



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITARIO DE MARABÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COLEGIADO DE PEDAGOGIA
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REGORMA AGRÁRIA
FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA

ELISNEY VIANA PEREIRA

**CLASSES MULTISSERIADAS: CONCEPÇÕES DE ENSINO DAS PROFESSORAS
DO ASSENTAMENTO CAMPO DOURADO**

Marabá-PA
2011

ELISNEY VIANA PEREIRA

**CLASSES MULTISSERIADAS: CONCEPÇÕES DE ENSINO DAS PROFESSORAS
DO ASSENTAMENTO CAMPO DOURADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Pedagogia, da Faculdade de Educação, Campus Universitário de Marabá, Universidade Federal do Pará, orientado pela professora Msc. Maura Pereira dos Anjos em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Marabá-PA
2011

ELISNEY VIANA PEREIRA

**CLASSES MULTISSERIADAS: CONCEPÇÕES DE ENSINO DAS PROFESSORAS
DO ASSENTAMENTO CAMPO DOURADO**

Aprovado em: _____ Com média _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Msc. Maura Pereira dos Anjos - Orientadora
Universidade Federal do Pará - Campus de Marabá

Prof^ª. Dra. Idelma Santiago da Silva
Universidade Federal do Pará - Campus de Marabá

Prof^ª Msc. Kátia Liege Nunes Gonçalves
Universidade Federal do Pará – Campus de Marabá

Marabá-PA
2011

DEDICATÓRIA

A minha Mãe Maria das Graças Viana Pereira e ao meu pai Isaac Pereira Sobrinho, porque me deram força para continuar escrevendo este trabalho e por estar sempre comigo no meu processo educacional.

Dedico esse trabalho in memoria de Maria dos Espirito Santo Silva, amiga de sala de aula e da Pedagogia do Campo em que infelizmente foi assassinada pelos destruidores da floresta.

A minha irmã Elisangela Viana Pereira, porque me substituía na escola em que sou professor enquanto me deslocava para Marabá para as orientações com a minha orientadora.

As minhas irmãs Elcione Viana Pereira e Elismara Viana Pereira porque me auxiliava financeiramente em alguns momentos de minha pesquisa.

Aos meus amigos da Pedagogia do Campo que me incentivaram e que contribuíram com suas ideias e discursões.

A todos os estudantes e professores da Escola do Ensino Fundamental Campo Dourado porque ambos contribuíram na realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus por permitir esse caminhar e sempre ter mim dado sabedoria e forças para superar todos os problemas e dificuldades que surgiram no decorrer desse curso, pois muitos foram os momentos em que pensei em desistir, mas a vontade de seguir em frente foi maior.

Agradeço em especial minha orientadora professora Maura Pereira dos Anjos pela paciência em me orientar, e por sua persistência nessa trajetória. E pelas suas contribuições no curso de Pedagogia do Campo.

Agradeço aos professores que contribuíram para esse trabalho e aos estudantes da Escola Municipal Campo Dourado.

Agradeço aos amigos e amigas da Pedagogia do Campo, companheiros, que diante de tantos problemas demos as mãos para continuar lutando.

Agradeço aos meus colegas de moradia, André Luiz, José Hilton, e Geovane Pinto por estarmos sempre junto no mesmo espaço compartilhando ideias e momentos prazerosos durante o curso.

Agradeço a Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAGRI e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais - STTR do município de Rondon do Pará pela luta em reivindicar o ensino superior a filhos de agricultores e agricultoras.

Agradeço a todos os professores que passaram pelo curso de Pedagogia do Campo dando as suas contribuições na nossa formação.

Agradeço a Dan Baron, Manoela Souza e Evandro Medeiros por persistir na turma desde o começo mesmo pelas dificuldades que apresentávamos durante o curso.

Ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendida por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

PAULO FREIRE

RESUMO

Esta pesquisa visa entender as concepções de ensino dos professores que atuam em classes multissériadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Campo Dourado, no Projeto de Assentamento Campo Dourado no município de Rondon do Pará. Foi realizado com o objetivo de conhecer as concepções de ensino das professoras em classe multissériadas e suas práticas pedagógicas dentro da escola, sobretudo, em escolas rurais. Também apontar as dificuldades que estes enfrentam na realização de suas práticas nas salas de aula e das atividades desenvolvidas, assim tentar compreender a relação entre o que se ensina e a multissérie. Utilizando a abordagem qualitativa de pesquisa, realizamos a pesquisa de campo a partir das técnicas de entrevista e observações no cotidiano na multissérie. Observa-se que a multissérie é considerada um sala inferior porque ela se situa no campo e o mesmo é visto como sinônimo de pobreza. As dificuldades apresentadas para realização do trabalho pedagógico é resultados de uma falta de estrutura e apoio político do município de Rondon do Pará. A desvalorização dessa modalidade de ensino e a insatisfação dos professores estão baseadas nos argumentos de que o trabalho é realizado de forma isolada e não há formação específica para o campo e para as salas multissériadas, e assim buscar a homogeneização da escola a partir de um modelo único de ensino, tendo como referência o urbano como modelo.

Palavras-Chave: Multissérie, ensino, Educação do Campo, Práticas pedagógicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
Aproximação do Pesquisador com a temática de pesquisa.....	09
Caminhos percorridos para desenvolver a pesquisa.....	12
1º CAPÍTULO: O ASSENTAMENTO CAMPO DOURADO E A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL.....	15
1.1. As condições de oferta da escolarização no assentamento em 2010.....	20
2º CAPÍTULO: DIALOGANDO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO RURAL.....	25
2.1. A concepção de escola rural.....	25
2.2. A concepção de práticas pedagógicas.....	28
2.3. A compreensão do conceito de multissérie.....	32
3º CAPÍTULO: AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM CLASSES MULTISSERIADAS NA ESCOLA CAMPO DOURAD.....	37
3.1. Concepções de Leitura e Escrita dos Professores da Multissérie na Escola Campo Dourado.....	43
.2. O cotidiano das salas de aula.....	45
3.3. Os métodos de ensino dos professores nas classes multissériadas na Escola Campo Dourado	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se de um Trabalho de Conclusão do Curso cujo tema central é o estudo da multissérie. O trabalho de pesquisa foi realizado no assentamento Campo Dourado no município de Rondon do Pará. Este assentamento está localizado há setenta e cinco quilômetros da sede do município, onde residem aproximadamente setenta e nove famílias no ano de 2010.

A escola do assentamento atende atualmente cento e vinte estudantes. Ela se tornou uma escola pólo porque recebe estudantes de outras comunidades, transportados por ônibus escolares.

O município de Rondon do Pará tem sua economia baseada na agropecuária. É uma região do Pará que ainda está sob a influência de grandes áreas de terras considerada fazendas. Possui uma população de 46.964 habitantes e uma área de 8.246 km² segundo dados do IBGE 2000. O município tem várias escolas rurais e nelas predomina a multissérie como modalidade de ensino.

Para melhor compreender essa modalidade já pesquisada e debatida em tantos outros trabalhos científicos, nossa questão de pesquisa, dentro dessa temática que procuramos é investigar: quais as concepções de ensino das professoras que trabalham em classes multissériadas no projeto de assentamentos Campo Dourado – Rondon do Pará? Em que elas se baseiam na realização da prática educativa nesse assentamento?

Nossos objetivos iniciais foram: ver como são desenvolvidas as práticas de ensino pelas professoras nas salas multissériadas no assentamento; compreender essas práticas relacionadas às concepções que as professoras têm da multissérie; relacionar as dificuldades apontadas pelos professores nas condições de trabalho nas escolas do assentamento com a concepção de seriação presentes nas escolas do campo.

Aproximação do Pesquisador com a temática de pesquisa

A escolha desta temática em função da minha trajetória em classes multisseriadas. Meu ensino fundamental (primeira a quarta série) foi em salas como essa, no município de Rondon do Pará. Residir toda a minha infância no campo, com minha família no sítio do meu

avô, na Vicinal Surubijú¹ localizada a 25 km da sede do município, próximo a estrada que dá acesso a Imperatriz - MA.

Meus pais trabalhavam na roça arduamente para sustentar eu e minhas irmãs. Desde meus nove anos de idade, contribuir nas atividades domésticas às vezes sendo responsável pelo almoço e pela limpeza da casa, enquanto eles trabalhavam na roça. E por ser o mais velho dos filhos, cuidava também de duas irmãs mais novas, na época, uma de cinco anos e outra de seis anos.

Assumir responsabilidade de adulto desde a infância porque meus pais tinham que trabalhar muito, pois naquela época as coisas eram difíceis, mas mesmo assim não fiquei sem estudar.

No início do primário, tinha uma escola considerada perto do lote, eu andava em um percurso de dois quilômetros para estudar. Passei por três escolas para completar esse nível primário. O motivo era que a quantidade de crianças nessa localidade era pouca. Estudava um ano, no outro a sala era fechada. Aí tínhamos que se deslocar para outra escola, mais distante da nossa casa. Isso tornou difícil concluir esse nível de ensino.

Aos nove anos de idade tive que andar quatro quilômetros para cursar à 2ª série, mas essa era a realidade de outras crianças, íamos em grupo juntamente com a professora. Não achávamos ruim em fazer o percurso até a escola, pois era divertido. Aproveitávamos esses momentos para brincar na estrada de pega-pega; saltando galhos, refrescando tomando banho nos igarapés. Não perdíamos aula, pois a professora estava junto para nos lembrar do horário de começar a aula. Divertíamos muitos, parecia que o sol quente na volta para casa não nos afetava porque estávamos envolvidos com brincadeiras.

O meu ensino na multissérie foi iniciado pela cartilha do ABC. Após estudar o a – e – i – o – u e o Ba – Be – Bi – Bo – Bu. Tudo era repetitivo e decorado para ser lido no outro dia, para apresentar a professora. Lembro que a minha escrita era realizada a partir de repetições de palavras escritas no quadro, para ser copiadas no caderno. Foi assim por dois anos. Contudo o sentido de leitura para mim se deu porque meus tios e meu pai liam quadrinhas, ou seja, versos rimados onde eu gostava de ouvi-las, também pelas entonações usadas de forma engraçado.

Depois de uma árdua memorização e de codificação das palavras já compreendia o mundo de outra forma, porque passei a dominar a leitura e sistematizar algumas idéias, pois

¹ Surubijú é um nome dado a um rio no município de Rondon do Pará quando no início no município habitou índios. Esse rio nasce no estado do Maranhão em que várias famílias de agricultores e fazendeiros dependem dele.

demonstrava confiança e já poderia ler uma carta para os meus pais sem nenhum constrangimento, e assim fui ganhando confiança, lendo para outras pessoas sem receio de ler atropelando as palavras.

Naquela fase de minha formação, ainda presenciei o período da palmatória, porém nunca fui o alvo, pois não “dava motivo”. Era o caladinho da classe e cumpria todas as atividades para casa, demonstrava o “modelo” de estudante. A professora não perguntava nada, enquanto minha opinião sobre o que estava exposta no quadro, a proposta da professora era que os alunos copiassem do quadro e depois as respondessem. Eu realizava as atividades propostas. Era assim o ensino em todas as disciplinas eu dominava muito bem em resolver as atividades no caderno.

Paralelo às atividades na escola, meus pais me delegava outras tarefas na família. Aos meus 11 anos fui para a cidade sozinho, para comercializar produtos do nosso lote na feira; após minha mãe engravidar e ficar impossibilitada de fazer esse serviço. Meu pai me explicou algumas noções de venda; por exemplo: ensinando-me como poderia vender uma dúzia de maxixe e como passar o troco. Aprendi rápido, pois tinha vontade de ir à cidade. Na primeira experiência levei para vender na feira um saco, vendi todo o produto e voltei para casa no caminhão da linha; um “pau-de-arara”, ao final do dia muito feliz. Após apresentar o resultado ao meu pai, ele ficou muito feliz e impressionado e a partir daí passei a todos os finais de semana vender produtos na feira na sede do município.

Após concluir a 4ª série, tive que continuar os estudos na cidade porque não era ofertado o ensino fundamental de 5ª a 8ª na localidade. A opção que minha família encontrou foi me enviar para morar na casa que meu avô comprara para que um de seus filhos também estudasse em Rondon do Pará. Assim, fui morar com meu tio.

Nessa nova fase na cidade, reprovei pela primeira vez, na 5ª série, na disciplina de português. A professora argumentou que reprovei porque eu não sabia utilizar as letras maiúsculas e minúsculas corretamente, misturava as letras na escrita das palavras. Minha mãe matriculou-me em outra escola e partir daí não reprovei em nenhuma disciplina. Concluí o meu ensino fundamental e o médio nessa mesma escola.

No período do Ensino Médio, passei a estudar a noite para trabalhar durante o dia. No primeiro ano trabalhei como ambulante; vendedor de suco, chamado sukito². No segundo ano como vendedor no setor de frutas e verdura em um supermercado. Após três meses, fui trabalhar como recepcionista na Secretaria de Obras do município. Fiz o concurso público

²Sukito; suco engarrafado por uma indústria que tem esse nome.

para professor, fui aprovado, porém descobri que não fiquei entre os classificados referentes ao número de vagas ofertados.

Em 2004, meu pai se inscreveu no Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município para acampar em uma área improdutivo; cadastrou na instituição e quando chegou o momento foi acampar, e que agora é residente no assentamento sendo mais uma das famílias com o objetivo em ter um pedaço de terra para cultivar.

Depois disso, Muitas famílias com crianças também vieram juntos acampar com o mesmo objetivo. E depois de organizarem construíram uma escola e os acampados agora tinha um problema que era uma pessoa que lecionasse para suas crianças. Isso já era início do ano letivo, os coordenadores do acampamento criaram uma sala de aula multisseriada e perguntaram para as famílias se não tinha alguns assentados com filho que tivesse concluído o ensino médio para assumir a vaga. Meu pai me indicou para a função e meu nome foi levado a Secretaria de Educação.

Fui contratado, mas que fizeram uma exigência onde era necessário que eu cursasse o magistério. Na sede do município um curso era ofertado. Assim, todos os finais de semana me deslocava para a cidade em fazer o curso, completando com êxito. Identifiquei com a profissão, e trabalho há seis anos em sala de aula. Dois anos em salas multisseriadas e depois também no Ensino Fundamental, em turmas de 5ª e 6ª série. Nesse sentido, o trabalho com essa modalidade me despertou o interesse em realizar um estudo mais aprofundado.

