



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITARIO DE MARABÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COLEGIADO DE PEDAGOGIA
FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA (FETAGRI)
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA
CURSO EM LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TURMA: PEDAGOGIA DO CAMPO

RAIMUNDO NONATO ALVES FERREIRA

SALAS MULTISSERIADAS E A EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO
JACUNDÁ

Marabá-PA
2011

RAIMUNDO NONATO ALVES FERREIRA

SALAS MULTISSERIADAS E A EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO JACUNDÁ

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

Marabá-PA
2011

RAIMUNDO NONATO ALVES FERREIRA

SALAS MULTISSERIADAS E A EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO JACUNDÁ

Aprovada em: _____ Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Msc Maura Pereira dos Anjos - Orientadora
Universidade Federal do Pará

Prof^ª Dr. Idelma Santiago da Silva
Universidade Federal do Pará

Prof^ª Msc Maria Célia Vieira da Silva
Campus Rural do Instituto Federal do Pará (Examinadora
externa)

Marabá-PA
2011

DEDICATÓRIA

Em memória do meu avô ANTONIO TALMATURGO que aprendeu a ler sem ter oportunidade de freqüentar a escola.

A meu filho João marcos que sempre torce pela minha felicidade.

A minha mãe Oneide Maria da Conceição que sempre batalhou pelos estudos dos filhos.

A meu pai Paulo Simião que embora não saiba ler, conseguiu colocar todos os filhos na escola.

Aos meus irmãos Edpaulo e Maria Luzia que torceram pela minha vitória nos estudos

A Luciene Gonçalves pela força que me deu durante o período do curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela fé que proporciona a minha felicidade.

Agradeço ao professor Evandro que muito se dedicou pela formação da turma de Pedagogia do Campo.

A Maura pela orientação nesse trabalho.

A minha mãe Oneide Maria da Conceição pelo apoio que me dar em todos os momentos da minha vida.

A meus colegas de turma, em especial ao meu grande amigo Cícero Batista pela sincera amizade que muito me apoiou durante o curso.

Aos colegas professores e estudantes que se permitiram ser entrevistados e colaborarem comigo neste trabalho.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa trata da temática: a multissérie no Assentamento Jacundá realizada com o objetivo de investigar como os professores desenvolvem suas atividades e em quais condições funciona a multissérie nesse assentamento. A escola multisseriada teve sua origem juntamente à conquista da terra pelos agricultores familiares. A necessidade de escola para seus filhos os levou a escolha de professores leigos dentro da comunidade, a ceder casa para funcionamento da sala de aula, a reivindicarem da secretaria de educação do município de Jacundá a contratação de professores. As escolas existentes no Assentamento funcionam no regime multisseriado, e salas estão sendo fechadas após a criação de uma escola Pólo na vila do Assentamento. O trabalho tem como objetivo trazer retrato mais próximo das praticas da escola multisseriada no assentamento Jacundá em 2010. Os educadores que estão atuando no assentamento fixaram residência na localidade e continuaram sua formação de professores leigos para se manter no cargo. A formação inicial; cursando a faculdade de pedagogia, assim como a formação continuada ofertada pela secretaria de educação, não dá conta de proporcionar uma prática pedagógica contextualizada, ou seja, os professores desenvolvem as atividades docentes, utilizando simplesmente o livro didático, sem considerar os elementos que fazem parte da realidade dos sujeitos do assentamento.

Palavras - chaves: Salas multisseriadas; Assentamento Jacundá.

SUMMARY

This research work treats of the thematic: the multissérie in the Assentamento Jacundá accomplished with the objective of investigating as the teachers they develop your activities and in which conditions the multissérie works in that establishment. The school multisseriada had your origin together to the conquest of the earth for the family farmers. The school need for your children took them inside the lay teachers' choice of the community, to give up house for operation of the class room, they demand her/it of the clerkship of education of the municipal district of Jacundá the teachers' recruiting. The existent schools in the Establishment work in the regime multisseriado, and rooms are being closed after the creation of a school Pole in the villa of the Establishment. The work has as objective to bring closer picture of the you practice of the school multisseriada in the establishment Jacundá in 2010. The educators that are acting in the establishment, it had fastened residence in the place and they continued your formation of lay teachers to stay in the position. The initial formation: studying the pedagogy university, as well as the continuous formation presented by the education clerkship, not to give bill of providing a practice pedagogic contextualizada, in other words, the teachers develop the educational activities, simply using the text book, without considering the elements that are part of the reality of the subject of the establishment.

EU FALO COM “X”

Ainda tenho o tucano no açazal
Tenho onça e araras lá no castanhal
No linhavão é peixe da eclusa
Dou, vendo e trabalho todo ferro gusa
Levaram meu ouro e o povo é feliz
Se é z ou é s eles falam com x

Venha vê jacarés aqui ainda tem
Lontras, peixe-boi, têm vacas também
Fila da puta! diz o madeireiro
Se tem a propina alguém pega o dinheiro
Homens e mulheres donos do nariz
Se é z ou é s eles falam com x

Venha vê quantos búfalos no Marajó
Cuidado menino tem cobra-cipó
Domingo no barco tem um estrangeiro
Conhecendo o Norte e esse brasileiro
Que fala “meu mano” e a esse lhe diz
Se é z ou é s eu falo com x

Venha vê palafitas na beira do rio
Joga um presente, a criança já viu
Lá na preguiçosa tem um ribeirinho
Jantando o filé de um peixe fresquinho
Comendo açaí, do que sempre quis
Se é z ou é s ele fala com x

Fatura pai’dégua tem no vê o peso
Tem pro ribeirinho e para o sertanejo
Bregas, carimbó e também boa fê
E vem junto do Círio a Mãe de Nazaré
Mulheres mais belas do nosso país
Se é z ou é s elas falam com x.

(Raimundo N. A. Ferreira)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	11
1. O CONTEXTO DA MULTISSÉRIE NO PA. JACUNDÁ	21
1.1 A LUTA PELA TERRA NA REGIÃO SUDESTE DO PARÁ.....	21
1.2 A MULTISSÉRIE NO ASSENTAMENTO JACUNDÁ.....	25
1.3 A ESCOLA ALTAMIRA 7.....	27
1.4 A ESCOLA JOSÉ BONIFÁCIO.....	34
1.5 A ESCOLA BOA VENTURA.....	37
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO E CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS DO CAMPO	41
2.1 O QUE É EDUCAÇÃO DO CAMPO, COMO NASCEU E VEM SE CONSTRUINDO ESSE CONCEITO	42
2.2. AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DIANTE DA CULTURA CAMPONESA.....	45
3. AS SALAS MULTISSERIIDAS E A ESCOLA DO CAMPO	48
3.1. CONCEITO DE MULTISSÉRIE.....	48
3.2. O CURRÍCULO E AS ESCOLAS NO CAMPO.....	50
3.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ESCOLA NO CAMPO.....	52
4. O QUADRO DE PROFESSORES E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS SALAS ISOLADAS	56

4.1. FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES E EXPERIÊNCIA NO TRABALHO COM TURMAS MULTISSERIADAS.....	56
4.2. MORADIA DO PROFESSOR E CONDIÇÕES DE TRABALHO COM MULTISSÉRIE.....	59
4.3. AS MULTIPLAS FUNÇÕES DO PROFESSOR DE MULTISSÉRIE E QUANTIDADES DE ESTUDANTES POR TURMA.....	61
4.4. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NAS SALAS MULTISSERIADAS	64
5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS MULTISSERIADAS DO ASSENTAMENTO.....	68
5.1. OS LIVROS DIDÁTICOS COMO SUSTENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	68
5.2. O TRABALHO COM OS CONTEÚDOS EM SALAS DE AULA.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86

INTRODUÇÃO

A monografia tem como norte de investigação as salas multisseriadas no Assentamento Jacundá, na tentativa de responder questões de ordem educativa no que diz respeito ao funcionamento dessa modalidade de ensino em duas salas entre as três que existem. Os principais pontos de investigação nesse sentido são as condições de trabalho do professor, sua formação iniciada e continuada do professor e o seu trabalho pedagógico dentro da sala de aula.

Os objetivos iniciais do trabalho foram: a) quando e com que objetivo foi criado o sistema multisseriado no assentamento; b) Quais as condições de trabalho desses professores de multissérie; c) Quais os recursos didáticos utilizados pelos professores de multissérie e quais as práticas pedagógicas desses professores nas turmas multisseriadas.

Os principais autores que utilizamos para embasar e compreender a multissérie nas salas de aula isoladas¹ do campo foram: Hage (2005), Caldart (2000 e 2008) e Arroyo (2009.a e 2009.b). Freire (1996). Pimenta (2009). HÉRBETTE (2004).

Aproximação do pesquisador com a temática de estudo

O interesse de pesquisar a temática da multissérie e as salas isoladas do Assentamento, tem origem a parti da minha experiência de quinze anos como docente em salas multisseriadas nesse assentamento. Durante o tempo em que trabalhei com multisserie tive o interesse em pesquisar as outras salas multisseriadas do assentamento, principalmente com a intenção de compreender o processo nas suas dimensões, desde as condições de trabalho dos professores as atividades desenvolvidas dentro das salas de aula.

¹ Salas isoladas são as salas multisseriadas onde só existe o professor e os estudantes, onde o professor é responsável pela escola, geralmente sem diretor, vigia, servente e secretária. Os documentos dessas salas são guardados na secretaria de educação do município.

Iniciei o meu trabalho como professor no ano de 1995, numa sala isolada do mesmo Assentamento. A minha formação inicial era o sexto ano do ensino fundamental. Aprendi as primeiras experiências com a minha mãe que fora professora na mesma escola onde comecei a lecionar. Os recursos didáticos utilizados durante os primeiros onze anos de trabalho foram sempre os recursos que meus professores utilizaram comigo na sala de aula enquanto estudante no ensino fundamental: caderno de anotação e caneta, livro didático, quadro e giz.

A minha formação no magistério permitiu conhecer metodologias que, embora estivessem voltadas apenas para dentro da sala de aula, envolvia brincadeiras e jogos educativos, mas eu resistia em testar algumas metodologias aprendidas durante a formação no magistério, principalmente para não atrasar os conteúdos, uma vez que eu não sabia associá-los com as brincadeiras e jogos.

Ao longo dos primeiros onze anos de trabalho como professor, consegui conciliar trabalho e estudo no ensino fundamental e médio. Concluí o ensino fundamental do 6º ao 9º através do supletivo, no qual fazia as provas nos finais de semana.

O ensino médio concluí através do projeto “Gavião 2”, no ano de 2002, mas não conseguia fazer uma faculdade particular, por esse motivo fiquei sem estudar até o ano de 2006, quando ingressei no curso de ¹Pedagogia do Campo. A proposta do curso de Pedagogia do Campo incluía uma bolsa na qual me permitia conciliar estudo e trabalho no campo.

Fui aprovado e nas primeiras aulas, conheci os educadores Dan Baron e sua esposa Manuela Souza. Eles eram os ministrantes das oficinas de “arte educação” a qual fazia parte do início do curso. Aqueles educadores apresentaram uma proposta de trabalhar a educação dos sujeitos a partir da inclusão das linguagens artísticas. Esse processo eu nunca havia experimentando antes.

¹Pedagogia do Campo: nome do curso de pedagogia ofertado na Universidade Federal do Pará Campus um de Marabá, em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA, entre o ano de 2006 a 2010.

A princípio, resisti aos métodos utilizados por aqueles educadores. Ao final das primeiras disciplinas daquele semestre, eu conseguia pensar diferente em relação ao modo de conduzir o processo pedagógico como professor em sala multisseriada. Pela primeira vez, eu estava

refletindo acerca das minhas atitudes enquanto professor “conteudista”, assim como foram minhas professoras do ensino fundamental, em considerar o ensino dos conteúdos da grade curricular, descontextualizados, como a única atividade importante na sala de aula.

