gov.br/>

O Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA é o demandante desta ação e Institutos Federais, escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, CEFET e redes estaduais são instituições ofertantes. Especificamente na Bolsa-Formação PRONATEC CAMPO, os ofertantes poderão estabelecer parcerias com prefeituras, redes de ATER, Centro Familiar de Formação por Alternância - CEFFAs, entre outras entidades, para ampliar a oferta de cursos e viabilizar a execução das metas previstas pelo Plano Safra de Agricultura Familiar 2012/13, criando Unidade Remotas, com salas de aulas funcionando fora da sede da instituição ofertante.

Para a implementação do Pronatec Campo, foram constituídos:

Comitês Estaduais PRONATEC CAMPO - organizados pelas Delegacias Federais do MDA compostos por Delegado (a) do MDA, Superintendência Regional do INCRA, Ofertantes, Representantes de Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo (ou equivalente), EMATER, UNDIME, Rede Estadual de Colegiados Territoriais, Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável. O Comitê estadual coordena, monitora e cria estratégias para implementação da PRONATEC CAMPO no estado, sendo responsável por pactuar os cursos demandados pelas Instâncias Territoriais bem como o número de vagas e forma de funcionamento com as instituições ofertantes.

Colegiados PRONATEC Campo Territoriais – organizados nos colegiados territoriais, constituído pelas câmaras temáticas de educação, sempre que houver, por representantes dos ofertantes e podendo ser ampliado de acordo com a articulação de cada território. É responsável por definir os cursos necessários e de interesse do público do território, considerando as demandas de formação contidas nos Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável - PTDRS e respeitando os princípios da Educação do Campo, bem como as estratégias para a mobilização dos beneficiários e acompanhamento dos cursos.

Eixo 4 – Infraestrutura Física e Tecnológica

4.1. Construção de Escolas

Objetivo:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da Educação do Campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.

Caracterização da ação:

Disponibilização de recursos financeiros para a construção de escolas com projetos arquitetônicos específicos e padronizados para a Educação do Campo, que contemplam módulos pedagógicos de 2, 4 e 6 salas de aula, módulos administrativo, de serviço e para atividades práticas de agroecologia. No projeto é prevista a construção de quadra esportiva coberta para escolas de 4 e 6 salas, e ainda, poderá ser solicitado de forma independente, módulo de alojamentos de professores e estudantes e de educação infantil.

A adesão será feita pelo gestor da rede de ensino, conforme a demanda informada no PAR, por meio do endereço <http://simec.gov.br> módulo PAR, ícone PRONACAMPO, onde indicará o número de escolas com o respectivo número de salas bem como os módulos complementares que irão compor o espaço educacional, além de dados técnicos referentes à implantação do projeto (topografia do terreno, localização do terreno, estudo de demanda, levantamento fotográfico, etc). Para a implementação dessa ação está prevista a utilização de novas metodologias construtivas, publicandose um Edital de Regime Diferenciado de Contratações Públicas para Registro de Preços de Construção de Escolas Padronizadas do PRONACAMPO. Tal processo permitirá que municípios e estados façam a adesão à ata de registro de preços, dando celeridade à construção das escolas do campo.

4.2. Inclusão Digital

Objetivo:

Promover a inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

Caracterização da ação:

Disponibilização de equipamento de informática, possibilitando o uso de recursos da educação digital e melhores condições de participação dos professores nos processos de formação e planejamento das aulas. Os recursos previstos visam complementar os laboratórios já existentes com computador interativo, conexão internet, conteúdos específicos e tecnologia assistiva, bem como a implantação de novos laboratórios Proinfo e a disponibilização de notebook UCA, para as escolas com até 20 matrículas e que não dispõem de infraestrutura para o laboratório. A divulgação das escolas selecionadas e o “Aceito” das Secretarias Municipais, Estaduais e Distrital é realizada por meio do SIGETEC, endereço: <http://sip.proinfo.mec.gov.br>

Mais informações no link: <http://portal.mec.gov.br/>

4.3. PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola

Objetivo: Destinar recursos financeiros de custeio e de capital a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Caracterização da ação:

Os recursos financeiros serão liberados em favor das escolas de ensino fundamental do campo que possuam Unidade Executora Própria (UEX) devendo ser empregados na contratação de trabalhadores para realização de reparos e/ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar. De acordo com Resolução FNDE nº 36/2012, os recursos variam de acordo com o número de matrículas: de 15 a 50 matrículas R\$ 11.600,00; de 51 a 150 matrículas R\$ 13.000,00 e com mais de 150 matrículas R\$ 15.000,00.

A relação nominal das escolas passíveis de atendimento é disponibilizada no endereço www.mec.gov.br> SECADI > Destaques e <http://www.fnde.gov.br/resolucoes>

4.4. PDDE Água e Esgoto Sanitário - Programa Dinheiro Direto na Escola

Objetivo:

Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nessas unidades escolares.

Caracterização da ação:

Os recursos financeiros devem ser empregados na aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de trabalhadores, necessários à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas que assegurem provimento contínuo

de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário. Para a adesão, o secretário estadual, municipal ou distrital de educação deverá validar o Termo de Adesão disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), acompanhada de anexo de 3 (três) a 5 (cinco) fotos do prédio escolar que evidenciem a necessidade de melhoria das condições do abastecimento de água e/ou do esgotamento sanitário na escola. Os recursos serão liberados às escolas, conforme os critérios estabelecidos na Resolução FNDE nº 32/2012 a partir do número de matrículas, sendo que de 4 a 50 matrículas receberá R\$ 25.000,00; de 51 a 150 matrículas receberá R\$ 28.000,00 e com mais de 150 matrículas receberá R\$ 32.000,00. A relação nominal das escolas e o manual de orientação com todas as informações necessárias para a adesão estão disponíveis no sítio www.fnde.gov.br -> Dinheiro Direto na Escola -> Legislação -> anexos da Resolução nº 32, de 13 de agosto de 2012. Também no endereço www.mec.gov.br> SECADI > Destaques.

4.5. Luz para Todos na Escola

Objetivo:

Garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos.

Caracterização da ação:

As escolas sem fornecimento de energia elétrica terão atendimento prioritário no Programa Luz para Todos do Ministério de Minas e Energia, para tanto, o gestor local deverá encaminhar ofício com o georreferenciamento (latitude/longitude) da escola à concessionária responsável pelo Programa no estado, com cópia para o e-mail educacaocampo@mec.gov.br.

4.6. Transporte Escolar

Objetivo:

Apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, especialmente até os anos finais do Ensino Fundamental, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes.

Caracterização da ação:

Disponibilização de transporte escolar conforme a demanda apresentada pela Secretaria de Educação no PAR. A ação prevê a entrega de lancha escolar a gasolina (20 lugares) e a diesel (31 e 53 lugares); bicicletas escolares e capacetes e ônibus escolar em quatro modelos: pequeno (29 lugares), 4x4 (23 lugares), médio (44 lugares) e grande (59 lugares). A adesão é feita pelo gestor local por meio do SIMEC, aba Plano de Ações Articuladas - PAR.

Acesso em 04 de março de 2020
<https://www.google.com.br/search>



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09