Caminhos percorridos para desenvolver a pesquisa

A pesquisa foi realizada durante todo o ano de 2010 e no primeiro semestre de 2011. No ano de 2010, realizamos leituras sobre a temática, procuramos reescrever nosso projeto de pesquisa e buscar autorização dos professores para fazer a pesquisa de campo. Enquanto produzíamos o nosso referencial teórico, a partir de leituras de textos. A pesquisa exploratória para conseguir dados da construção das escolas e do próprio assentamento.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras do referido assentamento e suas práticas de ensino através de observação de turmas nas classes multisseriadas. Foram três professoras pesquisadas. Optamos pela preservação de suas identidades, por isso ao longo do trabalho, trazemos essas professoras pelas iniciais de seus nomes, Sendo o que nos interessa são as metodologias usadas por essas docentes e suas concepções que permeiam o trabalho pedagógico na multissérie nessa localidade.

A pesquisa de campo foi realizada em dois momentos; primeiramente na escola comunicamos as professoras, nossa intenção da pesquisa, e pedimos autorização para realizar o trabalho, todas se colocaram a disposição para contribuir com esse trabalho.

No segundo semestre realizamos a pesquisa de campo. Entre os meses de agosto a novembro realizando as observações e as entrevistas. Nesse período, as observações foram adiadas algumas vezes, e quando iniciamos não foram observados dias consecutivos, ou seja, foi feita diversas interrupções nas aulas por diversos motivos: as professoras por muitas vezes ausentavam do assentamento, e da sala de aula; e também porque no período de chuva não havia aula regular porque o ônibus escolar não conseguia percorrer as estradas, devido o estado precário das mesmas. No entanto, isso não prejudicou o andamento do trabalho; realizamos em dias alternados as observações.

A observação foi realizada durante uma semana em cada turma, durante o mês de novembro, na qual registrávamos sistematicamente o cotidiano das salas de aula em um “caderno de campo”. Realizamos as observações em duas turmas multisseriadas, que denominamos nesse trabalho de turma A e B. Uma terceira sala não foi possível observar porque era no mesmo horário e trabalhávamos.

Nesse período, ao longo da observação das salas de aula, construímos um roteiro e realizamos as entrevistas com três professoras. As entrevistas foram gravadas e realizadas transcritas na íntegra. Após concluída a etapa da pesquisa de campo, iniciamos a sistematização e análise dos dados coletados. Durante os seis meses de 2011, produzimos as análises e organizamos num relatório de pesquisa do trabalho.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o contexto da pesquisa, bem como um histórico do acampamento e da construção da escola nessa área. O resultado da luta desses agricultores e a criação do Projeto do Assentamento Campo Dourado; depois de instalados na área, no entanto a luta continua por outros direitos, dentre eles; a busca pela construção da escola. Por enquanto, como parte da organização dos agricultores, eles garantiram a instalação da educação formal através das salas de aulas; como parte do processo de estruturação do assentamento e permanência das famílias na área.

O segundo capítulo buscamos compreender as concepções sobre a modalidade de ensino que é a multissérie; o conceito impregnado de educação rural e uma concepção das metodologias no trabalho de (as) professores (as) em sala de aula, sobretudo no campo da multissérie com bases em autores como Libânio (1985), Santos (2003), Arroyo (2008), Hage (2005), Pereira (2005), Rose (2010) que trazem de análises sobre o assunto e em falas de professoras pesquisadas.

O terceiro capítulo apresentamos uma análise dos dados a partir das observações e da entrevista nos quais aponto as concepções de escola no campo, e da multissérie das professoras que atuam na escola nesse assentamento. Tentando relacionar como essas concepções aparecem nas práticas pedagógicas dessas professoras através da observação desse cotidiano, Assim atuar como professores em assentamentos da reforma agrária em que a infra-estrutura das escolas são as que os agricultores conseguiram estruturar é um dos elementos que perpassam a fala das professoras ao discutir as dificuldades de atuar no assentamento e na multissérie e a falta de formação específicas para essa modalidade tem produzido um trabalho pedagógico baseado apenas nas suas experiências de sala de aula.

Trazemos também algumas reflexões nas considerações em que apresentamos as pretensões desse trabalho, quais sejam contribuir para uma melhor compreensão de como a multissérie tem sido vislumbrada nas escolas no campo; e como ela tem sido silenciada nas políticas públicas, pois o modelo considerado ideal tem sido a seriação. Nosso trabalho tem a intenção de produzir uma reflexão sobre a educação desenvolvida a partir dos assentamentos da reforma agrária, contribuindo para construção de um retrato da educação e dos desafios da educação do campo a ser construída no sudeste do Pará.

1º CAPÍTULO: O ASSENTAMENTO CAMPO DOURADO E A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL

O Assentamento Campo Dourado foi criado a partir de um processo de ocupação no qual cento e dezoito famílias ocuparam as fazendas Paraíso e Fogo Apagado em 2004. As fazendas ficam localizadas a setenta e cinco quilômetros da sede do município, passando pela BR 222 adentrando a vicinal 113; as famílias foram transportadas até as fazendas por caminhões com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do município de Rondon do Pará.

A ocupação foi pacífica, segundo relatos de agricultores, que participaram desde o início do acampamento. Não houve insubordinação ou conflito com o fazendeiro. Após a ocupação, a ação do mesmo, que se intitulava dono das terras, foi instaurar um processo jurídico para reaver suas terras. Entretanto dois motivos contribuíram para que a área fosse desapropriada, ele não tinha documento legal da área que pertencia ao ITERPA, a propriedade se encontrava em completo abandono, considerada improdutiva pelos órgãos responsáveis.

A área foi considerada para fins de reforma agrária, desapropriada em favor das famílias dos agricultores, que se tornaram assentadas. O senhor I. P. S. (56 anos), morador do assentamento, se cadastrou no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rural e diz ter realizado esse sonho: “É o que eu mais queria, até porque eu trabalhava num serviço pesado e não agüentava mais esse trabalho, aí então foi que me trouxe a eu procurar o sindicato!” (I. P.S, entrevista concedida em abril de 2010).

As cento e dezoito famílias foram embarcadas em paus de arara³ para irem acampar pelo STTR. Elas foram encaminhadas em dois grupos, levados sobre dois transportes até o local do acampamento na parte da manhã e mais três grupos pela parte da tarde do dia 18 de janeiro de 2004. Contudo, os acampados tiveram que se situar em um local cedido por um agricultor, dono de cinquenta alqueires de terra onde eles tiveram que acampar que ainda não era o local dos seus sonhos, pois o STTR não havia ainda decidido onde os acampados iriam ocupar, um processo de investigação pelo sindicato foi instaurado, sendo que próximo da região havia três fazendas a ser ocupadas e eles iriam decidir qual delas ocupar. Essa decisão do STTR demorou quase seis meses, e os assentados tiveram que esperar na área de um sítio de um agricultor, que cedeu para construção do acampamento naquele local.

³ Caminhão tendo carroceria revestido por uma capota usado para transportar pessoas.

Por esse tempo de espera, muitos agricultores desistiam do acampamento por vários motivos: por não ter a expectativa de esperar pela terra prometida e por medo de acontecer algo de ruim com suas famílias. Sempre que uma família desistia, era substituída por outra pelo sindicato.

Para organização do acampamento, foram realizadas reuniões e construído um regimento com todos os acampados. No regimento continham as regras básicas de organização como: os acampados não poderiam deixar o grupo por mais de quinze dias; a proibição do consumo de bebidas alcoólicas e drogas dentro do acampamento, pois, na violação dessas regras poderia desarticular o grupo e colocar em risco a segurança dos acampados. E o descumprimento do regimento teria como consequência para quem cometesse o ato, a expulsão do acampamento.

Enquanto os agricultores não estavam na área definitiva, eles se organizaram para sobreviver em diversos grupos. Um grupo ficou responsável pela construção de uma roça comunitária, outro grupo para garantir a segurança, fazendo rondas durante o período noturno.

Logo que as famílias foram acampar, um dos problemas enfrentados era a falta de escola no acampamento para seus filhos em idade escolar, como podemos observar nas falas dos agricultores: “No início, tive que trazer os meus filhos para cá porque não podia dar conta de duas despesas, uma aqui no acampamento e outra lá na cidade” (C.R, entrevista concedida em maio de 2009). “Não tinha ninguém onde deixar os meus filhos e nas casas dos outros não iria deixar, quero os meus filhos perto de mim” (R.S. entrevista concedida em maio de 2009). Na opção de deixar os filhos na cidade ou trazer para o acampamento, optaram por tirarem da escola na cidade, no objetivo da busca por “um pedaço de terra”, que garantisse o sustento da família, mesmo que sacrificasse o ano escolar dos seus filhos.

Os agricultores perceberam desde o princípio que precisava de uma escola, pelo número de crianças que as famílias trouxeram para o acampamento é que não poderiam ficar fora da escola. Daí a necessidade de uma estrutura escolar e de professores para tal. Para resolver esse assunto, os coordenadores do acampamento formaram uma assembleia para juntos pensar em uma solução de como os seus filhos iriam estudar.

Havia o problema da distância entre o acampamento e a sede do município e por ser um acampamento provisório. Havia uma escola em que uma professora lecionava para um número reduzido de crianças, em um sítio próximo ao acampamento. Foi realizado um levantamento do número de estudantes de 1ª a 4ª série e uma comissão levou a demanda para a Secretaria de Educação. A Secretaria acatou a reivindicação e formou uma turma multisseriada.

Após passar seis meses, em agosto de 2004, a diretoria do STTR (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais), chegou com as notícias que havia definido a área que iriam acampar as duas fazendas já citadas, a Fogo Apagado e a Paraíso, pertencentes ao mesmo suposto dono. Um grupo de seis agricultores foram na frente, para definir o local de acampamento, ao chegar à área da fazenda, se surpreenderam pela quantidade de floresta, desconheciam que na área existiam ainda árvores com Ipê, Jatobá, Cedro etc, madeiras de lei de grande valor comercial. A terra que hoje se constitui o Assentamento Campo Dourado era uma área de 1800 alqueires, sendo que 80% de floresta. Era composta de muitas nascentes e animais da fauna silvestre amazônica.

As famílias passaram do acampamento para a área definitiva que ficava aproximadamente doze quilômetros do local em que antes estavam. Segundo os agricultores esse foi um momento de muita alegria, pois estava mais próximo de conseguir o seu pedaço de terra para poderem plantar.

Agora, com o novo acampamento, nas terras onde pretendiam ganhar um chão para trabalhar, os acampados tinham que preocupar no momento com a sede da nova escola aonde o professor (a) iria lecionar. Organizando uma assembléia geral, com a presença da coordenação do departamento das escolas rurais do município, decidiram construir um barraco para sediar a escola, e que a comunidade pudesse indicar uma pessoa com formação de magistério para lecionar, de preferência, alguém daquele local para assumir a sala de aula. A escola foi formada com uma estrutura simples, aberta e coberta com palha. E eu ser filho de agricultor, membro do acampamento, fui selecionado e contratado pela prefeitura em 2004, para iniciar o trabalho docente no assentamento.

Depois de resolverem temporariamente o problema do espaço onde funcionaria a sala de aula, os acampados ainda temiam por uma reação do fazendeiro, ao construir o acampamento dentro da área. Tinham medo de que pistoleiros a mando do fazendeiro pudessem invadir e matar membros do grupo.

Outra questão que amedrontava as famílias era um possível processo de reintegração de posse, sempre acompanhado no imaginário dos agricultores, de atos violentos contra eles. Grupo de segurança composto por homens e mulheres foi organizado, e vigiava as entradas do acampamento, dia e noite, conforme o relato a seguir:

Eu tinha medo sobre esse movimento, tinha muito comentário que via o povo falar que acontecia certas coisas... A gente fica assim com aquela dúvida se vai acontecer alguma coisa com a gente, só que eu não tinha aquele pensamento de desistir que muitas vezes gente desistiam. A gente fica assim com medo de alguma coisa assim do fazendeiro fazer alguma coisa com a gente, chegarem ao acampamento e invadir,

mas agente estava ali...Tomava a entrada do acampamento... Uma noite era um grupo, vigiava outra já tirava outro grupo. Inclusive, até as mulher entrou nesse trabalho, né, de vigiar, vai remando e foi aguentando, foi costumando e aí chegou ao final [...] (D.S.S, entrevista concedida em abril e maio de 2010)

As ameaças temidas não aconteceram dentro do assentamento. Porém o sindicalista o Senhor Ribamar, que coordenou a ocupação da área, foi assassinado na sede do município de Rondon do Pará, após oito meses de acampado e até então não foi provado uma relação entre a ocupação da área e o assassinato; nem encontrado os mandantes do crime, porque ele foi morto por pistoleiro contratado para matar.

O nome Campo Dourado foi escolhido pelo Senhor Ribamar por ser uma área de mata, solo fértil e todos aprovaram. Apesar de estarem nas melhores terras do município, algumas famílias não aguentaram a pressão, pois havia vários boatos de despejos dos acampados, temendo a violência dos policiais alguns agricultores voltaram para a cidade. Porém, um dos maiores problemas enfrentados pelo grupo era o sustento de suas famílias, pois a produção ainda era insuficiente, a roça coletiva não garantia a sobrevivência das famílias em longo prazo.

Outros agricultores que residiam em outros assentamentos contribuía com alimentos, existindo uma solidariedade entre eles, parentes que moravam na sede do município também contribuía, entretanto não era suficiente; algumas famílias passaram fome. As cestas básicas que o INCRA tinha a responsabilidade de repassar para os acampados, apesar do esforço do Sindicato, não eram entregues todos os meses. No acampamento Campo Dourado apenas duas vezes ao ano eram entregues esses alimentos.

Em 2005, já tinha se passado um ano e meio, e nenhuma complicação do fazendeiro ou a justiça agrária não havia se manifestado, os acampados já vivia um clima de maior tranquilidade. O grupo de agricultores resolveu dividir a terra, para que em lotes individuais, as famílias pudessem produzir para sua alimentação. Porém, como eram uma área de floresta nativa com madeira de lei, as famílias decidiram, mesmo contra o posicionamento do STTR, vender a madeira da área para um madeireiro em troca da estrada e de algum recurso para iniciar a produção no lote.

O sindicato não conseguiu convencer os agricultores sobre os problemas que poderia gerar nessa venda de madeira ilegal. Muitos madeireiros já acompanhavam a desapropriação da área, aliciando os agricultores ao adiantar parte do dinheiro referente a venda de madeiras de lei. Por falta de informação e a necessidade por dinheiro imediato os agricultores venderam as árvores de lei a baixos preços.