Após esse primeiro momento de formação nas primeiras disciplinas, passei a concordar com a utilização das linguagens artísticas como o desenho, pintura, a poesia, a música, a dança coletiva entre os discentes de sala multisseriada. Essas linguagens contribuíram para uma grande mudança no meu modo de viver e trabalhar dentro da sala de aula enquanto professor. Tais práticas me ajudaram a reconhecer muitos preconceitos que estavam arraigados em mim, em relação à prática da massagem e em relação à aceitação de toque no meu corpo, principalmente com pessoas do mesmo sexo. Tais processos me ajudaram a quebrar a resistência que eu tinha não somente a uma massagem, a um abraço, mas também a um olhar no olho de outra pessoa. Isso me fez refletir sobre o que afirma Baron sobre esse processo formativo, logo:

Isso implicará confrontos com o velho, com a gente mesmo (enquanto coordenador ou participante), e com as nossas expectativas. Mas esses confrontos não precisam nos machucar ou ameaçar. Se entendermos que as passagens entre o velho e o novo compõem o processo dialético de transformação, o limiar entre resistência e libertação – que frases fáceis de escrever, mas dolorosas de viver e tão disponíveis para camuflar a falta de auto-reflexão! -, então podemos antecipá-los, estudá-los e integrá-los em nossa preparação pedagógica contínua (2004, p.40).

Esse aprendizado sobre as linguagens artísticas e as discussões acerca da Educação do Campo em todas as outras disciplinas que seguiam no decorrer do curso, começaram a exercer influência na minha personalidade, dentro e fora da sala de aula, como estudante e como professor de multissérie.

Em 2008, ao participar de um Encontro Nacional de Arte Educadores em Juiz de Fora, em Minas Gerais, juntamente com mais cinco estudantes da Pedagogia do Campo. Participei

de uma mesa de debates sobre educação a qual discutia sobre o perfil do educador do século XXI.

Enquanto eu falava naquela mesa diante de pedagogos pensadores da educação como Tião Rocha e pessoas representando o ministério da Educação, eu falei da qualidade da educação nas salas multisseriadas no sudeste do Pará, creio eu que a expressão era até desconhecida para alguns deles. Eu deixei claro naquela mesa que se a qualidade da educação nas salas isoladas nos assentamentos e comunidades rurais não é boa, é porque não existe uma atenção necessária por parte do poder político para a educação dos povos do campo. Naquela mesa eu percebi o quanto o curso de Pedagogia do Campo já havia colaborado com a minha formação enquanto sujeito do campo.

A partir das oficinas de construção de poemas, em 2008, consegui pela primeira vez afirmar a minha produção de poemas, como resultado da formação que estava participando. No mesmo ano a construção de poemas passou a fazer parte das aulas na sala multisseriada que ministrava. Ainda em 2008, ao participar das disciplinas de prática pedagógica em cada nível de ensino. Aprendi que precisava incluir nas minhas práticas docentes a construção coletiva de poemas durante o Tempo Comunidade. Uma das orientações é que essas práticas deveria dialogar com os eixos temáticos da Educação do Campo, primeira atividade, com dois professores da comunidade e os estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, uma pesquisa a qual discutia a temática: Sistema de Produção do assentamento. Foi diagnosticado naquela pesquisa que o Assentamento estava com 80% dos lotes em pastagens, sem possibilidade de produzir mandioca, arroz, milho e outros produtos da agricultura familiar, principalmente por não haver terras desocupada sem pastagens.

Os agricultores entrevistados afirmaram que o assentamento tem terras boas para a produção de pastagens e criação de gado, mas são fracas para o cultivo de produtos agrícolas. Outros afirmaram que se ganhassem outro lote com floresta, desmatariam novamente e plantariam capim, por ser a opção mais lucrativa. Diante dessas afirmações, resolvemos promover palestras junto aos engenheiros florestais da EMATER PA. Também trabalhamos uma proposta de sensibilização dos estudantes para o entendimento sobre a prática de preservação dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que discutimos conteúdos das disciplinas de língua portuguesa, ciências, matemática e geografia. A proposta resultou na

construção de uma cartografia do Assentamento exposta na parede da escola onde demonstrava a situação do assentamento em relação à paisagem que havia antes.

Convidamos os pais dos estudantes para observarem o trabalho realizado pelos estudantes durante 15 dias. A iniciativa do desenho e a pintura da paisagem do assentamento juntamente com a palestra sobre preservação do meio ambiente realizada na sala onde fora desenhada a cartografia, motivou alguns agricultores a encaminhar por meio de ofício, para o secretário de meio ambiente, a criação de um viveiro de mudas para reflorestamento de áreas degradadas no Assentamento.

O projeto de viveiro de mudas nasceu de uma iniciativa das praticas da escola, no ano de 2010 foram plantadas as primeiras 3000 mudas de árvores em três lotes do assentamento. A secretaria de meio ambiente enviou para o INCRA, um projeto de ampliação do viveiro para a produção de 20 mil mudas por ano, a serem produzidas no Assentamento, pelos agricultores, com assistência técnica da secretaria de meio ambiente de Jacundá PA. Porém ainda não se tem uma resposta positiva do INCRA sobre essa possível ampliação da produção de mudas. Mas já é possível perceber através do pouco que já foi produzido que as ações da escola do campo podem ser capazes de transformar a realidade dos sujeitos, no sentido de melhorar a relação com a sociedade e com a natureza.

Outra disciplina que nos encaminhou a realização de um trabalho prático durante o Tempo-Comunidade foi a realização da disciplina Fundamentos Teórico-Methodológicos de Educação Infantil, a qual nos orientou a realização de uma ação que durou 15 dias letivos. Durante a realização deste estágio no Tempo-Comunidade realizamos passeios pelo assentamento com as crianças entre 04 a 05 anos que não tinham acesso a escola no assentamento. Produzimos cartazes coletivos e materiais para ornamentar a sala de aula a partir das produções artísticas dos próprios estudantes. O grupo de estudo era composto por mim e mais dois estudantes da turma de pedagogia do campo. Nosso grupo de estudo, trabalhou durante quinze dias com as crianças na construção de uma cartografia. O trabalho consistia em desenhar, pintar, emoldurar e expor na escola o trabalho realizado com essas crianças.

O trabalho motivou os pais a reivindicarem da Secretaria de Educação de Jacundá a implantação de uma turma de educação infantil na escola da vila do Assentamento.

Apresentamos a demanda para a secretaria e em 2009, foi possível a contratação definitiva da professora para trabalhar na sala de educação infantil na Escola Boa Ventura local onde realizamos a ação pedagógica com as crianças.

O último trabalho prático realizado no Tempo-Comunidade como disciplina da Pedagogia do Campo, foi o estágio em coordenação pedagógica em ambientes escolares. Nesse trabalho realizamos uma oficina de formação continuada de professores, com duração de 120 horas, com 15 professores do assentamento e comunidades vizinhas.

O começo desse trabalho, marca o momento no qual mais lembrei do início da minha formação na Pedagogia do Campo, quando alguns professores resistiram à proposta de estudar a temática, “sistema de produção” como eixo norteador no estudo dos conteúdos escolares. Naquele momento nós decidimos trabalhar os primeiros dois dias com a sensibilização dos professores para o trabalho coletivo. Trabalhamos com a prática do triálogo onde contaram suas histórias de vida e formação, reinventando e fazendo intervenção através de teatro, trabalhamos com mensagens coletivas onde professores que estavam há seis meses na mesma escola e ainda não tinham saudado os colegas de trabalho com um aperto de mão. O momento de sensibilização foi o momento de quebrar a resistência que havia em alguns participantes.

A partir do primeiro momento com os professores, começamos os trabalhos práticos de pesquisa junto com os estudantes da escola Boa Ventura, em seguida planejamos e iniciamos os trabalhos práticos de intervenções pedagógicas como respostas as situações encontradas ao pesquisar o sistema de produção e processos de trabalho no Assentamento Jacundá. Uma das intervenções foi a construção coletiva de um sítio de frutas que serão consumidas pelos moradores dessa comunidade. A proposta de construção do viveiro de mudas para a plantação do sítio surgiu, a partir das informações contidas na pesquisa, a qual apontou para a ausência de frutas como laranja, acerola, jaca e outras que são consumidas, porém atualmente são compradas na cidade.

Durante a realização da oficina, os professores se reuniam todas as tardes para estudarem teorias de pesquisadores que escrevem sobre educação do campo. Naquele momento selecionamos e utilizamos os textos que foram discutidos durante a minha formação na Pedagogia do Campo para embasar os nossos estudos.

Posso concluir que a formação que recebi no curso de Pedagogia do Campo tanto contribuiu na qualidade do meu trabalho como professor, quanto para a escola e comunidade onde moro, principalmente porque foi de grande importância para a formação de professores que atuam no campo. O curso contribuiu para refletir sobre minhas práticas pedagógicas e me subsidiar a compreensão da educação do campo, local onde moro e atuo.

Há uma aproximação entre a pesquisa desenvolvida e o pesquisador, de modo que a história de vida e formação tem uma estreita relação com o tema multissérie, principalmente pela experiência em quinze anos exercendo a docência nessa modalidade de ensino. Entretanto era necessário tentarmos compreender como pesquisador a temática da multissérie nesse assentamento, nos distanciando da condição de professor, para melhor analisar como no assentamento a educação está estruturada.

Caminho percorrido pela pesquisa

Esse trabalho está norteado pela abordagem qualitativa de pesquisa, pelo processo de realização da coleta de dados, de forma descritiva das informações obtidas no contato direto com os entrevistados, visando apresentar a perspectiva dos participantes, como afirma:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE, 1986).

Para realização da pesquisa de campo selecionamos como instrumento de coleta de dados observação em duas escolas multisseriadas, dentre as três que existem no Projeto de Assentamento Jacundá. As observações foram realizadas durante quatro semanas, entre o dia 5 de maio a dia 4 de junho de 2010. Sendo duas semanas de observação e entrevistas na

Escola José Bonifácio e duas semanas de observação e entrevistas na da Escola Altamira 7. Os entrevistados na escola José Bonifácio foram: professor J.A.N. 53 e dois estudantes: V.R.L, 16 anos, V. F. S. 11 anos e uma mãe de estudante M. I. 54 anos. Na escola Altamira 7 foram: professor P.P.C, 30 anos, A. R.C, 12 anos, A.S.S. 11 anos, R.S.S. 12 anos, uma mãe de estudante e servente da escola E. O. R, 47 anos. Também dois agricultores familiares sobre o histórico do assentamento e das escolas: O. M. C. 70 anos e M. C. 70 anos. Como mostra as tabelas:

ESCOLA ALTAMIRA 7

NOME	IDADE
Professor Paulo	30 anos
Estudante A.R.C	12 anos
Estudante A.S.S	11 anos
Estudante R.S.S	12 anos
Servente E.O.R	47 anos
Agricultor M.C.	70 anos

Tabela: 1

ESCOLA JOSÉ BONIFACIO

NOME	IDADE
Professor J.A.N	53anos
Estudante V.R.L	16 anos
Estudante V.F.S	11anos
Antiga servente M.I	54 anos
Agricultor	O. M. C. 70 anos

Tabela: 2

As observações foram registradas num caderno de campo. No projeto inicial, seria realizado observação em todas as turmas multisseriadas existentes no assentamento. Entretanto, dois fatores contribuíram para rever esse projeto: primeiro por não disponibilizar de tempo, e segundo, devido a distância de quinze quilômetros para uma das escolas e por dificuldades no transporte para chegar nessas escolas. Neste sentido, modificamos o que se tinham proposto, realizando a pesquisa em apenas duas salas isoladas com turmas multisseriadas.

Após a observação, realizamos entrevistas gravadas com os dois professores, cinco estudantes das duas escolas, uma servente e três agricultores familiares, sendo dois estudantes da escola José Bonifácio que têm onze e três da Escola Altamira 7, onde tem vinte e cinco estudantes.

Após esse período, foram realizadas a transcrição das entrevistas e a reescrita das observações no período de junho a dezembro de 2010. E trabalhamos na análise e sistematização dos dados, de dezembro a março de 2011.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos: o primeiro capítulo trata de uma contextualização da temática no assentamento, no qual associa a conquista da terra e a criação e funcionamento das escolas multisseriadas como situações que ocorreram paralelamente, a partir da ação de um grupo de agricultores que desejavam se territorializar e a expansão das escolas com o aumento da população do assentamento.

O segundo capítulo apresenta uma discussão sobre Educação do Campo, numa tentativa de conceituar Educação do Campo. Explicando como vem se construindo o conceito de Educação do Campo e quais as suas contribuições na vida dos sujeitos do campo;

O terceiro apresentamos uma discussão sobre as salas multisseriadas e escola no campo, discutindo o conceito de multissérie, o currículo e escola do campo, também trata sobre práticas pedagógicas;

O quarto discorre sobre os professores das salas isoladas do Assentamento. Discutindo sobre a formação inicial e continuada dos professores, condições de trabalho desses professores, recursos didáticos disponíveis para o trabalho pedagógico deles e a organização do espaço em sala de aula;

O quinto capítulo aborda o trabalho pedagógico dos professores de salas multisseriadas no assentamento Jacundá, apresentando os materiais didáticos disponíveis e utilizados pelos professores, também apresenta o trabalho com os conteúdos na sala de aula. E as considerações finais.