Muitos acampados, após a venda de toda a madeira do lote, desistiam do acampamento e do lote e voltaram para a periferia da cidade de Rondon do Pará. Mesmo após enfrentarem o processo de acampamento e as dificuldades para obter um pedaço de terra, agricultores comercializaram seus lotes. Esse foi um dos problemas iniciais que a coordenação do assentamento precisou enfrentar.

Essa prática de vendas de lotes ocorreu até o processo de cadastramento do lote pelo ITERPA. Em 2010, existem apenas 31 famílias que viveram o processo de ocupação e retratam a experiência e a história do processo de ocupação do assentamento e que atualmente ainda residem no local e o restante vieram depois, através das compras dos lotes dos que desistiram.

Após os agricultores irem morar no lote, com a abertura das estradas, feitas pelos madeireiros com a compra de arvores, em um ano as famílias começaram a garantir o seu sustento a partir de suas produções. Uma nova fase começara, todos passaram a produzir em seus lotes, e um sentimento de alegria pairou sobre as suas vidas como mostra as falas dos agricultores que lá residem.

[...] Isso aqui pra mim é o meu paraíso, pra mim é tudo. Eu vou na rua, às vezes, minhas meninas falam: mãe, pra que essa carreira! Nam! Eu tenho que chegar na roça! Eu estando aqui, pronto! As tristezas acaba! Estou dentro da minha terrinha. A gente planta, a gente colhe, come e faz farinha, a gente tira goma e nós vivemos da terra [...] (D.M.S, entrevista concebida em abril e maio de 2010).

[...] Estou tão feliz que pra mim, , que naquele tempo que eu sofri, foi assim, uma coisa passageira, acredita pra mim foi uma coisa passageira. Eu sofri muito, mais hoje, graças a Deus, eu venci e estou, graças a Deus, estou sossegada. (M.B.C.A, abril e maio de 2010).

O Campo Dourado não sofreu nenhuma ordem de despejo da justiça. As complicações com o poder público, que poderia atrapalhar o processo de assentamento seria a venda ilegal de madeira pelos assentados. Porém, essa situação não teve consequências para o processo de desapropriação.

Após seis anos, meados de 2010 o Instituto de terras do Pará (ITERPA) assinou a portaria de criação do Projeto de Assentamento Campos Dourado. Setenta e nove famílias das cento e dezoito que iniciaram o acampamento foram assentadas. O tamanho do lote de cada família foi de nove alqueires e meio, calculado a partir da divisão da área pelo número de famílias a serem assentadas.

Depois de situados nos lotes e de perceberem que a terra lhes pertenciam, os agricultores começaram a trazer seus filhos para o acampamento e conseqüentemente houve

aumento no número de crianças. Foi necessária a organização de outra turma, passando a funcionar uma Sala de aula de 1ª a 2ª série e a outra de 3ª e 4ª série. Também foi criada uma turma de 5ª série e 6ª série. O aumento das turmas demandou a contratação de novos professores pela Secretaria Municipal de Educação de Rondon do Pará. Contudo, o sistema permaneceu o multisseriado, principalmente no nível do ensino fundamental de 1ª a 4ª ano.

O Acampamento Campo Dourado se tornou uma comunidade de cultura produtiva entre os assentados com bons solos para cultivar produtos agrícolas e assim os agricultores assegurarem alguma renda, melhorando as condições de vida dos mesmos. Através de sua produção estão contemplando minimamente o município com farinha, milho e arroz. Organizados conseguiram melhorar sua situação econômica e sua qualidade de vida.

Logo esperam que haja uma compreensão e a atenção do poder público em cumprir com suas responsabilidades, mas que os agricultores ainda não sabem como proceder uma cobrança, porque falta incentivo e de uma educação mobilizadora para que se tenha os resultados de seus anseios, a construção de uma escola. Portanto, além de enfrentar um processo de luta por um pedaço de terra tendo que por em risco suas vidas, através de uma violência que perpassa a reforma agrária, eles não tem se conformado na luta por direito, um deles é de reivindicar pela construção de uma escola para os seus filhos.

1.1. As condições de oferta da escolarização no assentamento em 2010

As salas de aula em que pesquisei se originou da necessidade dos agricultores em construir espaços para que seus filhos continuasse sua escolarização no acampamento. A escola pesquisada, mesmo com a precariedade da estrutura; nosso objetivo não é apenas avaliar as condições físicas em que elas se encontram, mas em que concepções se baseiam as práticas pedagógicas dos professores das turmas multisseriadas.

A explicação dos gestores públicos é que não havia para o acampamento segurança em que eles continuassem acampados, não havia direitos legais de posse de terras para que construíssem escolas, porém, depois de dois anos da criação do Projeto de Assentamento a escola ainda é a mesma, e não há mais nada que justifique o descaso. O que existe em 2010, são “salas isoladas”. Essas salas são anexas de escolas urbanas e são essas que expedem toda documentação dos estudantes; oficialmente as primeiras enquanto escolas.

A escola Campo Dourado, situado no P. A. Campo Dourado é formada por quatro salas de aulas. Ela atende estudantes de dois acampamentos: Deus é Fiel e Raio de Luz. Os estudantes são transportados por um ônibus escolar. Essas comunidades são interligadas,

ficando distante em média quatorze quilômetros do Campo Dourado. São sessenta estudantes que frequentam regulamente as aulas de outras comunidades. Desde a criação do assentamento, o número de estudantes oriundos de comunidades próximas matriculados nessa escola só tem aumentado.

O espaço do barracão não foi suficiente para atender essa demanda. A solução encontrada pela prefeitura foi alugar casas dos moradores que pudesse funcionar como salas de aulas. Essa decisão foi tomada, segundo as informações das lideranças do assentamento, porque o município justifica que não pode construir escolas porque não tem terreno documentado por ser área de ocupação, não regularizada pelo INCRA. A prefeitura estabeleceu um contrato, no valor de cento e cinquenta reais por casa alugada, por um período de seis meses, até decidirem sobre a construção ou não da escola. Esse acordo provisório foi instituído, podendo ser prorrogado até que defina essa situação.

Segundo os moradores, esse processo não tem data prevista porque o que impede a construção da escola é a expedição do título pelo INCRA, documentando um terreno para que a prefeitura pudesse iniciar as obras. A escola continuaria nessas condições até esse impasse ser resolvido. Para a prefeitura, a competência para pressionar e mobilizar o INCRA, seria de responsabilidade das lideranças do assentamento. Porém, segundo as lideranças do assentamento, se passaram dois anos e nada ainda foi definido e que o último contrato de aluguel com os moradores das casas foi estendido até julho de dois mil e onze por causa desse impasse.

Enquanto isso, as salas onde os professores lecionam ficam distante uma das outras, espalhados pela vila e as condições não são uma das melhores, podemos ver na imagem abaixo.



Figura 2: Barracão da associação utilizado para o funcionamento da escola.
Fonte: Elisney, pesquisa de campo, 2010.

Essa é uma das salas de aula onde funciona a turma da 5ª série e que a mesma é o barracão da comunidade e que sua construção se originou juntamente quando se formou o acampamento. A segunda sala de aula, em 2010, funcionava no Refeitório da Igreja Assembléia de Deus. Esse local também foi alugado para que pudesse atender a demanda de estudantes, como podemos visualizar na imagem a seguir:



Figura 3: Sala de aula funcionando no Refeitório da Igreja Assembléia de Deus
Fonte: Elisney, pesquisa de campo, 2010.

Nesse espaço realizei as observações dessa pesquisa. No turno da manhã funciona a 1ª série e 2ª série, que denominamos de A, e a 3ª e 4ª série, na qual denomino de turma B, no período da tarde. Uma terceira sala de aula foi construída pelos moradores em 2007. É também um barracão de madeira, e em 2010 começou a funcionar a 6ª série. Na imagem abaixo podemos visualizar a precariedade da infra-estrutura de barracão:



Figura 4: Barracão em que funciona a 6ª série.
Fonte: Elisney Viana Pereira, pesquisa de campo, 2010.

O material utilizado para construção dessa sala de aula foi os restos de madeira trazidos de outra escola que foi desativada. Os agricultores da localidade foram responsáveis tanto por trazer o material da demolição, como para construir o novo espaço que abriga a escola, porque as crianças não tinha local para dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental, pois uma sala só não era suficiente.

As imagens demonstram que não há uma política pública para construção de escolas que atenda a população do assentamento. As escolas funcionam em salas isoladas, e o espaço que funcionam não corresponde às condições necessárias apontadas pelos professores; porque são construções que não foram pensadas para o trabalho educativo, sem portas e janelas; algumas nem mesmo banheiros possuíam.

As dificuldades apontadas pelos professores em trabalhar nessas salas, pois como afirma Hage: “De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecerem na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade” (2005, p.48).

Diante disso, os acampados tiveram como preocupação central a criação de um espaço físico provisório para funcionar salas de aula, do mesmo modo em que vivem no assentamento, e nas possibilidades que eles tiveram de construir os barracões. Mas, em relação a concepção da educação presente, não tem condições de propor uma educação do campo, interferindo no processo de formação gerado dentro da sala da aula pelos sujeitos formadores, nos métodos aplicados em sala de aula e um ensino de inserção da realidade da comunidade, da arte e da cultura do seu povo; porque o acesso a essas compreensões também lhes foi negado quando lhes foi negado o direito ao saber escolar.

Não se pode negar que a sede de uma escola bem estruturada de influencia no trabalho de formação escolar que ali se desenvolve, ela também significa escola de qualidade. Mas no sentido de espaço de lutas por direitos dos agricultores, e que é de responsabilidade das políticas públicas, o ensino de qualidade que desejamos está fortemente ligado a formação para vida no que refere na formação humana entre os outros humanos, na autonomia e na emancipação, em que, o prédio da escola não se forma conhecimento e consciência de vida, o conhecimento é formado pelas relações entre os sujeitos pelo que é vivido e praticadas entre pessoas, pelas suas historias e nas socializações das culturas dos seus povos.

A maioria dos acampados do Campo Dourado não tem essa compreensão; pois ainda estão buscando o modelo de escola de qualidade a partir da construção de uma sede para funcionar as salas de aulas. Assim, os agricultores acreditam que o assentamento está desenvolvendo suas culturas; conquistando seus objetivos; o problema que permanece é a

escola mal estruturada; porque continua a mesma do início da ocupação. Aumentou o número de crianças e de professores, mas ainda permanecem não apenas as salas, mas também as concepções da educação rural.

2º CAPÍTULO: DIALOGANDO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO RURAL

Neste capítulo, pretendo fazer uma discussão sobre as práticas pedagógicas na educação rural a partir das discursões de autores sobre essa modalidade de ensino. O ideário da escola rural e as concepções que apontam uma educação diferenciada para o campo, baseado em Libâneo (2005), Arroyo (2008), Santos (2003), Hage (2005), Pereira (2005), Rosa (2010) e Freire (1987) para compreender a multissérie. Serão elementos para considerar ao nortear as concepções que embasam esse trabalho de pesquisa.

Para melhor compreender as concepções subjacentes das práticas pedagógicas pelos docentes nas classes multissériadas. Primeiramente apresentaremos a educação rural, na tentativa de compreender de onde parte as crenças dos professores que atuam nas escolas do campo e os elementos que identifica a inferioridade do ensino da multissérie. E por fim, tentarmos compreender o significado da multissérie e porque essa modalidade de ensino é tanto pejorativa uma vez que a preocupação não é apenas a organização da multissérie, mas também as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço.

2.1. A concepção de escola rural

A concepção que foi construída historicamente sobre o ensino rural é que este não precisa ter certa complexidade ou uma cobrança em relação a qualidade do que é ofertado aos estudantes no campo porque já há um pressuposto de que os estudantes não necessitarão continuar esse processo formativo, pois apenas a escola elementar, de cursada as séries iniciais estarão ao alcance dos agricultores. Após esse nível, os estudantes irão se profissionalizar no trabalho agrícola.

Santos afirma que a concepção presente na escola rural recorrente dos estudantes da “roça” é que:

O “estudante da roça” é, assim, um estudante pobre, filho de pequenos proprietários ou de pais que não possuem nenhuma terra. Mais que isso, é filho da roça porque cresce na lida, nas lavouras, debaixo dos pés de mandioca, nas casas-de-farinha e pelo meio das roças plantadas ou cuidadas por seus pais (SANTOS, 2003, p.154).

Essa concepção de que o homem/mulher do campo não precisa saber mais do que o simples ato em ler, escrever, pois nessa concepção a escola é vista como espaço de

profissionalização apenas, e se o trabalho no campo é o responsável pela profissão dos agricultores, a escola em todos os níveis do sistema de ensino não tem necessidade.

Os agricultores, muitas vezes, dar preferência os papéis desempenhados dentro da família, no caso, a mãe ocupa suas filhas aos afazeres domésticos de casa, o pai leva juntos os filhos para as atividades da roça; como parte da socialização da cultura camponesa.

Em relação ao campo, o que percebe que há a necessidades dos filhos ajudarem com as atividades da roça ocorrendo que os mesmos terem que ajudar os pais, enquanto eles vão pra roça. Reforçando então uma imagem que a roça empenha um papel importante para a família; a escola acaba tornando-se secundária uma vez que ela não contempla um papel nessa produção.

A escola rural reafirma que a cidade é um local melhor para viver, que ler e escrever serve para sair do campo; enquanto que a formação dos indivíduos no uso de sua realidade e pensar sobre o agir ao seu contexto, não é trabalhado porque há uma ideologia que reafirma a cidade como local de “cultura” e que no campo simplesmente planta, colhe e roça a juquirá⁴, o uso do conhecimento científico é desnecessário, por isso que a escola necessária é somente a que ensina as primeiras letras.

Dessa maneira, os estudantes do campo não são reconhecidos como portadores de saberes, nem como pessoas capazes de refletir sobre sua realidade e problematizá-la, são somente rotulados de que não sabem e as famílias somente são chamadas a escola para ouvir publicamente o fracasso do seu filho, criando uma mentalidade de que o lugar dele é trabalhar na roça, como se essa profissão fosse o castigo do seu filho e que não há nenhum conhecimento científico matemático que sirva como conteúdo nas escolas.

Ao contrário dessa concepção de que as populações do campo produzem conhecimento que perpassa ao território em que vive e a cultura camponesa desse local. Santos (2003) afirma que “nessa relação, produz se toda uma riqueza de conhecimentos sobre as técnicas de plantio, de limpa, de colheita; saberes sobre o tempo de plantar e de colher, o meio ambiente, a utilidade de cada planta, etc” (2003, p. 154).

Contudo, a falta de políticas públicas para os povos do campo leva ao não reconhecimento dessas populações, como sujeitos de direitos. É perceptível nas escolas rurais, que apesar da obrigatoriedade do poder público ofertar o ensino fundamental, da atual legislação da educação, a LDB 9294/96, os governos municipais através das secretarias municipais de educação fazem vista grossa para as condições estruturais das escolas do

⁴ Vegetação secundária, que cresce após a retirada da primária, em áreas de floresta, após a primeira queimada.

campo, então há um faz de conta que as escolas rurais cumprem essa exigência, sem nenhuma preocupação formal com a qualidade dessa escola e desumanidade como são tratados as crianças e jovens que estão nesses espaços.

Um dos aspectos apontados no artigo 28, da LDB 9.394/96 é que há uma liberdade para os municípios e escolas organizarem escola diferenciada para os povos do campo, quando afirma que:

Art. 28º. 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 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.

Percebe que o artigo trata-se uma adaptação ao currículo, que já vem pronto, criado a partir da necessidade urbana e que o mesmo deve ser inserido nas escolas rurais. Mas, fazendo ajuste enquanto as reais necessidades do campo. Também adequar às situações climáticas o calendário escolar para que no período do inverno, no qual a quantidade de chuvas é maior, e no período da colheita, não fosse considerado letivo. Para cumprir a exigência de duzentos dias letivos. E adequar as atividades da escola ao trabalho agrícola e a dinâmica do campo no sentido dessa realidade ser considerada na produção do conhecimento científico no seu cotidiano.

No que percebemos no artigo 28 da LDB, acontece o inverso na Escola Campo Dourado, pois não há nenhuma adaptação, adequação, peculiaridade da vida rural, e currículo metodológico inapropriado, mas então o que há de escola no campo? Há uma estatística de altos índices de evasão escolar, repetência, distorções idades e especulações preconceituosas da cidade em relação ao campo, porque falta obrigação do estado em cumprir com as peculiaridades do campo, que segundo Arroyo (2005): “Devemos ter muita lucidez nesse momento [...] ter consciência que a história da afirmação dos direitos públicos, humanos e sociais só acontece quando é assumida, politizada e colocada nas mãos do Estado, como sua responsabilidade”. E acrescenta dizendo que:

Não se trata de renunciar e sim de obrigá-lo assumir, não para ficarmos livres, mas para empurrarmos permanentemente o Estado a construir sistemas públicos que garantam os direitos públicos. Estamos nesse momento e nem sempre temos a lucidez para entendê-lo. Não é suficiente que cada movimento, nem que todos

articulados, tentem construir um sistema público de Educação do Campo, pois ele nunca será público enquanto não pressionemos, forcemos e obriguemos o Estado a assumir a construção e a manutenção desse sistema público de Educação do Campo (ARROYO, 2005, p. 44).

Contudo, para interferir nesses processos de construção de outro modelo de educação para o campo necessitamos de estratégia de mobilização num processo de luta coletiva e radicalismo para obrigar que o Estado assuma o papel de garantir nossos direitos; isso só é possível com organização dos agricultores em movimentos sociais. Enquanto isso também é necessário que haja outro processo formativo para os professores que atuam no campo, para que compreenda a necessidade de um modelo de educação diferenciada para o campo, que respeite as populações do campo e que isso implica em mudanças no cotidiano e nas atitudes do cotidiano em sala de aula.

2.2. A concepção de prática pedagógica

Entendemos que as práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas com uma intencionalidade, a partir de ações planejadas e sistematizadas, mas que tenha como ponto de partida a realidade dos sujeitos. Para tanto Pereira afirma que, “é preciso que se conheça a realidade do campo, no sentido de compreendê-la e desvelá-la juntamente com os sujeitos que lá vivem” (1998, p.101). Toda ação praticada dentro da sala de aula por um professor (a) deveria ser utilizada com um propósito. O que queremos saber é se os docentes têm consciência da prática que exercem ao desenvolver um trabalho no campo ou está contemplado pelo currículo urbano.

O currículo urbano é aplicado nas escolas do campo, por mais que as escolas sejam construídas com participação dos agricultores; como disse Santos (2003) e que, com as especificidades da localidade possa servir de experiências.

Em específico, essas experiências servem de inspiração para a construção de uma escola alternativa (da roça), que não afaste os estudantes da sua realidade, respeite as atividades desenvolvidas em sua comunidade e contribua para a construção de uma vida mais digna para os lavradores e lavradoras.(SANTOS, 2003, p. 157)

Acreditamos que professores e estudante reproduzem essa metodologia sem saber o propósito em seu currículo, em que desenvolve um ensino aprendido tradicional, que não possibilita uma consciência crítica e que não envolve a realidade dos sujeitos porque falta a indagação ao contexto da escola da qual o estudante está inserido.

O livro *Indagações sobre Currículo* do Ministério de Educação (MEC) reforça nossa observação para uma perspectiva de construção curricular quando traz e seu texto:

Com a perspectiva de atender aos desafios [...] é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna. Torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa? (MEC, ano 2008, p.6)

Por isso, o ensino na escola Campo Dourado não dialoga com uma organização curricular proposta, até mesmo pelo Ministério da Educação. Em pesquisa de campo realizada em abril de 2008, a partir do que foi observado pelos universitários da pedagogia do campo em pesquisa de campo realizado nas escolas rurais da região sudeste do Pará, e a seguinte pergunta foi direcionados aos professores: De onde vêm os conteúdos trabalhados em sala de aula? E a resposta foi unânime, disseram que são elaborados através da Secretaria de Educação em reunião na cidade. As respostas comprovam que no currículo proposto, não há presença do contexto escolar das quais os mesmo trabalham, e mesmo em relação à multissérie, uma vez que os sujeitos do campo não participação da elaboração do currículo.

Não existe nenhum curso de formação para os professores que trabalham com turmas multisseriadas no campo com a especificidade de series, idades e cultura dos sujeitos da educação do campo e por já receberem apenas a lista de conteúdo a serem aplicados há uma concepção subjacente de que não há porque trabalhar com conteúdos da realidade; nesse sentido os professores (as) não acreditam na possibilidade de que é possível modificar o currículo que já está posto. Não há investimentos públicos na formação dos professores das escolas rurais que lhe possibilite outra compreensão do currículo.

Nesse sentido, só pode haver mudança nas práticas pedagógicas de ensino aplicadas nas salas multissériadas, sobretudo nas escolas do campo; se houver uma adoção de uma concepção crítica da realidade onde vivem; e que a função do conhecimento não está somente de informar, de apreender a realidade, mas de construir, intervir na realidade em que se destina, apenas uma adaptação da escola rural, como exposto no artigo 28 da LDB; entendendo que as transformações sociais não é a escola que irá fazer, mas com certeza pode haver uma contribuição numa mudança de concepção de mundo, como diz Freire (1996):

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante [...] O educador e a educadora críticos não podem pensar que [...] podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é

possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996 p. 43)

O professor faz a diferença, porque ele pode inserir a participação das famílias nos aprendizados dos seus filhos, atraindo sujeitos para a construção de uma concepção crítica de educação do campo.

Nas escolas rurais em Rondon do Pará, há os mesmos problemas apontados por Hage (2005) quando aponta os principais problemas da multissérie a partir de relatos de educadores de escolas multissériadas do Pará. Um primeiro deles seria a concepção de que a multissérie é um problema, numa concepção em que a metodologia não implicasse nessa forma de ensino e que o ideal de organização da escola seria a seriação, como demonstra os relatos a seguir.

Tem uma grande diferença porque com uma sala só é melhor de você trabalhar, enquanto você tem duas, você tem que estar voltado pra dois sentidos, né, como eu trabalho 3ª e 4ª eu sempre tem que tá, muitas vezes até jogando uma matéria que não é daquela série, mas sou obrigado a jogar e trabalhar. Eu vejo a dificuldade do aluno, mais tem que ser assim mesmo. (Professora E. S. S., 27/10/2010).

Existe uma diferença enorme, porque você na sala multissériadas porque são varias series em uma né e na outra você só tem uma, facilita o trabalho, também no ensino tem mais aproveitamento. (Professora V. C. S., 11/11/2010)

Nesses relatos as professoras, da escola pesquisada, percebem que já existe uma metodologia pronta e que está inserida na seriação, e trabalhando com a multissérie, não são capazes de modificar as práticas pedagógicas para essa modalidade; que permitisse um desenvolvimento das crianças a partir de uma organização curricular. Pois a solução encontrada pelas professoras foi trabalhar como se tivesse em turmas seriada fragmentando o conteúdo e dividido as praticas de ensino conforme o nível de série do estudante.

Em relação a esse assunto, numa pesquisa na Ilha do Marajó, as falas dos estudantes trazidas por Cristo *et al* (2005) revelam que há dificuldades enfrentadas pelos que vivem no campo para frequentarem a escola. Os estudantes não podem escolher entre estudar ou contribuir no trabalho da família é o que nos mostra as falas desses alunos “O meu pai trabalha serraria e na pesca, são os que se dedica mais. Eu ajudo quando chego da aula e às vezes até tenho que faltar aulas”. (idem, p.147). “Já reprovei muitas vezes, faz tempo, eu estudava junto com a 3ª e 4ª série e, aí, ficava ruim, a professora passava mais trabalhos pra eles. Já desistir de estudar por causa do trabalho com meu pai, ele trabalha no mato e às vezes na serraria”. (idem, p.155).

No caso das escolas do campo, não há como considerar apenas o modelo da seriação devido a diversidade dentro das salas de aula, e também fora dela, no contexto em que vivem. Como aponta a autora, quando expõe:

Muitos dos problemas da ação pedagógica estão vinculados à dificuldade de se reconhecer a diversidade dentro e fora da sala de aula. Enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação do educador (ROSA, 2008, p. 230).

Esse modelo de ensino permaneceu e permanece tanto na cidade como nas escolas do campo, seriadas ou não. Os conteúdos são os mesmos construídos por uma concepção pedagógica na qual já estão determinadas, pois não dialoga com os conteúdos das vivências dos estudantes. Porque nele a única substância existente é a imagem do mercado, mercado esse que não é pela mercadoria do agricultor e seu contexto financeiro, mais sim pelo mercado capitalista como formação de uma mão-de-obra.

As reorientações curriculares ainda estão motivadas “pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão”. As demandas do mercado da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensina a aprender (ARROYO IN MEC, 2008, p. 24).

O produto que a escola almeja não é pessoas capazes de pensar criticamente o conteúdo do ensino serve para um conformismo porque leva a aceitar os mecanismos de repetição de idéias como, porque sua ação no mundo é apenas de adaptação e de reconhecimento dele como verdade; não possibilitando que essas pessoas compreendam ou façam uma leitura crítica do mundo em que estão inseridos, os métodos de usados nas escolas atualmente, e que Libânio (1985) faz referência é de escolas tradicionais.

São conhecimentos de valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao estudante como verdades. As matérias de estudos visam preparar o estudante para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenada na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do estudante e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes como enciclopédica (LIBÂNEO, 1985, p. 56).

É necessário que haja metodologias que empodere os sujeitos do campo à reivindicação por uma educação do campo de qualidade, mudaria o sentido de concepção política e educação em escolas rurais e as transformações aconteceria de forma gradativa, em

que os sujeitos iam dando conta dos seus espaços mudando-os aos seus interesses e necessidades locais.

2.3. A compreensão do conceito de multissérie

A multissérie é uma modalidade de ensino em que estudantes de várias séries estudam juntos em um mesmo espaço físico e no mesmo ambiente de trabalho, tendo apenas um docente para desenvolver todas as funções de uma escola. A multissérie é presente em áreas rurais com educandos no ensino fundamental, tendo sido utilizado como justificativa pelos poderes públicos por uma insuficiência na quantidade de estudantes para formação de turmas seriadas. (Hage, 2005).

Enquanto a seriação é formada por turma especificamente em nível de série, uma turma simplesmente de 1ª série, outra turma de 2ª série e assim sucessivamente. Formadas principalmente em centros urbanos. Professores específicos na mesma turma sendo dois ou três, divididos por disciplinas.

Na seriação, há uma prática pedagógica aplicada de forma fragmentada, na inserção de conteúdos através do livro didático vinculado por um currículo urbano, no qual discute questões sempre comparando o que existe no campo como deficiência em relação ao que existe na cidade, como por exemplo: “Onde a cidade é o que tem água encanada, tem energia, que pode assistir televisão e pode beber água gelada”. São questões que aparece nos livros didáticos, entretanto não aparecem os problemas sociais que existem na cidade.

Mesmo o currículo desenvolvido pela escola na cidade não tratam das questões da realidade dos estudantes, não sabe nem o seu próprio contexto, e os problemas do seu bairro. Na seriação, há sempre a preocupação com uma lista de conteúdo pronto referente a cada série. Nesse modelo de escola não há uma preocupação com o estudo da sua realidade de forma crítica, ou seja, não importando se os estudantes estão no campo ou na cidade.

Sobre essa discursão Freire (1987) aponta como consciência contraditória em que é fácil de distanciar da realidade porque torna um desafio árduo a enfrentar a realidade e tenta transformá-la.

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que envolve, transformando em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulo; e o coito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturalisa-se, despegado de seu meio vital, por virtude de consciência, enfrenta as coisas objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos,

pura de se tornarem desafio. O meio envolvido não o fecha, limita-o o que supõe a consciência de além-limite. Por isto, porque se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano. (FREIRE, 1987, p. 07)

O que pretendemos é enfatizar que as dificuldades não estão relacionadas apenas a como se forma uma turma, pela diversificação dos sujeitos que nela se encontra mais sim como essa diversidade pode ser trabalhada e considerada para o ensino-aprendizagem pelos educadores. Os problemas existem tanto na cidade quanto no campo, a violência, a prostituição, drogas, políticas, etc., mas que não é propósito de formação e de interseção nas discussões da escola, nem mesmo como apropriação de informações.

Nesse sentido, entender as dificuldades da ação docente nas turmas multissériadas tais como: as dificuldades no trabalho com muitos educandos na mesma turma, como lidar com turmas compostas por estudantes de diferentes idades, material pedagógico precários, a falta de formação específica dos educadores para atuar na multissérie, os professores não são das localidades e essas são de difícil acesso, dificultando encontrar profissionais para assumir esse trabalho em algumas escolas ou o abandono das turmas durante o ano letivo.