1º CAPÍTULO: O CONTEXTO DA MULTISSERIE NO PA. JACUNDÁ

Neste capítulo discutimos o contexto do projeto de assentamento Jacundá, localizado em município homônimo na região sudeste do Pará, a reterritorialização dessa parte da Amazônia a partir de disputas agrárias entre quatro grupos distintos: fazendeiros, indígenas, agricultores familiares e empresários. É nesse contexto que os agricultores familiares criam uma escola multisseriada como forma de garantir a alfabetização dos seus filhos por ser o grupo que permaneceu residindo com o maior número de pessoas no campo. Nesse texto, abordaremos como os agricultores conseguiram se territorializar no sudeste do Pará, tendo como foco o Assentamento Jacundá.

O texto está dividido em cinco partes: o assentamento Jacundá, dentro do contexto da região Sudeste do Pará, apontando para a criação das grandes estradas e a chegada de três grupos diferente para disputar com os povos indígenas as terras dessa parte da Floresta Amazônica; a criação do projeto de Assentamento Jacundá, apontando para os modos de produção e a busca por melhoria na economia dos assentados, os momentos mais difíceis e as principais conquistas desses agricultores.

A construção de vilas e o acesso a terra, nessa reterritorialização e a concentração das famílias foram fatores que contribuíram para a luta para garantir a escolarização dos filhos através da criação de turmas multisseriadas. A construção das escolas: Altamira 7 e Escola José Bonifácio, resgatando o processo de luta por contratação de professores da localidade e a melhoria da sala de aula nesse Assentamento.

1.1 A luta pela terra na região Sudeste do Pará

A região Sudeste do Pará se apresenta no mapa do Brasil como um dos retratos da devastação da floresta amazônica, tal situação tem início juntamente com a abertura das rodovias que cortam a região Norte do Brasil. Segundo Hérbette, 2004 é a criação da nova capital do Brasil que gera a necessidade de abertura de novas estradas para integrar os diversos estados brasileiros a nova capital.

No decorrer dos anos 1960, abriram-se, pois, a partir da nova capital do Brasil, dois imensos braços como a abraçar a Amazônia: as rodovias Belém-Brasília e Cuiabá-Porto Velho-Rio Branco. Na aparência de um aceno amigo, um abraço traiçoeiro. Atrás da promessa de dias melhores e de juramentos de prosperidade futura (integrar para não entregar), a ameaça da destruição ambiental, da desintegração social e cultural (HÉRBETTE, 2004, p.23).

Dessa forma foi se instalando os projetos de exploração dos recursos naturais, bem como a grilagem de terra para produção de pastagens para a criação de gado. Dessa maneira atraindo populações de diversos pontos do país, seja em busca de emprego nos grandes projetos que aqui estavam se instalando, seja em busca de um pedaço de terra, assim foi se constituindo uma população de migrantes, que tinha origem na agricultura familiar em outros estados.

As grandes empresas e os grandes latifundiários, com o processo da grilagem de terras conseguiram maiores vantagens em relação aos migrantes; por outro lado, estes também competiam na disputa pela terra, trabalhando como peões em fazendas ou em diversos serviços para garantir sua permanência na região.

O município de Jacundá é um dos exemplos do alargamento dessa exploração por parte dos grandes projetos como, por exemplo, a Companhia Elétrica do Norte (ELETRONORTE) que construiu a Hidrelétrica de Tucuruí como forma de garantir energia para os outros investimentos estatais e particulares. A construção dessa barragem inundou terrenos de agricultores familiares principalmente de cinco municípios que hoje ficam em seu entorno, causando os maiores prejuízos para a fauna e a flora nessa parte da floresta amazônica, deixando muitas pessoas desabrigadas. Como afirma Hérbette ao mencionar que:

Para garantir a preferência dos japoneses e dar sentido à sua existência, A ELETRONORTE apressou-se em construir a barragem Hidrelétrica de Tucuruí e a gerar energia. Inundou precipitadamente uns 240.000 hectares de floresta ainda em boa parte praticamente virgem, evacuando grupos indígenas e comunidades camponesas (2004, p.36).

Assim, os grandes projetos começaram a garantir sua existência na região, com o apoio estatal e com o mínimo de precauções no que se refere a sustentabilidade da floresta amazônica e dos recursos naturais. Por outro lado os agricultores familiares, se organizavam

em pequenos grupos com ou sem o auxílio do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) para garantir a posse da terra que disputavam.

Da mesma forma que os grupos empresariais não respeitavam os grupos dos indígenas e se apropriaram das terras onde a pesquisa revelava a maior concentração de recursos minerais, ou seja, os mais diversos tipos de minérios nessa região como esclarece Hérbette, (2004):

Os grupos estrangeiros detêm aproximadamente 30% dessas áreas, sendo em geral os de minérios de maior valor. Entre eles, destacam-se a British petroleum /Brascan (cassiterita), a Anglo American Bozzano Simonsen (ouro), a Rhône Poulenc e a Royal Dutch/Shell (ouro), a Alcan (Bauxita). Os grupos brasileiros são representados pela Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a Companhia de pesquisa de recursos Minerais (CPRM) (só para pesquisa), a Paranapanema e a Brumadinho (cassiterita), a Votorantim (bauxita). (p.35).

Além dos grupos internacionais que iniciavam o processo de apropriação se apoderavam das terras dessa região explorando a qualquer custo as riquezas naturais, também os grandes latifundiários provenientes de outros estados do Brasil representavam a grilagem de terra nessa região. Os dois grupos que concentravam a maior parcela da terra não respeitavam os povos indígenas que aqui habitavam, nem agricultores familiares que também migravam para essa região em busca de melhores condições de vida e trabalho e isso era almejado a partir do acesso a terra.

É nesse contexto que se intensifica a disputa pela terra entre pelo menos quatro grupos distintos: o grupo empresarial, os grandes fazendeiros vindos de outros estados brasileiros, os agricultores familiares e os indígenas. Cada grupo pretendendo, da sua maneira, garantir sua existência nessa região ainda que as possíveis conseqüências fossem o enfrentamento entre esses grupos.

Os agricultores familiares foram os que permaneceram em maior quantidade no campo apesar de ser o grupo que ficou com a menor parcela das terras, esses em sua maioria eram analfabetos, migrantes da região nordeste do Brasil, onde conviveram com dificuldades semelhantes no que diz respeito à ausência de políticas públicas por saúde, transporte e educação, tendo na maioria das vezes que construir suas escolas junto com os professores,

sem ajuda do poder público, para não verem seus filhos crescerem analfabetos compartilhando da mesma sorte que eles.

Diante desse cenário os agricultores familiares através das lutas, criam a escola multisseriada como resultado da luta dos agricultores familiares a exemplo da escola rural existente no nordeste brasileiro na qual alguns deles freqüentaram.

Esses agricultores familiares reivindicaram das secretarias de educação e construíram no campo o mesmo modelo de escola que existia no nordeste, a escola multisseriada onde o professor também tem pouco estudo e às vezes o mínimo de experiência com a docência como relata um dos professores entrevistados que atua em multissérie no assentamento Jacundá:

Eu nunca tinha trabalhado com sala multisseriada, só estudei com minha mãe numa sala multisseriada no estado do Piauí, com o passar do tempo fui aprendendo e inventando métodos. A escola onde estudo hoje me ajuda um pouco também (J.A.N. 53 anos).

As experiências dos nordestinos com a escola multisseriada, muito serviu para contribuir com o desenvolvimento do campo em relação a educação nessa região, desde a forma de organizar suas comunidades até o modo de conquistar seus interesses como sujeitos propositores de políticas públicas em alguns dos casos.

Podemos concluir que a luta pela terra é na verdade uma luta por liberdade, por autonomia de trabalhadores que não conseguem viver empregados cumprindo horários e vivendo a espera de oportunidades de se colocar enquanto agricultores “autônomos” para não ser dependente de patrões.

Na boa parte das vezes, estes trabalhadores se deslocam de outros estados em busca de uma terra para plantar e produzir alimentos e também um espaço para exercer a sua liberdade.

O contínuo e vasto fluxo migratório que, desde 1960, se dirige, dos mais diversos cantos do país, para o Tocantins-Araguaia, é constituído majoritariamente por trabalhadores em busca de terra para plantar. Fugiram do “cativeiro” dos latifundiários e dos coronéis do Nordeste; deixaram de vagar a serviço de patrão na Bahia ou em Minas Gerais para tentar seu próprio criatório; foram asfixiados pela

expansão do café, da soja ou da cana, no Sul. São camponeses apegados à terra (HÉRBETTE, 2004, p. 46).

De modo geral, a luta dos agricultores para desapropriarem terras que ainda hoje não têm um registro legal de sua posse é muito comum, sobretudo na região do Sudeste do Pará. Essa desapropriação na maioria das vezes acontece na forma de ocupação de um espaço onde os agricultores acampam nas margens das rodovias em pequenos barracos, em condições precárias e na maioria das vezes sob ameaças de fazendeiros.

1.2 A multissérie no Assentamento Jacundá:

O projeto de Assentamento Jacundá é resultado de uma ocupação pacífica, feita por agricultores que na sua maioria migraram dos estados da região Nordeste do Brasil, principalmente do estado do Maranhão. Esses agricultores já residiam em áreas de terra no município de Jacundá que foi inundado pelo lago que se formou, com a construção da Hidrelétrica em Tucuruí.

No ano de 1987, um grupo de agricultores se juntou a outros agricultores sem-terra do município de Nova Ipixuna e ocuparam uma área de aproximadamente 2500 alqueires, no município de Jacundá, localizada a sessenta quilômetros da sede do município. Em 1992, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) cadastrou as primeiras famílias nessa área.

Os agricultores assentados inicialmente eram extrativistas, ou seja, trabalhavam extraindo os produtos da floresta com a extração do cipó titica e da castanha-do-pará, que existia em abundância na localidade. Naquele momento tais produtos já eram à base da economia do assentamento. Em 1997, cinco anos mais tarde, a área de floresta já tinha se reduzido drasticamente, de forma que o cipó e a castanha-do-Pará já não eram fáceis de ser encontrados.

No começo a gente vivia mais era da tirada de cipó, para vender no barracão, mais depois que as matas foram se acabando mais, o jeito mesmo era fazer farinha com a mandioca que era produzida com abundância. O milho e o arroz era produzido muito também mais o preço era muito baixo, eu mesmo achei bom quando saiu os projetos de compra de gado. (C. DE S. PA. JACUNDÁ, 2010).

Após a instalação das roças e a colheita dos produtos, os agricultores já começaram a plantar o capim para a criação de gado a partir da liberação dos créditos do PRONAF.

A criação de gado no Assentamento Jacundá tem origem com a oferta de empréstimos trabalhados pelas empresas de assistência técnica que propunham principalmente a pecuária como principal atividade produtiva. Os agricultores foram intensificando essa prática de modo que no final da década de 1990, a pecuária era a principal fonte de renda dos assentados.

As maiores dificuldades destes agricultores durante o processo de constituição do assentamento foram: a perda do primeiro líder desses assentados, Raimundo Nonato, que sofreu um acidente de carro chegando a falecer enquanto viajava para Belém em busca de aprovação de projetos em benefício desse assentamento.

Outra dificuldade vivida por esses agricultores foi a segunda elevação das águas da hidrelétrica de Tucuruí ocorrida no ano de 2003 inundação de 50% por cento dos lotes de terra dos agricultores (INCRA, 2008). Essa segunda inundação provocou prejuízos que até os dias atuais não foram ressarcidos pelo Estado a esses agricultores.

As maiores conquistas dos agricultores assentados nessa região foram: a construção da estrada de acesso ao assentamento no ano de 1996. Os créditos apoio e habitação liberados pelo INCRA o que veio a contribuir com a estabilidade dos agricultores que, na sua maioria, não tinha nem um animal para carregar suas compras que, eram feitas na sede do município, na cidade de Jacundá, tinham que viajar durante um dia inteiro a pé para chegar no Assentamento, relembra um agricultor:

Eu andava o dia todo de a pé, carregando um remanchin nas costas por que não tinha estrada para chegar até aqui. Quando foi liberado os créditos, que nós compramos nossos animais, tudo ficou mais fácil, e melhor ainda foi quando chegou a estrada com a energia, mais antes eu vivi muitos anos aqui muito desgostoso, isolado, pra mim isso foi uma conquista muito grande os benefícios que temos hoje no assentamento (M. C. 70 anos).