Essas dificuldades também são encontradas em Ferri apud Rose (1994), no qual aponta uma relação das dificuldades da multissérie, que nos permite visualizar essas mesmas problemáticas que também se percebe nas escolas multissériadas em Rondon do Pará. Como podemos visualizar, na lista abaixo:

- a) o professor sente solidão e está, de fato, isolado;
- b) há dificuldade de atendimento individual aos estudantes;
- c) as crianças têm dificuldade em se adaptarem à 5ª série;
- d) o professor acumula cargos: é também merendeiro, faxineiro, diretor, secretário;
- e) existem dificuldades de acesso ao material didático e às bibliotecas;
- f) atender quatro séries ao mesmo tempo é muito trabalhoso;
- g) as crianças de 1ª série, no processo de alfabetização, são muito prejudicadas, pois não têm a atenção de que necessitam;
- h) planejar para quatro séries, fazer quatro planos por dia é demais;
- i) a aprendizagem das crianças parece mais lenta, porque é muito dificultada pelo contexto em que elas vivem. Elas quase não têm acesso a livros, quase nunca saem da comunidade;
- j) o professor, que não mora na comunidade, não tem tempo de conhecer melhor a comunidade e seus estudantes. Se depender de ônibus, quase não tem tempo nem para dar o período de aula, pois precisa utilizar-se do único transporte da região que sai no mesmo horário de aula;
- l) são crianças muito diferentes entre si. Há crianças de 7, de 13, de 14 anos. Os grupos são muito heterogêneos (FERRI apud ROSA, 1994, p. 67).

Portanto, percebemos, nas leituras de resultados de pesquisas feitas em diversas partes do país assim como essa que há uma sobrecarga de trabalho para o professor de multissérie,

por trabalhar em escolas isoladas. Ele é responsável por todas as funções da escola: secretaria, merendeira, professor. Essa quantidade de tarefa prejudica seu desempenho no trabalho pedagógico em sala de aula. Com base nessa concepção Oliveira (1995) diz que:

[...] o professorando já se defronta com mensagens irrealistas que exigem de si um desprendimento, uma dedicação indiferenciada a todos os seus estudantes, como se fosse um superpai e um superirmão. [...] aí dele se age como um profissional qualquer! Além de superpai e supermãe, superirmão e superamigo, exigem-lhe também que seja supermonge em questões eróticas (OLIVEIRA 1995, p.132).

Outra semelhança que se apresenta, nos diversos estados brasileiro, é a tentativa de homogeneizar as turmas a partir de uma prática docente que não considera essa modalidade. Como aponta Rosa:

O não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega as reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente. No entanto, as classes multissériadas apresentam não só diferenças, mas também semelhanças (2008, p. 228).

Além dessas dificuldades apontadas, outra que tem sido apresentada recorrentemente pelos professores é a falta de livros didáticos para realizar seu trabalho nessas escolas, ou para trabalhar os conteúdos específicos das séries. No entanto, entendemos que conteúdo pode ser encontrado no cotidiano do assentamento. A observação desse contexto trariam elementos para trabalhar em todas as disciplinas, para isso é necessário acesso a formação específica para o campo, que aponte as especificidades do trabalho a ser desenvolvido.

Claro, as dificuldades, as problemáticas apontadas acima interferem na organização dessa modalidade. Inserir os princípios da educação do campo exigirá conhecimento, estratégicos e pesquisas para definir formas pedagógicas, além de superar as dificuldades e os pessimismos dos outros sujeitos envolvidos. Considerando que a diversidade presente em sala de aula é um elemento enriquecedor como afirma Rosa (2008) em sua análise:

Considerando que a diversidade está presente dentro de toda sala de aula, as orientações formuladas podem ser discutidas e adaptadas a qualquer situação pedagógica, pois o significativo é reconhecer e considerar que a diversidade pode se tornar um atributo na prática educativa. (ROSA, 2008, p. 236).

Porém, devemos nos perguntar: Há uma sobrecarga de trabalho para o salário que recebe um professor de multissérie? De fato há esse questionamento, no entanto o fato do

professor ser mal pago é um problema a ser resolvido a partir da organização da categoria, e não apenas de esperar passivamente uma política que valorize o docente que atuam nessas classes.

É necessário cobrar do poder público políticas que deveriam existir para todas as escolas do campo. Melhorando suas estruturas com salas amplas confortáveis, transporte escolar, livros e formação continuada para os professores em específico a multissérie. Hage (2005) discute essas problemáticas, em um dos seus artigos, no qual ele afirma que:

Salas de aula inadequada onde muitas vezes sem carteiras suficientes para os educando. Transportes e locomoção dos estudantes até a escola onde estudantes percorre longas distâncias até chegar a escola ocasionando atrasos chegando uma hora depois das aulas ter iniciados. Merenda escolar inadequada sendo que os gestores quando manda merenda escolar é duas ou três vezes ao ano. A falta de acompanhamento pedagógico. Influencia política onde professores estão ali por uma espécie de castigos no sentido de não ter apoiado os governos locais nas campanhas políticas, etc. Investimento pedagógico no que se diz respeito a materiais básicos onde servir de apoio para o professor sendo componentes que implementara as metodologias do professor ou professora.

E por se tratar do meio rural, não há uma preocupação dos gestores públicos com a educação que ocorre nesses espaços porque não se acredita no desenvolvimento dos assentamentos; pois eles ainda são vistos como locais de pobreza e do desprovimento da educação. E para muitos prefeitos, a forma de castigo é enviar os professores que não os apóiam em campanha políticas, na cidade, para as escolas rurais.

Pereira (2005) demonstra a precariedade de acesso e estrutural/física da escola e seus depoentes cita algumas das dificuldades apresentadas por educadores na região de Marabá que é uma região próxima ao município de Rondon do Pará o que também não é diferente deste.

A estrutura da escola é péssima. A escola ta pra cair todas as duas. Foram os pais mesmos que fizeram as escolas. Uma é de palha, tanto que na época que eles vão por fogo na roça é aquele medo (IDEM, 2005, p.96).

A maioria dos estudantes vem andando, a distância é grande, são 8 km ou mais, as eles já estão acostumados, além do mais, eles vêm brincando um com os outros. O problema só é porque eles chegam muito suados e agitados. Então eu tenho que esperar um pouquinho para começar a aula (IDEM, 2005, p. 97).

Eu considero que trabalhar no campo é difícil, mas não é impossível. Agora, o que me deixa pra baixo mesmo, é quando não tem merenda. Porque a merenda incentiva os estudantes a virem para a escola. Eles fazem os deveres com vontade, porque vai chegar uma hora em que eles vão parar para merendar, ou melhor, para se alimentar. Porque para maioria essa é a única alimentação de todo o dia. E quando não tem a merenda é preciso andar de casa em casa atrás deles e, quando vem, não ficam até o final. Quando eu posso, trago alguma coisa para eles comerem, e quando eu não posso, sofro junto com eles (IDEM, 2005, p. 99).

Essas são as condições das escolas rurais do sudeste do Pará, sobretudo no município de Rondon do Pará. Há um descaso com o ensino nessas áreas, em que são atendidas principalmente nas escolas multissériadas.

Além do que foi apontado por Pereira (2005), percebe-se que a maioria das dificuldades em Rondon do Pará está relacionada com as condições principalmente de infraestrutura das escolas e apoio pedagógico e político da região. Pois os gestores políticos do município não se pautam numa política que substancie dando condições em materiais que contribuam na formação dos estudantes (as) dessas escolas do campo. Porém, o que percebe de análise dos gestores políticos e responsáveis pela educação, é que transforma responsabilidade do fracasso escolar para os estudantes e professores que atuam no campo.

Essas dificuldades existem, mas não apenas nas escolas multissériadas, como também em qualquer sala de seriação, onde falta políticas públicas municipais para que aconteça a educação de qualidade se perpetue dignamente ao campo, fazendo estradas; construindo escolas e investindo na formação dos educadores.

3º CAPÍTULO: AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES QUE ATUAM EM CLASSES MULTISSERIADAS NA ESCOLA CAMPO DOURADO

Neste capítulo apresentaremos uma análise a partir da pesquisa realizada na escola do Projeto de Assentamento Campo Dourado com os professores que atuam em classes multissériadas, na tentativa de comparar as concepções de ensino das professoras com as práticas pedagógicas realizadas através das observações do cotidiano em sala de aula. Também apontar a infraestrutura que perpassa a escola pesquisada e discutir as dificuldades de atuar no assentamento e na multissérie e a falta de formação específica para essa modalidade de ensino. Na tentativa de relacionar o trabalho pedagógico com a educação do campo.

A atuação na multissérie não é uma tarefa fácil. No assentamento foi assumida por vários professores que por terem residido em áreas rurais, optaram por continuar trabalhando nessas áreas. Nesse capítulo trazemos uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em duas salas de aulas desse assentamento e as concepções que apontam esses professores

As três educadoras investigadas são profissionais que atua na educação rural, são formalmente habilitadas para trabalhar no ensino de primeira a quarta série. Formadas em ensino superior em faculdades particulares, todas tem experiências na multissérie. Mas com histórias diferentes de atuação na escola do assentamento.

Para apresentações das docentes traremos primeiramente a professora V. C. S. atua a dezoito anos como professora, e desse tempo, oito anos são na multissérie. É graduada na pedagogia em instituição privada realizada no próprio município, veio para o assentamento no início do ano de 2010, em que na falta de educador para o campo foi enviada da sede do município onde também atuava como professora, para trabalhar no campo. Ela diz que veio porque havia uma carência de professores para classes multissériadas e por isso queria socializar suas experiências para essas crianças e se afastar um pouco da vida na cidade; segundo ela, decidiu voltar a trabalhar em áreas rurais porque já tinha experiência em morar no campo, onde iniciou sua carreira de professora em classes multissériadas.

A segunda entrevistada foi com a professora E. S. S. que também é formada em pedagogia por uma universidade particular, com quinze anos de experiência na docência e trabalha há doze anos na multissérie. Segundo ela, sempre teve curiosidade em trabalhar em sala de aulas como professora na cidade, mas a única oportunidade foi quando estagiou. Suas experiências sempre foram no campo em classes multissériadas, trabalhando em escolas rurais de várias localidades. Sua vinda para a escola do assentamento foi em 2010, devido a escola

em que trabalhava ter sido desativada, na qual foi insuficiente o número de estudantes para formar uma turma e assim foi obrigada deslocar para outra localidade e no referido assentamento precisava mais uma professora e assim foi enviada para lá. A escola onde trabalhava anteriormente era na comunidade em que residia e possui um lote. Para garantir o emprego, foi obrigada a se ausentar de casa durante toda a semana; enquanto o esposo continua na propriedade, cuidando do lote. Atualmente atua em sala multissériada como contratada.

A terceira entrevistada, a professora I. G. S é professora concursada do município. Atua em sala de aula multissériada há dezessete anos. Concluiu o curso de Pedagogia por uma universidade particular em 2005. Atua no assentamento desde o ano em que concluiu a graduação; e mora com a família, também é proprietária de um lote no assentamento que conseguiu com a ocupação. Sempre trabalhou no campo, optou pela transferência de outra área para esse assentamento, pois a escola necessitava de professores.

As três entrevistadas apresentam experiências significativas das docências em salas de aula, sobretudo em salas multissériada. A necessidade de formação continuada específica para os profissionais que atua na multissérie é imprescindível, pois se há uma ação contínua dessas pessoas na docência no campo e na multissérie seria imprescindível troca de experiências entre essas professoras e a contínua discussão do que seja a multissérie.

Porque está a tanto tempo trabalhando, isso demonstra um interesse pela profissão, nesse caso, investir na qualidade do trabalho desenvolvido seria uma forma de valorização desse trabalho pedagógico nos assentamentos. Como relata a professora V.C.S “Eu acho que a educação está um pouco defasada, acho que está faltando mais dos políticos a se dar mais, se doar mais, para que melhore essa educação” (11/11/2010) e acrescenta também a professora E.S.S, que:

Educação hoje? Eu acho que precisa muito os governantes olhar mais principalmente nas escolas da zona rural, porque é onde eu acho que ganha à maioria do dinheiro, né! Eu acho que é na zona rural e eles não estão nem aí, [...] valorizar mais os professores, eles não são valorizados. Eu acho que os professores da zona rural são mais do que um guerreiro. (11/11/2010)

Percebemos que as professoras entendem que a precariedade está relacionado entre a falta de investimentos dos governantes as escolas do campo e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes do assentamento, pois, apenas elas tem sido responsabilizadas pelo resultado do trabalho nas turmas multissériadas, entretanto se sentem só para lidar com os problemas da escola e o que lhe é exigido da SEMED.

Uma questão que nos chamou a atenção durante a pesquisa de campo, foi que as professoras justificam que a escola multisseriada é inferior às escolas da cidade, por vários motivos. “Falta de estrutura, materiais didáticos, que a gente a qual não tem acesso. É muito outras coisas que, nos devia ter acesso mais não temos. Merenda escolar também que falta muito” (Professora V. C. S., 11/11/2010)

Essa é a concepção de “escola” presente entre as professoras do assentamento Campo Dourado, inferioridade para as entrevistadas, a instituição escolar seria a que tivesse uma estrutura, ou seja, salas de aulas e salas de apoio ao trabalho pedagógico como coordenação, biblioteca, laboratório de computação, etc.

Justificam que o pouco rendimento do trabalho pedagógico nos assentamentos é causado apenas pela infraestrutura. Isso remete a uma visão de que o trabalho do professor seria acompanhado por outros profissionais como a figura da gestão escolar, uma secretaria escolar que se responsabilizasse pela documentação dos estudantes. Essas questões são levantadas porque esses profissionais assumem todas essas funções, ao se tornar professor de escola multisseriada.

Percebemos que eles desacreditam na possibilidade do professor conseguir desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem dos estudantes nessas comunidades, já que eles não encontraram o suporte necessário para realizar o trabalho, dentro das salas de aula.

Há uma diferença muito grande, primeiro lugar é porque na zona rural, nós somos. É várias coisas, a gente é professor, vigia, é porteiro da escola, é a servente, né, enquanto na zona urbana, professor só é professor na sala de aula dele, né, nesse sentido aí a gente aqui é diferente. (professora I.G. S, 08/11/2010)

Percebemos nessa fala, uma comparação entre o trabalho desenvolvido na escola do campo com a da cidade. Aponta que a questão da estrutura do trabalho para o professor que exerce apenas uma função dentro da sala de aula, a diferença é muito grande de uma pessoa executar todas essas funções.