Outra grande conquista dos agricultores desse assentamento foi a chegada da energia elétrica através do programa LUZ PARA TODOS no ano de 2007. Tal acontecimento trouxe

grandes contribuições para as famílias dessa localidade, como à iluminação das escolas para o funcionamento das aulas à noite.

Outra grande conquista dos agricultores nesse assentamento foi à contratação de professores para trabalhar em três vicinais dentro do Assentamento, iniciando assim o processo de construção das três salas de aula que existem hoje dentro do assentamento como descreveremos abaixo a construção e o histórico de cada uma delas.

1.3 A Escola Altamira 7

A Escola Altamira 7 está localizada na Comunidade Altamira 7 no Assentamento Jacundá. Foi construída as margens do lago da barragem de Tucuruí, a oito quilômetros da vila Santa Clara, a margem esquerda da estrada vicinal que corta o assentamento. A estrada que dá acesso a escola é feita de chão batido e fica intrafegável no período chuvoso, porém é o local que divide a distância entre os alunos que moram em terra firme e os alunos que moram nas ilhas e são transportados por barcos para chegar até a escola.

Ela foi fundada no ano de 1993, com a chegada dos agricultores que ocuparam algumas ilhas do lago da hidrelétrica de Tucuruí e também alguns lotes de terra que pertenciam a ELETRONORTE. Segundo uma entrevistada, moradora antiga do assentamento, que trabalha atualmente como servente na escola, o nome da escola Altamira 7 porque a comunidade era constituída por um grande número de pessoas membros da Igreja Adventista do Sétimo Dia.

A primeira professora chamava-se Maria de Nazaré, membro também dessa igreja. As aulas iniciaram na casa da professora, que improvisou alguns bancos feitos de pedaços de troncos de árvores e tábuas para os alunos sentarem, nessa mesma casa funcionavam os cultos da igreja adventista.

A primeira professora tinha como formação a quarta série, e lecionava até o mesmo nível de ensino, ou seja, a quarta série. Por esse motivo, a professora Nazaré, resolveu passar a sala de aula para uma segunda professora que possuía a oitava série, a pedido dos agricultores assentados, a servente da escola relata:

No meu conhecimento essa escola tem dezessete anos de fundada, foi fundada no ano de 1993. A primeira professora dessa escola se chamava Maria de Nazaré Pereira da Silva. Ela trabalhou três anos, ela não era qualificada ai quando a Jocelena chegou ela passou a oportunidade para a Jocelena. Foi no ano de 1996. (E. O. R, 47 anos).

A sala de aula funcionou durante três anos naquela casa, até que os pais dos alunos pediram para a professora mudar a escola de para outro lugar que ficasse mais próximo da residência da maioria dos que ali estudavam, ou seja, do outro lado do rio.

Nesse período ocorreu à substituição da primeira professora, e a escola passou a funcionar na casa da nova professora. O local não era adequado por não haver um compartimento da casa que coubessem todos os estudantes da localidade. Nesse caso, os estudantes passaram a estudar debaixo das árvores e outros locais improvisados como afirma a entrevistada abaixo.

A Escola era no aberto, num barraquinho lá no Valdemar. A Jocelena começou a trabalhar lá, quando a escola mudou para cá funcionava debaixo dos pés de manga, era um bocado de cepo com umas tábuas em cima e o quadro era apregado na parede da casa do Zé Ribeiro pelo lado de fora. Depois mudou para a farinha, só que nos dias de farinha que durava às vezes uma semana, ai eles voltavam para os pés de manga novamente, traziam os cepos e as tábuas para sentar. A farinha é do jeito que está ali ainda, uma parede na lateral e o resto no aberto (E. O. R. 47 anos).

A escola funcionou sem um local fixo durante 10 anos. Somente em 2003, os agricultores foram até a Secretaria de Educação do município de Jacundá reivindicar a construção de uma escola para o assentamento. Naquele mesmo ano foram construídas duas salas de aula com paredes de tábuas, um banheiro, uma cantina e um quarto para os professores se hospedarem, principalmente porque a maioria deles que iriam assumir a escola morava na sede do município, inclusive os do Sistema Modular de Ensino (SOME).

Em 2008, os agricultores junto com o atual professor reivindicaram da Secretaria de educação a criação de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, EJA, para alfabetizar os agricultores e ribeirinhos que moram nas proximidades da escola. A reivindicação foi atendida, entretanto a turma foi fechada após 5 anos de funcionamento porque faltou transporte para trazer os estudantes que moravam distante. Entre os anos de 2004 a 2009, funcionavam turmas do sexto ao nono ano, mas foram retiradas para funcionar na escola pólo

que fica localizada a cinco quilômetros dessa escola. A escola Altamira 7 passou a ofertar apenas o ensino do primeiro ao quinto ano para os estudantes que moravam mais próximos.

Em 2010, a escola possuía duas salas de aula, uma cantina e um quarto para o professor, tem um banheiro, mas não dispõe de água encanada; precisando transportar água da caixa de água fica no chão. Há energia elétrica, mas não há nenhum refrigerador para conservar os alimentos da merenda escolar. Os agricultores e professores acreditam que houve um avanço na estrutura que a escola possui hoje, como afirma a entrevistada:

Em vista do que era essa escola, hoje ela está boa demais, ela era só um barraco coberto de cavaco e os alunos tinha que desocupar de vez em quando para o dono fazer farinha, porque funcionava uma farinheira no local (E. O. R. 47 anos).

Como já mencionamos, a Escola Altamira 7 funcionou durante 5 anos numa casa de um agricultor, a qual era utilizada pelo mesmo como farinheira como apresenta na imagem abaixo:



Título 1: FARINHEIRA ONDE FUNCIONAVA A ESCOLA ALTAMIRA 7

Fonte: Raimundo Ferreira, Pesquisa de Campo, 2010

A escola atual foi construída no ano de 2003, com recursos da prefeitura municipal de Jacundá, no lote do agricultor que funcionava a primeira escola, local que facilita o deslocamento dos estudantes do PA. É uma casa de tábua, coberta de telha de barro, como podemos perceber na imagem abaixo:



Título 2: A ESCOLA ALTAMIRA 7

Fonte: Raimundo Ferreira, Pesquisa de Campo, 2010

Esta escola atual foi construída depois de várias reuniões com o prefeito de Jacundá e a comunidade local que reivindicou uma melhor estrutura para atender a demanda de estudantes, uma vez que a quantidade de crianças e jovens aumentou na localidade e o espaço utilizado como sala de aula por ser suficiente para atender essa quantidade de estudantes, como acrescenta um entrevistado:

Quando foi feito essa escola mesmo de tábua como ela é agora é melhor porque quando não tinha ela era pior, os meninos ficavam correndo para a casa do seu Zé Ribeiro na hora da chuva. Agora em outubro faz três anos que chegou energia elétrica, ai os pais se reuniram e pediram uma bomba e um poço, ai facilitou. Agora tem uma caixa d'água mesmo no chão, mas ajuda (E. O. R, 47 anos de idade, Comunidade Altamira 7).

A merenda escolar que vem para a escola é sempre constituída de alimentos não perecíveis como biscoito, charque, feijão, arroz, suco em pacote, etc. Nada que precise ser conservado em geladeira ou freezer. A merenda não é em quantidade suficiente para todos os dias letivos, como afirma outra entrevistada.

Estudei a primeira série em outra escola era uma sala separada. No Cristo Rei, no Jacundá, lá era bom porque tinha merenda... Não faltava assim... lá tinha a primeira série separada, eu tinha dez anos de idade e estudava a primeira série. Não tem um ano que estou aqui não, tem mais pouco, eu só tem oito mês que estudo aqui (A.R.C. 12 anos de idade, Comunidade Altamira 7).

As salas de aula medem seis metros de largura e oito metros de comprimento, com duas janelas em cada lateral. Cada sala tem dois quadros negros de pó de giz, tem cadeira e mesa do professor, mas as cadeiras não são suficientes para os alunos sentarem, são organizadas de forma circular como mostra a figura abaixo:



Título 2: Sala de aula da Escola Altamira 7

Fonte: Raimundo Ferreira, Pesquisa de Campo, (2010)

A escola funciona hoje com oitenta e cinco alunos divididos em três turmas, são três professores e duas serventes. Os alunos são transportados de caminhoneta e de barco, nenhuma criança vem a pé para a escola, porém os estudantes que são transportados de barco não utilizam colete salva-vidas, como mostra a foto abaixo:



Título 3: Transporte de estudantes para a Escola Altamira 7, em barco.

Foto: Raimundo Ferreira, Pesquisa de campo, 2010



Título 4: Transporte dos estudantes para a escola Altamira 7, de caminhoneta.
Foto: Raimundo Ferreira, pesquisa de campo 2010

Os estudantes dessa escola são de uma faixa etária a partir de três anos na educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. A maioria dos filhos de agricultores e pescadores que moram nas ilhas são formadas a partir da criação do lago da hidrelétrica de Tucuruí.

De acordo com todos os relatos de entrevistados a respeito do histórico dessa escola, podemos concluir que a Escola Altamira 7 mesmo perdendo as salas de ensino fundamental maior para a escola pólo, ainda continua atendendo os estudantes do primeiro ao quinto ano.

Essa escola é de grande importância para a educação das crianças e adolescentes do ensino fundamental dessa comunidade, os pais dos estudantes resistiram à transferência dos mesmos a escola Pólo Boa Ventura¹ localizada há dez quilômetros de onde moram esses alunos, na vila. Nesse sentido que se percebe a importância dessa escola para a educação das pessoas dessa comunidade.

¹ Escola Pólo é o termo utilizado para denominar a escola rural que serve como escola central para atender os estudantes de outras comunidades vizinhas.

Podemos concluir que só foi possível a construção da Escola Altamira através de reivindicações e dos agricultores que precisavam da escola para atender a demanda de educação para seus filhos, o atendimento dessa demanda foi ampliada depois da construção da escola pólo na vila do Assentamento.

1.4 A Escola José Bonifácio

A Escola José Bonifácio fica localizada dentro do Assentamento Jacundá, na comunidade São Lucas a quinze quilômetros da Vila Santa Clara onde fica localizada a Escola pólo.

Segundo uma entrevistada a escola José Bonifácio foi fundada há vinte anos pela necessidade de alfabetizar os filhos de agricultores assentados que moravam próximo a essa comunidade. A escola foi fundada por estímulo dos técnicos da Emater - Pará que visitavam os agricultores, os quais orientaram os agricultores a enviar demanda de alunos para a Secretaria de Educação do município de Jacundá, reivindicando a construção de uma sala de aula naquela localidade.

A escola José Bonifácio foi fundada no ano de 1990, no começo do ano quando teve uma reunião de formação para os professores. Eu já era contrata como professora desde o mês de outubro do ano de 1989 nesse mesmo assentamento. A Marinalda tinha a sexta série e foi apontada pela comunidade e pelo técnico da EMATER para ser professora da escola José Bonifacio, o Geraldo, técnico da EMATER, mas era como se fosse tipo assim um secretário, um diretor... Ele era quem visitava a escola e dizia o que para fazer na escola, ele ajudava os professores naquilo que era possível. O Geraldo levava a merenda desde o primeiro dia de aula, quando começaram as aulas ele já levou a merenda junto. Naquele mesmo ano a escola começou a funcionar naquele mesmo ano com mais ou menos vinte alunos na sala. (O. M. da C., 70 anos)

De acordo com as informações, a escola José Bonifácio, quando foi fundada no ano de 1990, não tinha cadeiras, então os pais de alunos improvisaram bancos de pedaços de troncos de açaí para os alunos sentarem. A primeira professora dessa escola era moradora da comunidade, trabalhou durante dois anos, depois mudou para outro município. A partir dessa data a escola passou a ser atendida com professores contratados na sede do município.