Outra questão que elas apresentam que está fortemente arraigado no espaço físico que elas já tiveram experiência em trabalhar na cidade que é o prédio escolar. A estrutura física dos espaços não permite que se utilizem as mesmas estratégias de ensino que elas afirmam terem experiências em utilizar na cidade. Uma delas, segundo uma entrevistada interfere cotidianamente no que ela acredita produzir a aprendizagem dos estudantes que é a prática de produzir um ambiente pedagógico a partir de cartazes colado nas paredes. Como podemos perceber na fala a seguir:

Não temos escolas, trabalho numa sala emprestada, então não tem. Eu acho dificultoso muita dificuldade em trabalhar lá, dificulta muito o aprendizado das crianças porque a gente não tem como fazer, propaganda, colar, enfeitar a sala porque molha tudo. Eu acho que é uma dificuldade muito grande. Que a criança aprende é vendo, olhando e se ele não está olhando, ele não facilita a aprendizagem, a gente tem que ter muita coisa na parede, lá eu não tenho. Embora não seja o tudo, mais nós precisamos trabalhar o multisseriado principalmente, nas series iniciais. A gente tem que ter muita coisa em vista lá, pra as crianças, não tenho como trabalhar isso, tenho vontade mas não posso porque não tem aonde eu colar meus materiais de trabalho. (Professora V. C. S., 11/11/2010)

O que a professora apresenta, é que sua prática de ensino fica comprometida porque os estudantes não podem visualizar seus trabalhos, que a criança possa aprender a partir dessa releitura do que foi trabalhado; para a realização da exposição seria necessário que a escola tivesse paredes em alvenaria. No caso da escola de pau-a-pique⁵, essa atividade fica comprometida. Para a professora, não ter esse recurso visual, atrapalha seu desempenho enquanto professora de turma multissériada.

Nessa concepção da visualização do material exposto, o ambiente educaria, ou seja, o conteúdo precisaria estar presente, constantemente nas paredes da escola, para fazer parte do cotidiano, para facilitar uma memorização e reflexão desse conteúdo, já que existe pouco material escrito no assentamento e a leitura pouco faz parte da vida dos estudantes. Nesse caso, as escolas do campo seria inferiores em comparação com a da cidade que possuem um prédio escolar, que as do assentamento não possuem.

A multissérie, sobretudo as escolas do campo tem suas especificidades, que não aparece na fala das professoras, como afirma Pereira.

É levando em consideração esses fatores, que a educação do campo, e mais especificamente as classes multissériadas, devem ser compreendidas e analisadas, para que não se continue caindo no marasmo de que ela é apenas uma extensão da educação oferecida no meio urbano (PEREIRA, 2005, p. 95).

Nessa perspectiva o espaço escolar, sobretudo na escola do campo e na multissérie tem suas especificidades sua situação problema e o que a escola urbana precisa não é o mesmo que a escola do campo precisa, são ambientes diferentes e espaços escolares diferentes, com sujeitos diferentes e políticas internas diferentes.

Para desenvolver ações metodológicas as professoras reclamam que falta acesso a material de apoio conforme o que pretende desenvolver na sala de aula. No caso a escola do

⁵ Casa construída de barro e coberta com palha.

assentamento Campo Dourado as professoras reclamam que na falta desses utensílios atrapalha no seu trabalho na perspectiva organizativa. É o que nos mostra nas entrevistas a seguir é:

Dificuldade, materiais didáticos, que a gente não tem acesso. É muito outras coisas que, nós devia ter acesso mais não temos [...] São vários fatores que impede o trabalho do campo ser mais organizado. Não quero dizer que não seja, mas as dificuldades são imensas que acaba atrapalhando nas nossas vidas (PROFESSORA V. C. S, 11/11/2010).

Em primeiro lugar é a falta de material didático e mais visitas dos organizadores da direção, estar mais juntos, está mais presente na escola, mais orientação e mais a busca de material, eu acho que fazendo, assim, eu acho que a gente, não temos dificuldades. (PROFESSORA E. S. S, 27/10/2010).

Na concepção das professoras essas dificuldades estruturais determinam as dificuldades pedagógicas na multissérie. Essas dificuldades, que na visão das professoras, são imensas no seu trabalho, e ficarem em salas isoladas, sem a possibilidade de dialogar com os outros profissionais que atuam no assentamento, aumenta suas dificuldades porque não podem trocar experiências no seu cotidiano pedagógico. Esse espaço de diálogo diminuiria o peso dessas dificuldades porque elas poderiam construir uma ação pedagógica a partir da diminuição das dívidas que aparecem; já que não tem um acompanhamento pedagógico do seu trabalho.

Mesmo nas condições estruturais adversas, acreditamos que a dificuldade é também de formação. Metodologias apropriadas para a multissérie e para o campo são as principais dificuldades. Os professores do assentamento esperam encontrar as condições da cidade, mas sabemos que mesmo na cidade, onde existe prédio escolar, a educação não funciona sem problemas. Não seria possível, metodologia que se adequasse ao campo, se não houver uma olhar ao seu contexto, as especificidades de conteúdo são muitos quando o professor programa ao seu planejamento. Rosa (2008, p 230) nos ajuda a compreender essa questão quando ela aponta que: “enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação do educador”.

Seria ingenuidade nossa pensar que o planejamento de ensino no campo pudesse ser isolado da cidade, sem compreender as relações que se estabelecem entre campo-cidade. Contudo precisamos superar a visão da cidade como desenvolvimento e do campo como local do atraso; concepção que reforçada pela imagem das escolas do campo e que tem sido no discurso sobre as escolas rurais. Precisamos compreender o problema estrutural como um problema político, e como tal ser tratado. Segundo Santos “Na verdade, a escola existente na

roça, tem-se constituído com um forte mecanismo de destruição de cultura local, através da imposição de uma cultura “urbanocêntrica” e é, por consequência, um fator que tem estimulado o êxodo rural” (2003, p.150).

Podemos compreender o que Santos afirma, que há uma imposição cultural sobre o conceito de campo, reforçando que o lugar de viver é na cidade, e que em assentamentos não tem condições adequadas. Questionamos essa concepção de cultura urbana que desqualifica o campo, porque percebemos também que na cidade essas condições também não existem para todos os habitantes. Em se tratando da escola que pesquisamos, ou seja, a multissérie, essa é uma afirmação presente, que a cidade é melhor porque lá não tem a multissérie. É a multissérie no campo que atrapalha os estudantes a se desenvolverem em sua plenitude, como a formação ofertada na cidade.

3.1. Concepções de Leitura e Escrita dos Professores da Multissérie na Escola Campo Dourado

No assentamento Campo Dourado a escola é multissériada a 1ª série a 4ª série. Por esse motivo, um dos nossos objetivos é compreender qual a proposta de trabalho para esse modelo de ensino, já que por si mesmo, é diferente da seriação. Buscamos resposta das professoras sobre quais metodologias elas utilizam nesse modelo de ensino.

Para as professoras, o maior problema enfrentado com a multissérie refere-se aos conteúdos escolares estipulados. Elas afirmam que é muito difícil trabalhar nesse tipo de ensino, principalmente porque eles não trabalham com todos os estudantes, possibilitando uma interação entre os estudantes que dominam a leitura e os que ainda estão aprendendo. Apesar de uma professora na entrevista afirmar que: “Sim, os mais velhos, os que sabem dentro da sala acaba ajudando os que não sabem, em tarefas na leitura. Eles contribuem sim!” (professora I. G. S, 08/11/2010). Em outro trecho da entrevista, ela afirma que propõe atividades separadas com esses estudantes, e essa seria a dificuldade em atender todos da sala;

É difícil, mais a gente tem que rebolar, no meu caso, eu passo, eu já começo com atividades já para aquela turma que já sabe ler. Eu começo trabalhando com aquela turma que já sabe ler depois eu ir para a que não sabe. Então quando você explica, todos houve, todos presta atenção já estão aprendendo, mas depois que eu trabalho com quem já sabe ler aí eu parto para aqueles que ainda não sabe na leitura, é individual a escrita [...] pra ver se sobra tempo e tem que rebolar não é brincadeira (Professora V. C. S, 11/11/2010).

Essa estratégia em que a professora apresenta compreende que o ensinar em sala de aula não está isolado para cada estudante, ela é um conjunto e que o aprender está mediatizado com os outros, ou seja, o estudante aprende com outro estudante e com todo seguimento de sala de aula. A dificuldade de um é aprendido do outro, compreendendo dessa forma, concordamos com Freire quando aponta “que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende; outro que, aprendendo, ensina. Daí o seu cunho gnosiológico” (FREIRE, 1996, p. 41).

Na sala de aula multisseriada os sujeitos se colocam professores um do outro, daí ocorre que, no ato de ensinar e de quem aprende gera círculos de aprendizado porque envolve interação do saber esse do que se ensina; pois aprendizagem não se dá apenas na relação professor-estudante, mas no coletivo da sala de aula.

Contudo, para a professora E.S.S., tem-se uma visão de que o processo de ensino não poderia deixar de observar as dificuldades individualizadas do estudante, para perceber se o mesmo superou suas expectativas ou não e que no caso de não haver aprendido haveria uma recolocação do conteúdo para o estudante. Segundo ela: “Eu trabalho cada assunto, aí eu verifico, volto atrás de novo revisando, faço a revisão, faço o exercício e faço a correção de cada um nos seus cadernos, pra mim vê se eu acolhi resultados” (Professora E. S. S, 27/10/2010). Nota-se que para essa professora a intenção é que todos os estudantes aprenda o conteúdo quando no cunho coletivo não foi compreendido e por isso a justificativa quanto ao atendimento individualizado.

Nas observações da sala A, uma das estratégias utilizadas pela professora era copiar no quadro para que os estudantes transcrevessem em seu caderno. Essa era a metodologia utilizada para ensinar a leitura e escrita. Transcrevemos a atividade do quadro abaixo, para melhor analisar:

A FADA			
A Fada é Boa			
A Fada cuida de Fabio			
Fabio afia a Faca			
Fabio é afobado			
_ Cuidado Fabio! A faca é afiada.			
TEXTTO:			
Faca	fofo	café	fiado
Feio	bofe	fé	abafa
Foca	fubá	bife	facão
Fada	Fá	bifão	bufão

Podemos perceber que nas observações sobre a turma A, o método de ensino da professora estava expresso a partir das atividades que ela trabalhava em sala de aula. A atividade acima foi escrita no quadro para os estudantes exercitarem a leitura a partir da concentração da letra F em todas as palavras.

Nota-se que a professora trabalha a alfabetização porque são estudantes em processo de aprendizado da leitura e escrita e que o método é desenvolver pela repetição das iniciais e assim desenvolver a compreensão do alfabeto pela primeira letra que compõem as palavras.

Na atividade, ela trabalhou com as palavras e frases que começam pela letra F, e a tarefa dos estudantes era fazer a leitura do texto pela palavra e por último pela letra. Ela utilizava como estratégia, a leitura em voz alta da turma, pedindo aos estudantes que já sabiam ler para realizar juntamente com que ainda não sabiam ler.

Todavia as palavras usadas desprendiam do contexto do estudante, mas que é um método eficaz se levasse em consideração a realidade, mas que o método abrange os diferentes níveis de dificuldade no ensino numa classe multissériadas porque se ensina pelo texto, frase e palavra, sílaba e depois as letras, e não ao contrário.

As práticas pedagógicas das professoras em salas multissériadas a partir da concepção de ensino de que a leitura e a escrita é o ponto de partida. O domínio dessas habilidades garantiria aos estudantes a progressão de série. Segundos as professoras é o fator em que deve ser iniciado, pois, através da leitura e escrita o estudante desenvolve outras atividade que se desenvolverá em todas as disciplinas e os seguintes métodos inicialmente são apresentados por elas:

[...] trabalha a leitura, porque é a primeira coisa, você trabalhar a leitura, a construção de texto, né, a formação é, de frases, aí, a gente tem que trabalhar o estudante, a organizar, né, e daí por diante a gente continua a sequência [...] eu ponho o texto do livro de cada um de acordo não saindo do assunto, mas eu desenvolvo através de trabalho, através de exercício, através de teste e através da própria escrita no quadro. (professora E. S. S, 27/10/2010).

Agora aí a gente tem que ter um bom planejamento pra atender a demanda dos demais dentro da sala de aula, a gente tem que ir pra sala de aula com o conteúdo bem planejado, bem explicado e bem elaborado e pra que saber fazer a divisão. (professora I.G. S, 08/11/2010)

O que percebe na concepção das professoras em questão são a leitura e a escrita perpassada pela construção textual e os requisitos mínimos são pela prática da produção contínua de atividades textuais nas quais os estudantes devem apropriar.

Os recursos dos professores utilizam para desenvolvê-lo são pelos exercícios escritos propostos no uso individual dos livros, mergulhando-os numa dinâmica contínua de atividades em sala de aula na utilização do quadro de giz e com exercícios passados no caderno do estudante. Mas que os métodos deveriam ser planejados para que não ocorresse do estudante se tornar-se indiferente e uma tarefa árdua para ele. Logo, acrescentaríamos que o método é contexto do estudante para essa atividade em questão a serem desenvolvidas, para que não ocorresse o risco de martirizá-lo.

A concepção presente a partir desses métodos utilizados nos remete a uma ideia que ler é importante, porém ler a partir do mundo em que a rodeia e que os estudantes convivem como textos informativos, jornalísticos revistas, etc. Desenvolver o processo de leitura e escrita como disse Freire que a [...] “a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização” (1981, p.14).

Este autor aponta que a leitura procede a partir do mundo do estudante. Tomar a leitura do seu momento como a primeira leitura é dar-lhes ferramenta para compreender o seu mundo e a leitura que faz, pois ainda segundo Freire: “Na medida, porém, em que me fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na leitura” (1981 p. 11).

Percebemos também que nessas turmas, o ensino da leitura e da escrita partia da compreensão de que precisava ensinar da parte para o todo. Nesse sentido, para ensinar precisaria de uma sequência na qual primeiro a crianças precisava conhecer letras isoladas, separando vogais, depois a inclusão das consoantes. Depois seriam trabalhadas as famílias silábicas e que um conjunto de sílabas formariam palavras e um amontoado de palavras formaria um texto.

3.2. O cotidiano das salas de aula

As professoras adotam ou escolhem metodologias para trabalhar com os estudantes, sempre na expectativa de quem utiliza, em conseguir resultados satisfatórios, no que refere o envolvimento da turma em que trabalha. No entanto, percebemos crítica serem feitas pelos estudantes, que as professoras não recebem positivamente as críticas, para fazer uma auto-avaliação da sua prática, não se mostrando abertas as perguntas e dificuldades dos estudantes.

Muitas vezes, aos estudantes que fazem críticas ou perguntas quando não entenderam a forma como estava sendo trabalhados pelas professoras, e nesses casos, esses estudantes são rotulados como estudantes travessos que não querem contribuir.