A escola ainda continuava em condições precárias, no que diz respeito à estrutura física da sala, a falta de carteiras escolares e outros elementos necessários ao funcionamento de uma sala de aula. Os professores contratados passavam no máximo seis meses trabalhando e não continuavam, alegando que as condições de trabalho e devido à distância e a pouca qualidade da estrada de acesso, uma vez que os professores residiam na cidade, e só ficavam na localidade durante os dias letivos.

A partir de 1996, um professor foi contratado para trabalhar nessa escola e permanece até os dias atuais como titular. Ele passou a contribuir não apenas trabalhando na escola, mas na organização dos agricultores, no movimento pela construção da escola, reivindicando esse direito junto da prefeitura de Jacundá. Ao ser entrevistado, expõe o seguinte:

Fui contratado no ano de 1996, fui indicado pela comunidade para trabalhar com uma turma multisseriada de primeira a quarta série. Primeiro fui substituindo uma professora, ai depois ela não voltou mais ai eu fiquei com essa sala até os dias de hoje. (J. A. do. N. 53 anos)

A principal razão da falta de professores para trabalhar nessa escola, era a ausência de pessoas com qualificação para a docência. Os agricultores solicitaram da Secretaria de Educação do município a contratação de um professor leigo, que havia cursado apenas o quinto ano, para lecionar junto aos estudantes do primeiro ao quinto ano. Com todo esse despreparo do professor, os pais de estudantes ainda agradeciam, porque ele preferia morar na comunidade e assumir a escola, como afirma:

A escola aqui era uma bagunça, antes de o Seu Nensim assumir essa escola. Depois que ele veio morar aqui, tudo melhorou, ele começou a correr atrás de recursos para construir uma nova escola. Também era só uma turma de alunos, depois dele foi criado mais uma turma e ele assumiu as duas turmas, depois dele aqui nunca mais faltou professor aqui como faltava antes. Assim! Aqui um professor passava seis meses e depois ia embora (M. I., 54 anos).

Da articulação entre professores, estudantes e agricultores foi atendida a reivindicação e construída uma escola com pelo menos duas salas de aula para atender a demanda de estudantes. A escola José Bonifácio nos dias atuais é construída com a seguinte estrutura: duas salas com, cadeiras para os professores e estudantes, uma cantina equipada com fogão a

gás e baú para guardar a merenda, um banheiro e também disponibiliza de energia elétrica, pode ser observado na figura abaixo:



Título5: Escola José Bonifácio, 2010.
Fonte: Raimundo Ferreira.

Com toda essa estrutura que disponibiliza a escola, o único eletrodoméstico que tem é um bebedouro, também não tem uma servente, o professor é quem faz merenda e cuida da limpeza da escola.

Essa escola já funcionou com cem estudantes matriculados em seis turmas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental através do SOME. Com o sistema modular funcionando na Escola Pólo Boa Ventura, a escola José Bonifácio passa a funcionar com uma única turma multisseriada do primeiro ao quinto ano, com apenas onze estudantes matriculados no ano de 2010, como afirma uma moradora:

Eu trabalhei naquela escola como servente e gostei de trabalhar embora no tempo que eu trabalhei lá não tinha nem panela suficiente para fazer a merenda, às vezes eu tinha que levar de casa, a água, eu carregava da grotta, mas com toda dificuldade que tinha ainda era melhor do que agora, porque tinha mais aluno e também tinha o SOME aqui e atendia os meninos daqui sem ser preciso eles sair daqui lá pra outra escola que fica tão distante. Também acabou com o ensino dos adultos que tinha aqui de noite, hoje só tem essa sala de primeira a quarta série ai de seu Nesin, com 11 alunos e ele mesmo é quem faz de tudo lá [...] (M. I. de F., Comunidade São Lucas)

A escola não tem nenhuma cerca em volta para proteger dos animais que são criados pelo agricultor que disponibilizou o lote para a construção da escola. A calçada da sala é marcada pelo rastro do gado, tem quatro anos de construída e três que foi instalado energia elétrica, mas não foi feita nenhuma encanação, a água utilizada pelos estudantes vem de um poço.

Podemos concluir que a Comunidade São Lucas depois de um longo processo de organização dos agricultores pela melhoria da estrutura física e manutenção da Escola José Bonifácio, os benefícios conquistados não são aproveitados devidamente pela comunidade São Lucas. Por não haver demanda de estudantes do primeiro ao quinto ano para ocupar as duas salas construídas na escola, ao mesmo tempo em que não tem professores disponíveis para trabalhar com a demanda de estudantes do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

O principal motivo do esvaziamento dessa escola é a construção de uma escola pólo na vila do Assentamento, para onde são transferidos todos os estudantes do (6º o 9º ano) ensino fundamental e EJA. Isso deixa as escolas das vicinais, inclusive a Escola José Bonifácio, com demanda reduzida de estudantes para o funcionamento. Nesse caso, a partir de 2010, uma das salas dessa escola ficará fechada por falta de estudantes e esse número tende a reduzir cada vez mais por haver oportunidade de estudo em outras salas seriadas no Projeto de Assentamento.

1.5 A Escola Boa Ventura

A escola tem quatro salas construídas e uma sala com cinco computadores, às salas medem quarenta e oito metros quadrados, tem uma cantina e um banheiro, também tem uma quadra de esporte onde os filhos dos agricultores de todo o assentamento utilizam para sua diversão. A escola foi reformada no ano de 2009 em bom estado de conservação como mostra a figura:



Título 6: Escola Boa Ventura nos dias atuais.

Fonte: Raimundo Ferreira. Pesquisa de campo, 2010.

A Escola Boa Ventura fica localizada na Vila Santa Clara, única vila no Assentamento. Sua primeira sala de aula começou a funcionar no ano de 1990, depois de algumas reivindicações feitas pelos agricultores à prefeitura de Jacundá. Quando a Secretaria de Educação contratou a primeira professora, os agricultores, pais dos estudantes se reuniram e construíram uma casa que serviria como sede para a Igreja Católica, e durante os dias da semana, funcionava a sala de aula, um morador lembra sobre a construção da escola e sobre algumas melhorias em sua infra-estrutura:

Quando essa escola começou a funcionar, eu fui a primeira professora, eu mandei fazer bancos de troncos de açaí porque não tinha tábua de madeira cerrada, nem como trazer da rua porque não tinha estrada para carro passar. Então eu ganhei um pedaço de quadro e umas caixas de giz, o técnico da EMATER PARÁ, era quem trazia a merenda na garupa da moto até onde dava de lá até a escola a gente trazia de animal. Só foi construída uma sala de aula pela prefeitura e o INCRA, no ano de 1996, quando uma empresa madeireira construiu a estrada de acesso para o Assentamento (O. M. C. 70 anos).

No ano de 1996, a prefeitura do município de Jacundá utilizando recursos do INCRA em parceria com o Fundo de Desenvolvimento Escolar FUNDESCOLA construiu a seguinte

estrutura: uma sala de aula, uma secretaria e uma cantina. Dez anos depois, a estrutura física da escola foi reformada e construiu-se mais duas salas de aula, onde passaram a estudar um total de cento e cinquenta estudantes, cursando o ensino fundamental, do primeiro ao nono ano.

Em 2009, a Escola Boa Ventura passou a ser utilizada como Escola Pólo na Vila Santa Clara, de duas para quatro salas de aula, ofertando da educação infantil ao ensino médio. Aumentado assim o movimento de pessoas na vila, uma vez que os estudantes são oriundos de duas comunidades vizinhas. A escola recebe os estudantes que cursaram o ensino fundamental nas escolas: Altamira 7, comunidade Altamira 7 e José Bonifácio da Comunidade São Lucas.

Na Escola Pólo as turmas foram organizadas a partir da seriação. Uma vez que a quantidade de estudantes de cada série aumentou, e a multissérie nesse caso só acontece nas salas isoladas distantes da vila do Assentamento. Com o auxílio do transporte escolar, realizado através de duas caminhonetes. A Escola Boa Ventura em 2010, contava com esse número de turmas, apontado na tabela abaixo:

Tabela 3. Vagas ofertadas na Escola Pólo Boa Ventura em 2010, P A Jacundá

Ano escola	Turma	Número de estudantes
1º Ano	1 sala seriada	30
2º e 3º Ano	1 sala multisseriada	20
4º e 5º ano	1 sala multisseriada	25
6º ano	1 sala seriada	33
7º ano	1 sala seriada	20
8º ano	1 sala seriada	20
9º ano	1 sala seriada	25
TOTAL	7 turmas	173

Fonte: SEMED, Pesquisa de campo, 2010

A escola fica localizada no centro do assentamento, dividindo as distâncias entre as outras comunidades do assentamento de onde vem parte dos estudantes desta escola. Os professores que trabalham com as turmas do primeiro ao quinto ano, moram próximos da escola, no entanto os que trabalham com turmas do quinto ao nono ano e ensino médio moram na sede do município e permanecem no assentamento durante os dias letivos. O transporte dos estudantes para a escola é feito em duas caminhonetes, mostra a figura:



Título 7: Transporte de estudantes para a escola Pólo
Fonte: Raimundo Ferreira, Pesquisa de Campo, 2010.

A escola pólo funciona atualmente com os estudantes que moram nas duas vicinias do Assentamento local onde funcionavam as salas isoladas. O transporte escolar nesse caso é de grande importância para o funcionamento da escola, da mesma forma que a melhoria das estradas.

Podemos concluir que a criação da escola multisseriada nas comunidades rurais na região sudeste do Pará foi uma necessidade para a educação inicial dos filhos de agricultores, por ser o grupo de pessoas que permaneceu no campo como resultado da luta por reterritorialização dessa parte da Amazônia. Por mais que o grupo dos fazendeiros e empresários tenha concentrado a maior extensão de terras, o campo ainda é visto por eles

simplesmente como lugar de produção e não de moradia. Ao contrário dos agricultores familiares que estabeleceram moradias nos pequenos lotes de terra e construíram vilas e modos de vida. E lutam para garantir acesso a serviços básicos, dentre eles a escola para seus filhos estudarem.

Em relação à educação, no Assentamento Jacundá, o que se pode observar é o aumento do número de salas de aula na Vila Santa Clara resultante da criação da Escola Pólo ao mesmo tempo em que desativou as salas de aula nas vicinais.

Tal prática não deu conta de resolver a situação prevista pela secretaria de educação, que era de acabar com as salas multisseriadas. Pois continua tal prática tanto nas salas isoladas quanto na Escola Pólo, reduzindo apenas o número de estudantes por sala, porém distanciando-os de suas moradias, pois para os estudantes terem acesso ao novo local de estudo, a escola pólo, precisam até de dois transportes. Essa escola concentrava em 2010, o maior número de estudantes deste assentamento. Os outros estudantes que não são matriculados na escola pólo continuam a estudar em salas multisseriadas no assentamento.

Todavia, as salas multisseriadas são lugares de encontro de estudantes de idade e ano letivo diferentes, como foi mostrado nos exemplos, diante de tal estrutura e organização dessas escolas, o que se percebe é a presença de um ambiente favorável para que se trabalhe as propostas de Educação do Campo, assunto que será discutido no próximo capítulo.

2º CAPÍTULO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO E CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS DO CAMPO

Este texto apresenta uma breve introdução à educação do campo, dialogando sobre como nasceu e vem se construindo o conceito de Educação do Campo; quais as contribuições da Educação do Campo no contexto da cultura camponesa.

O modelo de educação que temos hoje no meio rural é o mesmo que temos para as cidades, as mesmas semelhanças no modelo de trabalhar os conteúdos curriculares e conduzir as práticas pedagógicas na sala de aula, porém apresenta um conjunto de diferença no que se trata de investimentos para o desenvolvimento dessas práticas. O investimento que é aplicado nas escolas do campo é sempre inferior ao investimento aplicado nas escolas do meio urbano.

Embora diante de tal situação, segundo Caldart 2008, p.68. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, “PRONERA” vem ajudando a construir a Educação do Campo e já pode servir de espelho” isso implica dizer que tal proposta de educação é construída a partir de mobilização dos movimentos sociais por uma educação que dialogue com a realidade dos sujeitos do campo.

2.1 O que é Educação do Campo, como nasceu e vem se construindo este conceito

Nas áreas de assentamentos da reforma agrária no Brasil, segundo, Caldart, (2008, p. 69) é possível encontrar, principalmente por iniciativa do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA, práticas pedagógicas que se diferenciam das práticas de educação que normalmente acontecem nas outras áreas rurais no Brasil. São as práticas de projetos pedagógicos que carregam na sua proposta a finalidade de valorizar os sujeitos do campo, respeitando suas origens, costumes e principalmente o lugar onde estão esses sujeitos, de modo que a escola busca contextualizar os conteúdos com a realidade dos estudantes do campo. Esse conjunto de práticas pode nos ajudar a responder a pergunta o que é Educação do Campo, como afirma Caldart (2008):

A pergunta indica que já é possível abordar a questão da Educação do Campo no plano da discussão conceitual. Quer dizer, há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade que a Educação do Campo se refere. Trata-se de um conceito novo e em construção na última década. Portanto, um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/ discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo (p. 69).

Na busca pelo entendimento desse conceito o importante é que nos deparemos com o entendimento dos valores filosóficos dessa proposta, ao mesmo tempo em que podemos

refletir sobre os desafios que tais práticas podem enfrentar ao se colocar diante de um projeto de educação que temos para o campo.

Tais práticas que não dialogam com a realidade dos sujeitos, mas carregam em si uma proposta de urbanização do campo através dos seus conteúdos que considera a cidade como o único lugar de construção de conhecimento, ao mesmo tempo em que se apresenta como sinônimo de desenvolvimento. É nesse sentido que percebemos a Educação do Campo como projeto de superação do modelo de produção capitalista ao mesmo tempo em que afirma luta dos movimentos como instrumento de organização e educação dos sujeitos como afirma Pazetti (2008):

A Educação do Campo está ligada ao projeto de campo que queremos, ou seja, não há como pensar essa educação se não construirmos, na realidade agrária brasileira, a superação do projeto do agronegócio e o do latifúndio. Assim, estamos no próprio processo de enfrentamento, que se caracteriza na luta dos Movimentos Sociais do Campo, fundamentando a Educação do Campo. A luta social dos Movimentos do Campo proporciona os elementos que colocam as pessoas em movimento. A pessoa se torna o sujeito da organização, o sujeito das suas próprias formas de sobrevivência (p. 159).

Podemos observar nos debates teóricos acerca da Educação do Campo, esse conceito apresentado como projeto de educação que carrega em si a proposta de afirmar a sociedade do campo como sujeitos construtores de cultura de valor. Também se trata de um projeto de superação onde os sujeitos do campo, ao construir conhecimento, construam também a idéia de que a situação de miséria e inferioridade não é o seu destino, afirma Caldart (2008):

A Educação do Campo é negatividade _ denúncia/ resistência, luta contra _ Basta! De considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para freqüentar uma escola; que o acesso a educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância... (p. 75).

Nesse sentido entendemos a Educação do Campo como proposta de educação que afirma os conhecimentos que os sujeitos têm antes de chegar na escola, ao mesmo tempo em que defende a idéia de que os sujeitos não precisam sair do campo para ter direito a escola.

Podemos concluir que Educação do Campo é um conceito em movimento ao mesmo tempo em que se apresenta como projeto de educação dos sujeitos do campo e conseqüentemente a defesa de um projeto de sociedade, onde as diferenças sejam superadas e a cultura seja reconhecida. De sorte que ao se pensar no campo e na educação, perceba-se um currículo que dialogue com as especificidades dos sujeitos do campo.

A proposta de Educação do Campo nasceu a partir da mobilização dos movimentos sociais, por uma educação que seja adequada a realidade do campo. É perceptível a pressão dos movimentos sociais pela urgência de políticas públicas que venham contribuir com a educação dos sujeitos do campo. É por meio dessa luta por educação de qualidade dos sujeitos do campo que nasce o conceito de Educação do Campo, afirma:

Parte significativa da luta dos sujeitos organizados do meio rural para a construção da Educação do Campo tem se dado por meio do Pronera. Os 10 anos de práticas concretas de escolarização dos assentados a completarem-se em 2008, que garantiram a materialidade do Programa, foram fundamentais para a construção da bandeira da Educação do Campo. Iniciamos em 1998 as primeiras ações do Pronera com cursos de alfabetização; depois avançamos para escolarização; cursos técnicos profissionalizantes; chegamos aos cursos superiores. (MOLINA, 2008 p. 20).

O modelo de educação que temos para o campo visa reproduzir antes ao objetivo que se propõe para os estudantes de cultura urbanizada, de modo que os distancia da reflexão dos acontecimentos locais. Foi diante de tais situações, que os movimentos sociais se mobilizaram na reivindicação de políticas públicas na área de educação do campo.

A educação do campo é um conceito que vem sendo construído na última década, (Caldart, 2008, p. 69), a partir da necessidade das comunidades do campo, para garantir na sociedade o seu valor que historicamente vem sendo negado. Uma vez que o momento histórico também exige uma educação que ajude os sujeitos a entenderem as relações entre os seres humanos como parte da natureza, no sentido de valorizar e transformar essa realidade tão degradante no que diz respeito à relação do ser humano com a natureza

A educação do Campo confronta a noção de campo compreendido como lugar de negócio, onde os que não têm condições financeiras ou conhecimentos para desenvolver suas

ações na terra se obrigam a vender suas terras por pouco dinheiro para fazendeiros que não precisam de escola no campo, mas de menos gente possível para manusearem máquinas que representam a presença do agronegócio. Dessa forma, a Educação do Campo “nasceu tomando/ precisando tomar posição no confronto de projeto de campo: contra a lógica de campo como lugar de negócio” (Caldart, 2008 p.72).

Nesse sentido podemos perceber uma proposta, um conceito em construção, porem com definição e com posição diante do projeto de sociedade a que se pretende construir. De modo que “seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colocasse a sua realidade de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade” (Caldart, 2008, p. 72). Ao mesmo tempo em que afirma os sujeitos como construtores de conhecimento independente do lugar onde se encontram campo ou cidade.

2.2 As contribuições da Educação do Campo diante da cultura camponesa

A proposta de Educação do Campo surge da necessidade de políticas públicas de educação dos sujeitos do campo, afirma Caldart (2008). Nesses termos observa-se que se trata de uma proposta de educação que seja pensada não somente para, mas com os sujeitos do campo.

Nesse sentido a realização da ação pedagógica de Educação do Campo perpassa o plano da aprendizagem cognitiva, abrangendo outras aprendizagens necessárias a sobrevivência dos sujeitos do campo, sobretudo respeitando sua cultura e lhes afirmando como sujeitos capazes de intervir no processo de continuidade das ações, discute Almeida (2008):

Quanto ao plano pedagógico, a organização do trabalho se dar através dos temas geradores ou complexos temáticos. Eles possibilitam ter como base da produção do conhecimento a materialidade da vida. Ao assumir essa organização, a escola deixa de se preocupar pura e simplesmente com os conteúdos voltados para a formação cognitiva. Ela assume sua inserção na comunidade e discute questões não mais de forma abstrata, mas no real, o que possibilita pensar a vida, a situação existente e as possibilidades de mudá-la, além, é claro, de orientar para a necessária intervenção que possibilite isso acontecer. (ALMEIDA, 2008, p. 103).

A educação do campo é uma necessidade para a manutenção do território camponês. Principalmente pelo que se percebe em relação à saída dos jovens do campo para a cidade, na maioria das vezes não somente em busca de escolas, como também de uma profissão para exercer o trabalho assalariado. Ao mesmo tempo em que se percebe a saída de famílias inteiras do campo porque vendem suas terras para tentar a vida na cidade.

Se a escola do campo passa a ser compreendida como lugar de troca de experiências entre conhecimentos científicos e populares, onde os sujeitos se percebam como construtores e não somente como receptores de conhecimentos, a escola do campo estará cumprindo o seu papel, ou seja, colaborando com a formação dos sujeitos, lhes afirmando como sujeitos sociais ao mesmo tempo em que colaboradores no processo de humanização social, como afirma Arroyo (2009):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. Porque não há escola do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (p. 110).

Se a escola do campo colabora com os sujeitos no sentido de proporcionar formação social, fortalecendo a luta social. Os sujeitos do campo conscientes do valor da sua cultura, do seu trabalho e da afirmação dos seus saberes, isso é um dos fatores que contribuem positivamente na permanência desses sujeitos no campo.

A Educação do Campo pode contribuir com os sujeitos do campo na medida em que os próprios sujeitos participam do processo educativo, para tanto precisam conhecer profundamente sua realidade, É nessa perspectiva que Caldart (200) afirma que:

Podemos concluir que para a Educação do Campo, os educadores, assim como os coletivos escolares são sujeitos que devem conhecer profundamente a realidade em que estão inseridos, para ajudar a comunidade e o movimento a enxergar as contradições, refletir e encontrar soluções. Mais uma razão para que o Projeto Político Pedagógico tenha uma fundamentação teórica, cujo valor e prática sejam a

coletividade, a organização social, a cooperação, a solidariedade, a terra, o trabalho e as relações sociais (p.52).

A educação do campo tornou-se uma necessidade hoje para a realidade do campo e dos seus sujeitos, principalmente por se tratar de uma concepção de educação que proporciona os sujeitos a reconhecerem o campo como lugar de produção de conhecimento.

Podemos concluir que a Educação do Campo precisa acontecer como algo necessário à continuidade da cultura camponesa e processos de produção de alimento, ao mesmo tempo em que se produz conhecimento junto e com os próprios sujeitos do campo. Se estes participam dos processos formativos como construtores, não somente como receptores, mas como colaboradores na construção dos recursos didáticos.

As informações locais e outros artefatos próprios do cotidiano dos sujeitos do campo, permitem ao professor instrumentalizar tais conhecimentos através de recursos didáticos como livros revistas e outros instrumentos didáticos. No próximo capítulo discutimos um referencial teórico sobre multissérie nas escolas do campo, para melhor entendermos como essa temática tem sido discutido por outros autores na academia.

3º CAPÍTULO: AS SALAS MULTISSERIADAS E ESCOLA NO CAMPO

Este texto discorre sobre salas multisseriadas, fazendo referências a pesquisa feita por Salomão Hage (2005). O texto mostra a forma de implantação e organização de salas multisseriadas, também fala sobre a importância dessas salas para a formação inicial das crianças do campo. O texto está dividido em duas partes: na primeira apresenta a forma como é implantada essas salas e o perfil dos professores; a segunda trata de conteúdo relacionados ao currículo e as escolas no campo.

3.1 Conceito de multissérie

As salas multisseriadas são salas isoladas encontradas nas zonas rurais de quase todos os municípios do Brasil. São salas onde um único professor leciona para todas as séries e disciplinas para alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, na maioria das vezes estes professores fazem a merenda e cuidam de outras atividades na escola como cuidar da limpeza da sala e cuidar da segurança da escola. Segundo afirma Hage e Almeida (2006) discutem esta problemática e apontam que:

A multissérie constitui uma realidade eminentemente do campo. Nas turmas multisseriadas existe um único professor, assumindo múltiplas funções, de faxineiro à professor/a, para duas, três, quatro e até sete séries diferentes ao mesmo tempo. Apesar do seu alto índice, a multissérie ainda é um “apêndice” do paradigma da escola seriada urbanocêntrica, pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada inclusive nas estatísticas sobre educação no país (p. 14).

A implantação de salas multisseriadas acontece principalmente em ou assentamentos onde o número de estudantes não é o suficiente para construir uma escola com mais de uma turma onde possa ser contratados mais de um professor para lecionar e dividir as turmas por série.

Geralmente as salas multisseriadas ficam localizadas distante da cidade, onde as estradas são de difícil acesso impossibilitando o transporte de estudantes para as escolas

urbanas. São esses os principais motivos que levam as comunidades a reivindicarem a contratação de professores para iniciar as aulas, que na maioria das vezes funciona em casas de agricultores ou em igrejas e, nesses locais improvisados durante algum tempo até que seja construída uma escola, como explica:

As escolas rurais na região norte do Brasil, representa o segundo lugar, ficando atrás somente da região nordeste, logo também tem o maior número de assentamentos, ambas tem um grande número de pessoas assentadas em áreas da reforma agrária. O que significa dizer que as duas regiões citadas são onde se encontra o maior número de salas isoladas e multisseriadas (HAGE, 2006, p. 4).

Outra organização escolar que está sendo implementada por prefeitura, sob o argumento de reduzir as turmas multisseriadas no campo é a implantação de Escolas Pólo² nas vilas onde existe um número considerável de alunos que dar para distribuir em cinco turmas do primeiro ao quinto ano ou nove turmas, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Porém, para acontecer a polarização de escolas nas vilas geralmente necessita transporte e estradas de boa qualidade para transportar os alunos e também alguns professores, uma vez que as escolas pólo são constituídas a partir de salas multisseriadas que ficavam distante das vilas, que por sua vez são fechadas para dar origem às escolas pólo.