Percebemos que as professoras tratam como “bom estudante” aquele que em sala de aula não apresente um olhar crítico do trabalho que está sendo desenvolvido.

Nas entrevistas, as professoras apontam que o estudante crítico é o adequado, e não apenas o “caladinho”, como podemos perceber na fala abaixo: “comportamento do estudante dentro da sala de aula, normal, ativo, não aquele caladinho que fica lá no cantinho, preocupado caladinho esse pra mim não é bom é um estudante que tem que perguntar, ser crítico mesmo. Sem diferença dos outros” (V. C. S., 11/11/ 2010).

Entretanto, nas observações das turmas A e B, no que condiz a convivência dos estudantes dentro da sala de aula, na turma B foi observado como os estudantes participam em sala de aula e como é a convivência deles em turma e sua contribuição com o método de trabalho da professora.

Os estudantes da sala B chegam à escola cansada, devido à necessidade de percorrer até três quilômetros ao local onde pegam o transporte escolar, esse um longo caminho na escola e quando chegam entram correndo agitados em sala de aula com o objetivo de conseguir um lugar melhor na sala, geralmente nos primeiros lugares ou em melhor carteiras, já que muitas estão quebradas.

Algumas intrigas surgem nesses momentos, quando alguém invade o espaço considerado do outro. Para isso recorrem à professora para resolver o problema: “_Tia, o João está sentado na minha cadeira!”, no qual o outro estudante imediatamente responde: “_Eu cheguei primeiro!”, a professora não dá nenhuma resposta, nem interfere nesse caso, apenas espera que a desavença seja resolvida. Essa rotina foi observada todos os dias que acompanhamos em sala.

A professora já se encontrava na sala e esperava que todos encontrasse um local para sentar, após esse momento inicial. Logo após, iniciava com a atividade de correção do exercício do dia anterior. E perguntava: “Quem fez a atividade de casa?” Muito afirmava que não. A professora ameaçava dizendo que quem não fizesse as atividades poderia sofrer as consequências ao final do trimestre. Ela se referia a tirar notas baixas nas avaliações trimestrais.

Assim, para o controle dessa sala a professora em cada caderno dos estudantes cole uma atividade para que eles se ocupem enquanto ela escreve no quadro atividade para outros estudantes e assim a mesma consegue que todos fiquem envolvidos com algum tipo de

atividades. Essa foi a forma encontrada por ela para trabalhar com esses estudantes. Todos os dias, após eles chegarem à sala de aula, são escritas várias atividades no quadro, de forma que todo o tempo eles estejam ocupados ou pelo menos com uma tarefa a cumprir.

As atividades são escritas no quadro. Numa das aulas observadas, o conteúdo é “adjetivos”, da disciplina da Língua Portuguesa, transcrevemos a atividade do quadro, para em seguida analisá-las:

<p>COMPLETE USANDO OS ADJETIVOS</p> <p>MENINO: O menino é legal RIO: o rio é limpo CRIANÇA: a criança é triste VOZ: A voz é meiga</p>

Não há anteriormente nenhum momento de explicação do tal conteúdo. Uma parte dos estudantes, não consegue resolver ou sequer tentar responder a atividade. Após um curto espaço de tempo, a professora passa novamente nas carteiras de cada um, olhando os cadernos.

Todos os dias há atividades para os estudantes realizarem em casa, copiadas do quadro. No início de cada aula é rotina de todos os dias em que a professora corrige na própria lousa ou no próprio caderno do estudante, e que cada atividade desenvolvida, parte deles tinham perguntas no que referia ao conteúdo ser de qual disciplina quando a perguntava para a professora “_Tia, esse dever é de qual matéria?”. No caderno dos estudantes está dividido uma parte para cada disciplina, e percebendo que o estudante não distinguia a disciplina correspondente àquela atividade; esperando a resposta da professora.

Além das atividades de casa a professora aplicava outras atividades, mas que o processo de ensino daquela atividade era o mesmo no início de cada aula. Em que a professora passava a atividade no quadro o estudante copiava em seu caderno, dava um tempo para que eles tentassem responder e depois no próprio quadro de giz faziam as correções em conjunto. Acontecia que estudante não conseguia cumprir com suas atividades, e para algumas situações aconteceria que a seguinte pergunta feita por um estudante da turma B, pudesse subsidiar uma resposta como: “Ei tia! No nome flores pode colocar aqui em baixo”.

A professora demonstrava responder todas as perguntas em relação ao conteúdo, sem nenhuma problematização ou mesmo questionamento sobre o que os estudantes entendem do assunto estudado. A resposta da professora é entendida como a certa, e os estudantes recorrem a ela a todo momento. Mesmo perguntas em que as respostas eram possíveis de serem

encontradas pelos próprios estudantes, ao lerem o que estava fazendo, havia uma rotina mecânica de apenas copiar a resposta da professora, sem fazer nenhuma reflexão sobre o que estava sendo respondido.

Percebemos nesse momento de observação. Notar-se que os estudantes sempre apontam para que as questões em sala de aula sejam resolvidas pela professora. Ela precisa dar respostas desde quantas linhas deve saltar para as próximas atividades, a resolver pendências que diz respeito ao comportamento dos estudantes entre si e a professora toma toda a autoridade para si, não deixando que os estudantes tenham autonomia para decidir nem quantas linhas deve saltar. Essa centralização na figura da professora é a tentativa de manter o controle dos estudantes.

No entanto, não percebemos nenhum diálogo entre a professora e os estudantes, nem sobre os conteúdos. Sobre isso Gadotti (1992, p. 9-10) nos diz que; “Educar significa, capacitar, potencializar, para que o estudante seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para autonomia”. O estudante teria que aprender ser autônoma capaz de formalizar as respostas para suas perguntas ou irem à busca delas e a professora potencializar essa autonomia.

Outras temáticas são apontadas pelos estudantes na sala de aula observada; a sexualidade foi um dos temas, no entanto não há nenhuma referencia a essas temáticas pela professora. Como podemos perceber no trecho a seguir: uma estudante diz: “Professora! O fulano está batendo na bunda da menina”. Em solução para esse comportamento do estudante a professora se limita a dizer como resposta: “_Na hora do dever ninguém sabe, mas safadeza todos aprende!”. A professora não aproveita a oportunidade para trabalhar com essa temática, nem para fazer qualquer orientação sobre a atitude do estudante.

Para Gadotti (1992, p.13): “o ensino centrado no estudante deveria basear-se na empatia, na autenticidade, confiança nas potencialidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na auto-avaliação e na autocritica”. O que percebemos é que a professora limita ao foco de seu planejamento da aplicação do conteúdo em si e não é aberta a outros diálogos formativos que possam surgir, trazidos pelo próprio estudante.

Na observação da turma A, notamos que os estudantes conversam entre si quando a professora escreve na lousa o que é de ação da professora no momento é que, o que está escrito no quadro não é para todos copiarem, só para aqueles que tinham habilidade de copiar do quadro e enquanto os outros aguardavam até que ela terminasse e iria atendê-los passando uma atividade em seu caderno. Com isso, enquanto os menos aptos de tirar a atividade do

quadro acabavam relacionando com o colega com brincadeiras e bate-papo, o que para a professora era um empecilho, pois para ela atrapalhava o rendimento do colega que estava tirando do quadro.

Bem como, a atividade da disciplina de geografia proposta na sala B seguindo o mesmo método da turma A.

- 1- Complete:
 - a. O Brasil está situado no.....
na.....
 - b. O continente Americano é formado pela
..... e pela
- 2- Quais países formam a América do Sul (4)
- 3- Com quais países o Brasil não faz limite?
 - os estudantes sentados desde o início copiando do quadro .

Percebemos que, quando o estudante não está envolvido com alguma atividade ele (a) poderá desenvolver ações que foge do controle da professora, e a solução que se encontra pelo que verificamos nas observações é que o estudante deveria estar envolvido com alguma atividade, e quando a professora não tem algo para entretê-los rapidamente o estudante procura outra coisa para fazer. No caso da turma A, os estudantes se movimentam das suas cadeiras e vão até o outro colega pedir um apontador para apontar o lápis ou formar pequenos grupinhos para dialogar sobre o que vão brincar na hora do recreio.

Essa movimentação tem como motivação a hora do recreio; ela é mais desejada pelos estudantes do que estar em sala de aula fazendo as atividades que a professora propôs porque na hora do recreio estão livres para se relacionarem com os colegas; brincando; sem nenhum tipo de repreensão ou das regras impostas dentro da sala de aula. Nesse intervalo a professora fica na sala, olhando os cadernos; enquanto eles estão fora da sala; durante vinte minutos eles podem brincar a vontade.

Também na turma A observamos que os estudantes conflitam muito dentro da sala de aula, e as ações que geram conflitos nessa turma é a questão do lápis quando os colegas pegam do outro e não devolve e a “apelidos” preconceituosos. “Ei, Baleia, empresta o seu lápis” percebemos muito na turma A; os estudantes costumam tratar os outros por apelidos e o alvo principal eram os que estavam acima um pouco do peso e as magrinhas. A professora

constantemente era interrompida com essas formas de tratamentos, mas esse assunto não era discutido ou debatido o que a professora diziam no momento era se já tinha terminado de fazer a atividade que estavam no quadro.

Presenciamos muito nas escolas observadas, que o estudante na intenção de relacionar com o colega ou se posicionar como sujeito em ser ouvido, falando muito alto quando todos falam ao mesmo tempo conversando entre si e resiste aos mais fortes na sala quando o mesmo direcionam um palavrão ou pega um lápis a força “Tia, Joãozinho pegou minha caneta e não quer devolver” gerando comportamentos que segundo as professoras comportamentos do “mau estudante⁶” porque interfere no que deveria ser central na escola “o conteúdo”. Nessa sala multisseriada, por haver diferentes níveis de seriação e idade, os conflitos afloram a todo o momento. Eles não são discutidos, são apenas silenciados, a partir da constante ocupação e supervisão se as tarefas estão sendo cumpridas.

Nesse caso, percebemos que os professores considera o bom estudante aquele que aproveita as atividades da escola no sentido de assimilar conteúdos das disciplinas, para que segundo a professora, em resposta aos estudantes da turma A “_Estudar para arrumar um bom emprego”.

[...] português, matemática, ciência, eu tenho tirado aproveitamento, tanto em trabalhos, como aula oral, [...] A gente ver nos trabalhos aproveitamento, cada um deles, só exceto aqueles que não quer nada com a vida, que todos nós professores conhecemos; isso sempre tem esse tipo de estudantes, desta maneira, mas a gente sempre tem alguma. (Professora E. S. S, 27/10/2010).

Com certeza, conversando com eles, a melhoria de quem sabe de quem é estudando. No mercado de trabalho hoje em dia a gente tem que conversar com eles também. Isso acaba fazendo com que eles pensem e reflita e caia na real (Professora I. G. S, 08/11/2010).

Percebe-se um desejo das professoras, é que os estudantes apenas viessem para escola para aprender e conversar sobre o conteúdo das disciplinas. Nesse caso, um bom estudante é aquele que não conversa sobre outros temas durante o horário de aula. E o estudante que não “não quer nada”, seria aquele que para de fazer as atividades para conversar. E em resposta para essas atitudes para a professora I. G.S diz que “é conversando com eles. E falar sobre o mercado de trabalho, hoje em dia a gente tem que conversar com eles isso também. Isso acaba fazendo com que eles pensem e reflita e caia na real” (entrevista. 08/11/2010).

Nos momentos de observação, percebemos que a professora, durante o horário de aula, “ameaçam” os estudantes, para que consiga manter a atenção dos mesmos. Como percebemos

⁶ Termo usado ao estudante pelos professores quando não se comporta bem na sala de aula.

na seguinte descrição: “Ei, menino! Você não quer fazer nada não, pois é, se você não estudar você vai roçar “juquira” e os maribondos e formigas vai te comer todinho”.

Para as professoras entrevistadas, o trabalho com os estudantes em relação a disciplina em sala de aula, precisa ser trabalhado em ambiente fora da escola onde que a família venha contribuir na educação do estudante para que haja intervenção também dos mesmos; aonde que apenas o professor trabalhando em sala de aula não surte muito efeito porque eles só são professores, a orientação moral, educacional deve vir também da família, principalmente da família.

No entanto há uma queixa de que algumas famílias não educam seus filhos e colocam essa responsabilidade para a escola. Como podemos perceber na fala a seguir: “[...] Os pais orientar melhor, que tem muitos pais que manda os filhos vim à escola só pro mandar, né, acha que o professor tem que ser pai e professor ao mesmo tempo, só. Eu acho que deve melhorar só isso aí” (Professora E. S. S, 27/10/2010)

As professoras acusam que os estudantes não têm o acompanhamento da família na educação de seus filhos e que o desenvolvimento educacional do estudante não tem rendimento porque o (a) professor (a) compre outro papel, o papel de pai e mãe das crianças. As professoras se ressentem de não serem obedecidas “cegamente” pelas crianças; ou porque as crianças demonstram interesses não apenas nos conteúdos da escola. Frustrada a professora I. G. S diz que:

Comportamento de uma boa educação, bom ensinamento que o pai deve ter com os seus filhos, o pai de conversar com a criança em sua casa. Que a criança está lá pra sala de aula pra obedecer ao professor, prestar atenção nas aulas. (Professora I. G. S, 08/11/2010)

As professoras do assentamento reclamam da ausência de outros sujeitos no processo formativo dos estudantes, pois, além de ressaltarem que o poder público não se responsabiliza pela infraestrutura das escolas, também reclamam da falta de participação da família na formação educacional dos seus filhos. Para elas, os professores não são respeitados como deveriam porque os estudantes não têm orientações de suas famílias. Apontam que o professor de multissérie, precisa dar conta de várias atividades e também exercer o papel da família no ensinamento de valores para as crianças e de comportamentos considerados adequados na escola. Isso acarreta mais uma tarefa no trabalho do professor.

3.3. Os métodos de ensino das professoras nas classes multissériadas na Escola Campo Dourado

Estamos enfatizando essas questões referente ao método de ensino das professoras porque queremos afirmar que o papel do docente é trabalhar com a especificidade da sala de aula, nas quais a multissérie pode representar, em que todas as dificuldades dentro ou fora dela precisam da intervenção do (a) professor (a) que atendam as peculiaridades dos estudantes, individuais e coletivas no processo de aprendizagem.