Geralmente não se completa o número de turmas entre o primeiro ao nono ano na escola pólo, continuando assim uma ou mais salas multisseriadas na escola pólo. Por essa e outras razões ainda é comum a presença de salas multisseriadas no Brasil e sobretudo nas comunidades rurais mais afastadas das cidades como afirma Hage (2006) que:

Nesse artigo socializamos os aspectos mais significativos do banco de dados mencionado, que em sua íntegra, disponibiliza dados estatísticos levantados junto aos órgãos oficiais: MEC, INEP, SAEB e SEDUC/PA, referentes às escolas multisseriadas em cada um dos municípios do Estado do Pará, tomando como referência o ano de 2002; e apresenta informações que revelam particularidades do processo de ensino-aprendizagem realizado nessas escolas, identificadas durante a realização de uma pesquisa qualitativa que envolveu estudantes, professores, pais, mães, membros das comunidades locais e gestores das secretarias municipais de educação envolvidos com as escolas multisseriadas de seis municípios do Estado do Pará, selecionados em função de pertencerem às diferentes Meso-Regiões do Estado e possuírem o maior número de escolas multisseriadas em sua rede de ensino; são eles: o município de Breves, Santarém, Cametá, Mojú, Marabá e Barcarena (p.42).

² Escola localizada nas vilas onde divide a distância entre as escolas das comunidades rurais mais próximas, os alunos são transportados até a escola todos os dias, dependendo do número de alunos as turmas são divididas por série.

Em pesquisa realizada em 2002, esse autor constatou que as salas multisseriadas funcionam em geral com um total de quinze a quarenta alunos, cursando do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, com apenas um único professor. Em geral esses professores são na maioria contratados pelas secretarias municipais de educação, poucos são concursados, e menores ainda são os números de professores que terminaram uma graduação e ainda permanecem em salas multisseriadas.

3.2 O currículo e as Escolas no Campo:

Na escola do meio rural os interesses dos sujeitos são diferentes dos sujeitos que estão na escola da cidade. É nesse sentido que se faz necessário um currículo que atenda essas especificidades de modo que venha promover a educação de homens e mulheres do campo preparadas para intervir nas situações mais diversas da sua realidade, vale destacar que:

A palavra currículo, de origem latina, significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. Currículo termo empregado em educação, significa a organização de atividades escolares que serão realizadas pelo professor e seu grupo de alunos. O currículo educacional representa a síntese de conhecimento e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico no espaço concreto da sala de aula sob a orientação de um professor. Quando nos voltamos para a educação do campo, foco de nosso estudo percebemos que o currículo adotado nas escolas é um plágio da educação urbana, pois não se tem um currículo específico destinado a educação do campo que respeite as suas peculiaridades. Pois é mister ressaltar que o que se pensar em currículo para a zona rural é necessário que se atente para as peculiaridades referentes, principalmente, ao período produtivo, e ao fator climático e a questão geográfica de cada região. Como diz o Art. 7º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (HAGE, 2005, p.103).

Da forma como está organizada as escolas do meio rural afetam diretamente a qualidade da educação, que não qualifica a sociedade a respeitar os diferentes grupos sociais e/ou a superar a segregação que existe entre as pessoas do campo e cidade, contrário a isso, legitima a idéia de que a cultura dos povos do campo é inferior a cultura dos povos da cidade, nesse sentido Hage (2005) completa que:

O currículo da escola multisseriada, nesse modelo urbanocêntrico, contribui decisivamente, para legitimar a hegemonia de uma pedagogia tradicional-conservadora, que reforça e amplia o paradigma eurocêntrico de poder, de saberes e das identidades culturais do campo da região amazônica (p.164).

Uma crítica que esse autor faz às secretarias municipais de educação é a respeito da pouca valorização dos profissionais que estão em sala de aula, principalmente no que se trata das questões salariais quanto ao investimento em recursos didáticos contribuindo com a baixa qualidade no trabalho desenvolvido nas salas multisseriadas. No que diz respeito a materiais didáticos para as escolas, merenda escolar e outros elementos necessários ao bom funcionamento da escola do campo, na maioria das pesquisas, isso não tem atendido satisfatoriamente as comunidades rurais. Nesse sentido, a escola do campo ainda deixa a desejar no cumprindo seu papel, ou seja, realizar a formação inicial dos sujeitos do campo, na sua localidade, como indica Hage (2005):

As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa, e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas inclusive das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infra-estrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que em geral encontra-se abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que localizam, afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo (p. 54).

De acordo com essa idéia as escolas multisseriadas são necessárias na maioria das localidades rurais, uma vez que sem a existência delas os alunos das comunidades mais distante da cidade teriam que mudarem para a cidade em busca de escola.

Podemos concluir que é visível a necessidade de um currículo que venha atender exclusivamente as especificidades da escola do campo, da mesma forma como precisa de investimento em recursos didáticos e estrutura física para as escolas do campo, principalmente por se perceber que a responsabilidade do professor de salas multisseriadas se torna maior em relação as salas seriadas.

Ainda é desconhecido um curso que forme professor para atuar em sala multisseriada, ou seja, os professores não recebem nenhuma formação para atuarem na multissérie, no entanto, eles vão construindo suas experiências dentro da sala, cada um a sua maneira, ou seja, buscando tornar mais fácil a docência nessas condições.

Podemos concluir que os professores de salas multisseriadas, embora não recebam formação adequada para atuarem nessa modalidade de ensino, acabam recebendo uma responsabilidade ainda maior que a de educadores de salas seriadas. Primeiro porque precisa entender como se aprende nessa modalidade de ensino, em segundo lugar porque ao mesmo tempo em que é formador está aprendendo, na relação com a prática docente.

Por se tratar de comunidades rurais, onde a comunicação dos professores com as secretarias de educação dos municípios acontece uma vez por mês. Tal fator implica na falta de informação, e de recursos que poderiam contribuir na melhoria da qualidade de ensino nessas escolas. Outro fator fundamental seria a formação continuada principalmente em Educação do Campo, por se tratar de escola do campo, termo que abordaremos nesse item que segue.

3.3 Práticas pedagógicas e escola no campo

Qualquer que seja a função a ser exercida por um profissional vai exigir dele, em primeiro lugar, responsabilidade na tarefa que pretende desenvolvê-la. Na construção civil, por exemplo, os construtores ao mesmo tempo em que vão empregando métodos já utilizados em trabalhos anteriores, vão também construindo novas metodologias que possam facilitar o desempenho do trabalho, uma vez que nem todos os imóveis são iguais e sempre surgem propostas de construções diferentes. Isso implica num trabalho que segue um método e uma rigorosidade, ao mesmo tempo em que proprietário e construtores precisam discutir a proposta juntos levando em conta as idéias de ambas as partes onde um defende a proposta do modelo que quer; e o outro a idéia de como fazer o imóvel. Quando se avalia a qualidade da construção, esta é feita envolvendo todos os participantes no processo, onde as falhas encontradas não se restringem a punição do culpado, mas a imediata reparação do erro para a obtenção do melhor resultado.

Se na construção civil, onde o construtor vai construir para o proprietário, não se dispensa a troca de experiências a fim de se compreender o processo de construção do imóvel, quanto mais na prática docente, onde um não vai construir no outro nem para o outro, mas construir juntos o conhecimento. Nesse caso mais ainda dificulta um possível progresso se

não há a utilização de métodos que venham democratizar o processo de construção do conhecimento. Ser professor exige compromisso com a sociedade, a prática docente exige dedicação e sensibilidade para com os discentes, como destaca Freire (1996):

O educador democrático não pode negar-se na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. E exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidor. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (p.13)

As práticas pedagógicas compreendidas em nossas escolas se limitam a transmissão de conteúdos, principalmente os que já vêm estabelecidos pelas secretarias estaduais e municipais de educação, que por sua vez são tão numerosos que acabam ocupando todo o tempo do professor. A formação que a maioria dos professores recebeu também não foi diferente, ou seja, de transmissão de conteúdos, também os espaços escolares onde os professores são formados não são organizados de forma democraticamente e adequado à formação para a cidadania.

As práticas docentes presenciadas nas escolas do campo pouco ou quase nada se diferenciam das escolas da cidade, ou seja, todas seguem um currículo que privilegia um modelo padrão, sem levar em conta a realidade dos sujeitos. Os professores e estudantes orientados a assumirem as mesmas posturas dos que vivem na cidade embora estejam em realidades diferentes, como afirma:

As práticas na escola se impõem a nosso olhar com tanto destaque que parecem ter existência própria. Estão tão previstas, repetidas e ritualizadas que se impõem aos mestres, alunos e às famílias. As formas físicas das escolas e as formas de fazer dos docentes são tão parecidas em países tão distantes que são a marca identitária da escola e dos mestres. Até a estrutura arquitetônica, a estética são iguais. “É uma escola”, percebemos logo, esteja na favela, no campo ou na cidade (ARROYO, 2009, p. 152)

É com essa visão de escola que o próprio poder político enxerga o compromisso com a educação no campo, da mesma forma as secretarias de educação estabelecem os conteúdos sem considerar as particularidades existentes entre campo e cidade.

Na prática docente não somente no campo, mas também em outros espaços são indispensáveis os conhecimentos locais, eles são necessários para a formação dos sujeitos, somente dessa forma pode se afirmar a contextualização dos conteúdos escolares elementos necessários a construção da consciência histórica dos sujeitos.

Além da necessidade de se contextualizar os conteúdos para melhor colaborar na aprendizagem dos estudantes, também se faz necessário a organização coletiva do trabalho escolar de modo que venha a promover a interdisciplinaridade e a articulação entre as disciplinas e os professores. No processo de formação docente Pimenta (2009) relata sua experiência; destacando essa necessidade de interação entre os professores e seus diferentes conhecimentos:

Na licenciatura, meus alunos são originários dos diferentes institutos e faculdades da USP: Letras, Física, Filosofia, História, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Química... Juntos! O que nos coloca constantemente como desafio trabalhar com as diferentes linguagens, discursos e representações. Suas descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática). Suas crenças (a uma didática prescritiva e de instrumentalização técnica do fazer docente). Tenho optado por trabalhar com esses alunos juntos, pois no curso são colocados, pela primeira vez, diante da necessidade de se perceberem enquanto professores (futuros) trabalhando coletivamente nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos. O que me parece essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas (PIMENTA, 2009 p.17).

É nessa perspectiva que acreditamos na prática do trabalho pedagógico como uma atividade que precisa nascer da ação participativa de todos envolvidos no processo formativo e organização das atividades nas quais irão participar diretamente, tomando como base a relação que existe entre o objeto de estudo e os sujeitos de aprendizagem. Isso implica uma mudança paradigmática sobre a forma de como está organizada a escola em nossos dias, como afirma:

Finalmente essa abordagem mais ampla para nossa análise da organização do trabalho pedagógico, devemos recuperar, de imediato, que o trabalho, no interior da atual organização da escola, é “trabalho” desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da prática desde a sua origem (Enguita 1989), seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares (FREITAS, 1995. p.99).

A comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo dentro da escola é outro fator fundamental na construção de uma educação para a cidadania. A comunicação é um dos principais recursos para se construir um ambiente de colaboração e coletividade, se os sujeitos que coordenam o processo formativo agem de forma harmoniosa e se organizam democraticamente para executarem suas ações, também os sujeitos que ali chegarem serão da mesma forma influenciados a participar desse processo.

A organização do espaço escolar é um dos fatores que identifica a qualidade das práticas docentes desenvolvidas na escola. Isso influencia na demonstração do tipo de educação que é trabalhado. Principalmente quando acontece desde a forma de cada funcionário desempenhar a sua função no que diz respeito à comunicação e disponibilidade na execução de suas tarefas, até a organização das carteiras dentro das salas de aula assim como os outros móveis que por sua vez precisam demonstrar acessibilidade para as pessoas que irão utilizá-los. Da mesma forma é o modo de utilização dos recursos materiais que fazem parte do patrimônio da escola, que além da disponibilidade é necessário também a responsabilidades para com os mesmos. Isso implica na melhoria da qualidade na educação, ao mesmo tempo em que favorece nas condições de trabalho dos professores, como apresenta o próximo capítulo.