A multissérie é conhecida por haver uma heterogeneidade de estudantes, por ter várias séries produzindo num mesmo espaço e com diferentes comportamentos, diferentes níveis de aprendizagem, diferentes interesses. Mas, devemos acrescentar que essas diversidades presentes na multissérie não diferem em qualquer outra sala seriada; porque, as dificuldades no trabalho com uma turma multissérie também encontramos nas escolas urbanas, considerada “normal”, pois há heterogeneidade em qualquer turma, há problemas de comportamentos dos educandos. E além desses elementos, o currículo é o mesmo para todas as escolas do município.

As dificuldades apontadas pelas professoras são nas questões metodológicas. É necessário organizar o espaço pedagógico a partir da diversidade que é encontrada na turma. Para que ela alcance resultados satisfatórios é necessário considerar que a sala é multisseriada.

Então, consideramos que o problema não é a multissérie, ou atuar em escola do campo, mas na precariedade de condições em que são ofertadas as escolas do campo. Não é a pobreza das pessoas que moram em assentamentos que impedem elas de aprenderem, mas na falta de docentes capacitados a educação do campo, que considere a multissérie como uma modalidade a ser trabalhada.

Uma sala de aula independentemente da sua organização, existe os mesmos problemas de conflitos internos, em relação ao comportamento dos estudantes. Parece que a concepção de escola como apenas sinônimo de aprendizagem de conteúdo formais interfere na própria concepção da criança sobre a escola, como local de convivência; e esse é um dos dilemas das professoras pesquisadas, pois apontam que esse é um problema da multissérie em si, uma vez que está perpetuada uma concepção do modelo de ensino urbano e que isto foi construído historicamente como nos mostra Corrêa (2005)

Historicamente, isso vem se justificando, em larga medida, em função da pura e mera transferência mecânica desse paradigma seriado urbanocêntrico, predominante na cidade, para o campo, pela administração pública local, por meio das secretarias

de educação, a fim de, à luz do discurso ingênuo/astuto de modernização e desenvolvimento da educação rural, minimizar, com políticas públicas contingenciais e assistencialistas, a precarização dessa educação (CORRÊA, 2005, p. 179).

No discurso das professoras há falas que apontam que estão tentando fazer uma nova escola, tentando incluir método de trabalhos inserindo a realidade do campo. Mas apesar do esforço, na prática não tem conseguido fazer avançar nessa questão porque ainda estamos impregnados da concepção da escola tradicional. Contudo, Freire (1996) nos faz um alerta que “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças”.

Primeiramente as professoras falam do diagnóstico em salas de aula e dos objetivos dos estudantes. Porque o aprendizado está pelo olhar da realidade da escola onde está inserido e assim preparar uma boa aula conforme as especificações definidas.

O objetivo é melhor aprendizado de cada um, que aí eu vejo o conhecimento, e se eles estão aptos naqueles aprendizados, trabalho, e aí eu vou ver se eles realmente estão querendo aprender, né. Vou ver o objetivo deles e vou vê em que eles estão precisando. [...] aí eu vou trabalhar na dificuldade, aí eu vou ver a dificuldade de cada um, e aí fica melhor pra mim trabalhar. (Professora E. S. S, 27/10/2010)

Como percebe na fala da professora que há boas intenções que pretende alcançar, e que na concepção da professora podemos notar uma visão inovadora para que o estudante esteja inserido e que adere o conhecimento para sua carreira educacional. O que percebe nas observações, é que as atividades propostas nas salas de aulas é de conhecimento já pronto e de repasse das regras da língua descontextualizadas. É o que nos mostra a atividade nas aulas de língua portuguesa, durante os momentos de observação na sala B.,

Escreve as palavras nos lugares convenientes		
Caneta – macaco – balão – lágrima – pássaro – colega – saci – câmara – ônibus – veículo – jabuti – caju – época – cabelo.		
OXITONA	PAROXITONA	PROPAROXITONA

Como descrito no quadro, à professora usa uma lista de palavras que tem como objetivo o estudante resolver o problema apresentá-lo, sem uma prévia discussão do que seja esse conteúdo. Nota-se que a intenção da professora é que o estudante compreenda o conteúdo para dominar as regras gramaticais. No entanto, não há uma contextualização do conteúdo que atraia a atenção do estudante.

Na atividade observada, na disciplina de matemática, a professor da turma B, apenas escreve no quadro o seguinte exercício para trabalhar o conteúdo “propriedades da adição”.

1-Observando a igualdade $372 + 249 = 624$ responda:

- a) Como se chama os números 375 e 249? _____
 b) Como se chama 624?

2- Vamos calcular

- a. $539 + 94 =$
 b. $99 + 7 + 825 =$
 c. $17 + 1099 =$

Não há um momento de explicação inicial, de contextualização. O que percebe é que a professora tem a intenção que os estudantes compreendam e responda o que a questão pede. Sem que o estudante consiga entender o objetivo da operação matemática.

Portanto, a concepção de ensino e as praticas pedagógicas que analisamos na Escola Campo Dourado tendência a conteúdos vinculados a cidade desenvolvido em qualquer contexto, em que não poderia haver nenhuma diferenciação, afirmados pelas professoras pesquisadas e das observações em sala de aula. Com isso, nessa análise as professoras em si se esforçam em justificar que o campo represente dificuldades onde se torna difícil administrar uma aula, neste caso a multissérie como um maior dos empecilhos.

Por isso, o que verifica na escola em que realizamos a pesquisa são praticas pedagógicas que não atendem as peculiaridades dos estudantes no uso do seu cotidiano e da aplicação do método de ensino que interessa ao estudante a aprender, como foi exposto as atividades de sala de aula neste capítulo. Também salientar a falta de politicas e acompanhamentos especifica pedagógicos em salas multissériada. E enquanto isso, as condições existentes não favorecem ao trabalho do professor.

E para mudarmos o que representa a educação rural e as concepções da prática de ensino existente, teremos que esforçar através de um movimento formativo que faça acontecer a educação do campo nessa escola e para isso trazemos a Kaldart (2007) em que ela afirmar

que: “exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública - Educação.[...] assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação [...] trabalhar com o pluralismo”. Com isso visualizar uma pequena transformação é a formação dos profissionais da educação para atender as necessidades metodológicas do professor e tornar “fácil” de conseguir os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de fazer um trabalho de pesquisa no Assentamento Campo Dourado, Rondon do Pará, foi motivado porque o trabalho com a multissérie faz parte do nosso cotidiano enquanto educador e porque tenhamos interesse em compreender como as classes multissériadas são trabalhadas e em quais concepções se baseiam os docentes que lecionam nesse local. A pesquisa realizada no assentamento Campo Dourado em Rondon do Pará buscou compreender a multissérie no intuito de enxergar o que se aplica dentro da sala de aula analisando o que ela tem de diferente da seriação buscando entender a razão porque ela é vista de forma negativa pelos professores que trabalham nessa modalidade.

Nesse sentido, nosso trabalho é entender o contexto em que a multissérie existe, constatando seu um processo de abandono no município de Rondon do Pará, em especial, no Assentamento Campo Dourado.

Desde o início da ocupação, além da luta pelo pedaço de terra as famílias também perceberam que deveriam se organizar para reivindicar outros direitos. Tiveram que suportar a forte pressão do fazendeiro pela desocupação da terra e os problemas decorrente de morar numa área sem nenhum serviço público, dentre eles a necessidade de manter seus filhos com acesso à educação formal. Essa é uma das primeiras necessidades que aparecem.

Para o poder público, aparenta ter cumprido o seu papel que ele aponta como simplesmente contratar o professor para lecionar para esses estudantes, assumindo o pagamento do seu trabalho, a prática de regularização da educação ofertada nas ocupações. Responsabilizam as comunidades pela estrutura do local que funcionam as salas de aula, no qual os assentados constroem a partir das condições em que vivem na maioria é um barracão de madeira ou uma casa de pau-a-pique.

Outro problema apontado pela pesquisa é que os gestores levam em conta o documento legal da área em nome da prefeitura para construção de escolas nos assentamento, pois segundo as lideranças do assentamento e gestão municipal, não é possível construir escolas enquanto não forem regularizadas as terras onde construirão se uma escola. No entanto, desde 2009, o assentamento foi regularizado, registrado como área de reforma agrária pelo ITERPA, e nada foi feito na escola, sua estrutura continua precária.

O que percebe é que há um trabalho na perspectiva da polarização e não de construção de escolas nos assentamentos, justificando a pouca demanda de estudantes para fazer investimento público, e o risco de fazer algo de longo prazo; porque construir escolas nos

acampamentos poderia correr o risco dos agricultores migrarem e as escolas não tenha mais demandas a ser atendidas. O que demonstra que eles não acreditam na continuidade dos assentamentos da reforma agrária. Contudo, para as famílias a migração acaba sendo uma única saída, porque as dificuldades permanecem, as distâncias entre a casa dos estudantes até a escola é grande, o acesso precário ao transporte escolar, enquanto ele existir e a desvalorização do ensino ofertado nas classes multisseriadas.

A concepção presente de multissérie é a descrição apenas de vários estudantes juntos organizados pela lógica da seriação. Não há nas salas de aulas observadas, metodologia desenvolvida para conseguir envolver a heterogeneidade no aspecto dos estudantes, ou mesmo trabalhar com o contexto em que os estudantes estão inseridos. Isso apresenta a multissérie como um problema. Porque os professores, apesar de muita experiência em sala de aula, reclamam porque os estudantes não restringem seu interesse ao conteúdo que está sendo apresentado.

Pudemos observar que são muitas dificuldades encontradas pelos professores exercerem a função, de certa forma não conseguem fazer bom trabalho, apontando que o poder público não oferece condições, nem uma infra-estrutura que permita os estudantes gostarem da sala de aula, pela precariedade da estrutura física porque faltam banheiros, os quadros são ruins e o material didático ultrapassados, enfim, o desestímulo dos mesmos pelas más condições que precisam conviver no campo.

Nesse sentido, percebem uma desvalorização do seu trabalho, inclusive pelas famílias, pois se a escola é pobre, há pouco a esperar desse espaço; um conceito arraigado de que o campo e as escolas do campo são sinônimos de pobreza. A multissérie é entendida como um atraso pelos professores, porque desenvolve seu trabalho numa situação de carência de condições materiais e uma desvalorização dos profissionais que trabalham com a multissérie, uma vez que não há nenhum trabalho específico para essa modalidade e ela continuará nas escolas rurais por longo tempo.

Nas investigações podemos constatar que as professoras se utilizam de estratégia o trabalho coletivo para nesse caso, os estudantes terem a possibilidade de aprender coletivamente, ou seja, os que sabem ensinam os que ainda estão no processo de leitura. O conteúdo foi trabalhado para todas as turmas, apontando para uma compreensão de que todos poderiam ser envolvidos, sem separar o conteúdo das suas respectivas séries.

Percebemos, que a concepção dos professores do assentamento sobre os conteúdos da multissérie não poderia haver nenhuma diferenciação dos conteúdos da cidade. Essa é a justificativa para que o currículo do campo deveria seguir o aplicado na cidade; porque assim

estaria preparando o futuro dos estudantes, que inevitavelmente iriam estudar na sede do município, porque não há uma continuidade nos níveis de ensino, e assim ele estaria preparado para as situações a serem enfrentadas posteriormente. Embora apresente que na multissérie eles se desenvolvam da mesma forma.

Constatamos também que as práticas pedagógicas das docentes no trabalho com os conteúdos apresentava-se apenas uma repetição da gramática normativa e das operações fundamentais da matemática, sem nenhuma contextualização com a realidade ou reflexão sobre as mesmas. Diante disso consideramos que é necessário urgentemente formações específicas nas quais os professores que atuam na multissérie nesse assentamento, em discutir práticas pedagógicas que considere realmente a multissérie como uma turma só, para que esses saiba fazer uso das metodologias que permitam trabalhar coletivamente em turmas multissériadas.

Concluimos, que a multissérie não é um problema porque o empecilho que dificulta ao que se observa nas práticas de ensino das professoras é a incapacidade de desenvolver uma habilidade que desse conta de atender as necessidades de aprendizado de uma turma, porque lhe falta formação. E os erros que cometem os (a) professores (a) numa turma seriada também são cometidos na multissérie. Sendo que, há uma imposição em que o ensino deve ser fragmentado, dividido por série e por disciplinas, uma visão do conhecimento disciplinar e seriado. Materializando essa concepção em formas de lidar com o conteúdo, pois são cobrados conteúdos desvinculados para cada série que existe na turma multisseriada. E não aproveitam as possibilidades de trabalho com todas as séries, unificado o conteúdo; porque entendem que a diferenciação da escola do campo só reforçaria a visão de campo como local de atraso, por isso o ensino nas escolas do campo não poderia ser diferenciado, teria a necessidade de se igualar ao ofertado da cidade, ou seja, trabalhar com a seriação. E a aplicação do conteúdo imposto a partir de uma grade curricular apresentada pela Secretaria Municipal de Educação do município.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo, IN MEC. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Da escola carente à escola possível.** Coleção educação popular n° 8. 1991

BRASIL, Lei nº. 9.394/96 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Brasília. MEC,

Cadernos temáticos: **educação do campo**/Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

CALDART Roseli Salete, **Sobre a educação do campo**, texto apresentado no III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizado em Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007, disponível em http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html acessado em Junho de 2011.

CORRÊA, Sergio Roberto M. “Currículos” e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia, IN: HAGE, Salomão (org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multissériadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 85 a 113.

CRISTO, Ana Claudia Peixoto de, NETO, Francisco Costa Leite, COUTO, Jeovani de Jesus. Educação Rural Ribeirinha Marajoara: Desafios no contexto das escolas multissériadas. IN: HAGE, Salomão (org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multissériadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 121 a

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).helenah

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**, 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1992.

HAGE, Salomão Mufarrej, **Classes Multissériadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica.** IN: HAGE, Salomão (org). Educação do campo na Amazônia: **retratos de realidade das escolas multissériadas no Pará.** - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**, São Paulo, 1985.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. A escola esse mundo estranho. IN: PUCCI (org). **Teoria Crítica e Educação, A questão da Formação cultural na Escola de Frankfurt.** – Petropolis, RJ; Vozes; São Carlos, SP, 1994. P. 121 a 138.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da educação do campo: Um enfoque nas lasses multisseriadas. IN: HAGE, Salomão (org). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 85 a 113.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM** • ANO 11 • N. 18 • 222-237, JUL.-DEZ. 2008, disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/116/126> acessado em Dezembro de 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza de. Por uma escola da roça. In.: **Revista da FAEEBA,** Universidade do Estado da Bahia , Departamento de Educação v.12, n. 19 – jan/jun 2003