4º CAPÍTULO: O QUADRO DE PROFESSORES E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS SALAS ISOLADAS

Neste capítulo trataremos de conteúdos relacionados ao quadro de professores que atuam na multissérie, às condições de trabalho nas salas isoladas e multisseriadas no Assentamento Jacundá. Para dar conta dessa questão, trataremos a partir dos seguintes subtemas: a formação inicial do professor e experiências no trabalho em turmas multisseriadas; a moradia e as condições de trabalho do professor; as múltiplas funções que exercem e quantidade de estudantes na turma multisseriada; organização do espaço na sala multisseriada. Esses subtemas serão analisados para se compreender como essas condições interferem ou contribuem para o cotidiano do trabalho pedagógico.

4.1 Formação inicial dos Professores e experiências no trabalho com turmas multisseriadas

A formação do professor é um dos fatores primordiais para o exercício da docência, principalmente para assegurar uma educação de qualidade. No que se trata da formação inicial dos professores que foram trabalhar no Assentamento Jacundá, estavam apenas um ano letivo na frente dos estudantes, ou seja, o professor estudava do sexto ao nono ano através do supletivo.

Nas duas escolas pesquisadas encontramos situações semelhantes no que se trata da formação inicial do professor, de modo que os dois professores durante dez anos de docência, cursaram o ensino médio a distância, conseguiram iniciar uma faculdade à distância. A formação inicial dos professores da multisserie desse assentamento não foi o fator que contribuiu para o exercício da docência nessa modalidade de ensino, como afirma o professor:

Aprendi a trabalhar pela experiência que tive com o professor que estudei do primeiro ao quinto ano que era uma sala multisseriada também, eu não sigo tudo a risca como ele fazia, mas a maioria dos métodos que eu utilizo na sala de aula eu aprendi com ele, porque a outra formação que recebi foi em salas seriadas que não tem nada de parecido com as salas multisseriadas (P. P. C., 30 anos).

Sabemos, portanto que mesmo a formação do magistério não prepara o professor para trabalhar numa sala multisseriada, por se tratar de uma modalidade de ensino diferenciada das turmas seriadas. A prática cotidiana é que permitiu sua formação em serviço, como afirma o professor, na fala abaixo:

Quando ingressei no trabalho como professor eu tinha a sexta série, hoje treze anos depois eu tenho o magistério e estou cursando uma faculdade particular, e tenho utilizado algumas atividades que aprendi no meu curso, mas eu não vejo a formação no meu curso voltada para as salas multisseriadas, é por isso que eu sigo muitos exemplos da professora com quem estudei da primeira a quarta série, que era numa sala multisseriada também (J.A.N. 53 anos).

Tal situação se parece com tantas outras realidades do campo brasileiro, uma vez que os programas de formação de professores no Brasil não dispõem de uma especificidade em relação ao campo-cidade. Outras pesquisas realizadas de norte a sul do Brasil também apontam para a falta de formação voltada para a realidade dos professores que atuam no campo, como discute Ramalho (2006):

Assim, dentre tantas outras ações das políticas educacionais que o momento requer, a pesquisa que realizei constata a necessidade de um olhar mais preciso para a educação rural. Tal afirmativa apóia-se no fato de que não identifiquei, durante a realização deste trabalho, empreendimentos específicos voltados para a formação dos professores que atuam em turmas multisseriadas, mesmo sendo esta a modalidade de ensino mais recorrente no meio rural (p. 8).

Além da formação no magistério não tratar das especificidades das turmas multisseriadas, da mesma maneira a formação nos cursos de licenciatura a distância no qual os professores pesquisados cursam, não dialoga com a realidade do campo.

No Brasil, conhecemos o PRONERA, como um dos principais programas que apesar de não conseguir abarcar toda a demanda de professores com necessidade de formação para atuarem no campo, conseguiu que muitos professores que atuam no campo acessassem uma formação em cursos de ensino médio, licenciaturas e especialização em Educação do campo, nesse sentido Caldart (2006) afirma que:

O Pronera mostrou na prática que é possível pensar a formação dos educadores do campo de outro jeito que não seja a educação a distância, e que não sejam certas alternativas de barateamento da formação que se tem multiplicado em nosso país.

Não teríamos chegado à Licenciatura em Educação do Campo – proposição feita pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006 -, formato e concepção de curso) se não tivéssemos realizado as turmas especiais de Pedagogia da Terra. Agora o papel do Pronera é tomar posição diante dessa forma construída. Abstrair de suas experiências para proposições a dimensão da política pública e da reflexão pedagógica (CALDART, 2008, p. 87).

A falta de políticas públicas para formação de professores do campo tem ocasionado o ingresso de professores contratados com o mínimo de formação inicial para a docência no assentamento, principalmente para atender a demanda das localidades mais distantes da sede do município. Essa foi a razão dos professores pesquisados iniciarem como docentes através de contratos na secretaria municipal de educação com o ensino fundamental. Um professor relata sua experiência:

Fui contratado no ano de 2002, fui concursado no ano de 2008. Nos primeiros anos trabalhava com turma do primeiro ao quinto ano, com trinta e oito alunos. Agora trabalho com multissérie ainda, mas com alunos do quarto ao quinto ano com vinte e cinco alunos. Quando eu iniciei só tinha a oitava série e nunca tinha lecionado antes, agora tenho o magistério e estou entrando numa faculdade (P.P.C. 30 anos).

Esses professores conseguiram ingressar numa faculdade a partir do ano de 2010, principalmente pelo fato de não poderem permanecer no exercício da docência com o grau de escolaridade inferior ao exigido pela secretaria de educação do município, que por sua vez exige que o professor tenha no mínimo a formação no magistério, de preferência que estejam cursando uma faculdade. Esses professores trabalharam por 10 anos e ainda exercem a docência sem a escolaridade exigida em lei, isso fere a Lei de diretrizes e Base da Educação LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior e curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Art, 62).

Podemos observar que a formação dos professores em relação à experiência com a multissérie, é fundamentada na experiência prática no cotidiano escolar. Ter acesso a cursos de formação a distância pouco tem contribuído na sua prática docente em multissérie, no entanto garante o emprego no exercício da docência no campo. Os professores entrevistados Atuam há dez anos em sala de aula, no trabalho cotidiano com estudantes de diferentes idades

e pelo menos quatro anos letivos juntos na mesma turma, isso tem possibilitado eles pensarem sobre o trabalho que realizam, mas não possibilitam uma discussão com outros professores que trabalham com a multissérie, nem uma reflexão teórica sobre o trabalho que desenvolvem.

4.2 Moradia do professor e condições de trabalho com multissérie

Os professores pesquisados são residentes no assentamento Jacundá que é constituído de duas vilas. Um mora na comunidade Altamira 7 e leciona na escola da localidade, o outro mora na comunidade São Lucas e leciona na escola José Bonifácio.

Esses foram os primeiros professores que constituíram residência no assentamento. Há dez anos atrás, a moradia do professor era na sede da escola, e isto se constituía num fator que dificultava a permanência dos mesmos. Outra dificuldade encontrada era a adaptação as condições de vida da localidade. Por esses motivos os professores só trabalhavam durante um semestre ou no máximo um ano letivo na comunidade, como afirma o entrevistado abaixo:

Esse professor aí foi o que mais durou aqui na comunidade, os outros só passavam no máximo uma, um ano ou seis meses e logo ia embora porque não se acostumava com o lugar. Mas esse aí, já está com mais de dez anos e nem fala de ir embora; logo se casou com essa mulher, que ele tem agora, e vive até hoje aí, só que os outros professores moravam na cidade e às vezes ia embora na sexta-feira e só voltava na segunda feira (M. I. 54 anos).

Os professores que antecederam aos que atuam desde 1996, na Escola José Bonifácio, não moravam na comunidade, razão pela qual impediu a continuidade do trabalho do mesmo, pois devido à distância entre o assentamento e Jacundá dificultava as viagens diárias ou semanais do professor até sua casa na sede do município. Para conseguirem passar o final de semana com seus familiares, por causa do transporte, precisavam sair na sexta-feira e retornava na segunda-feira, e os estudantes ficavam prejudicados, pois só havia três dias de aula durante a semana.

A falta de transporte no assentamento Jacundá afeta diretamente a vida dos agricultores, seja na escoação da produção dos agricultores ou no acesso a escola pelos filhos

dos assentados, visto que no período das chuvas as estradas ficam intrafegáveis impedindo o deslocamento das pessoas até a sede do município. Tal situação não se diferencia das outras realidades de assentamento no Estado do Pará, como apontado nas pesquisas realizadas por Hage:

Outro aspecto relevante é o transporte público. Apenas 16,3% dos assentamentos do estado do Pará dispõem deste serviço. Tendo em vista a situação precária das estradas que dão acesso aos assentamentos e interligam uns aos outros (sem asfalto, sem iluminação, sem sinalização, esburacadas, algumas com pontes, muitas vezes em péssimo estado, improvisadas, etc), as longas distâncias (há casos de assentamentos que ficam localizados a mais de 80km de distância da sede do município) e a necessidade de deslocamento para a sede do município em busca de serviços e recursos não disponíveis nos assentamentos, consideramos que este número denota uma realidade desumana (2006, p. 6).

Os professores do Ensino Fundamental multisseriado, do primeiro ao quinto ano optaram por morar na comunidade, esse é um dos fatores que contribui bastante com a comunidade escolar, principalmente por passarem a trabalhar regularmente durante a semana, diminuindo a quantidade de faltas dos mesmos na escola, também passaram a contribuir nas reuniões dos assentados, registrando atas de reuniões. Outro ponto positivo apontado pelos pais dos estudantes foi à relação de confiança no trabalho dos professores, já há um acompanhamento dos pais sobre a frequência das aulas no assentamento, como demonstra a fala abaixo:

Quando tinha uma turma de EJA e o SOME nessa escola, o problema maior era que os professores não moravam aqui na localidade, então as aulas só começava, às vezes, na terça-feira porque os professores só chegavam atrasados. Hoje é assim, tem um professor que é de primeira a quarta série, esse mora aqui perto da escola, mas os outros moram em Jacundá. Eu acho que se eles morassem tudo aqui era melhor para a escola, porque não ia ficar sem aula (E. O. R. 47 anos, agricultor).

Os professores que não conseguiram conciliar trabalho e moradia no campo, não conseguiram estabelecer um vínculo de confiança com as famílias, pois se nos finais de semana necessitavam rever seus familiares na cidade, isso implicava em não participar das reuniões dos agricultores e outras atividades no assentamento, que geralmente aconteciam nos finais de semana.

A falta de professores morando na comunidade tornou mais difícil o avanço na qualidade da educação, no que diz respeito a outras modalidades de ensino necessário na comunidade como: as etapas do EJA, que por sua vez precisaria de mais de um professor ao mesmo tempo na comunidade.

O que podemos observar nas condições de trabalho dos professores no assentamento, é que residir na localidade contribuiu no trabalho educativo que eles realizavam na escola e passaram a desempenhar outras atividades como registrar as atas das reuniões e dos agricultores; resolverem cálculos de medidas de terrenos e outras atividades que são requisitados pelos agricultores, dessa forma conseguiram estabelecer um vínculo significativo de confiança com os agricultores.

4.3 As múltiplas funções do professor de múltissérie e quantidade de estudantes por turma

Nas duas salas multisseriadas nesse assentamento ainda se percebe os professores conciliando a função de docente com outras tarefas que poderiam ser exercidas por outros funcionários da educação como: vigias, serventes e outros trabalhadores. Tais funções ainda estão de responsabilidade do professor de uma das escolas pesquisadas, que assume a tarefa docente associada a outras funções que são próprias de outros trabalhadores da educação, como afirma:

Além de da aula eu trabalho em tudo aqui na escola, eu faço merenda, carrego água, limpo a sala, eu nunca recusei de fazer esse trabalho, mesmo quando passou uns dias com uma mulher aqui na escola, eu ainda fazia outras funções, como vigiar a escola contra alguma pessoas que podiam querer beber cachaça lá dentro e outras coisas que precisasse de mim. Agora eu trabalho sem merendeira, eu mesmo faço a merenda (J.A.N. 53 anos).

Tais funções extraclases ocupam parte do tempo do professor referente ao seu trabalho de ensino-aprendizagem com os estudantes. Nesse caso, o professor divide seu tempo em sala de aula, com o preparo da merenda na cantina, como registramos no período da observação em sala de aula:

O professor fala: _ Agora vocês abram o livro de matemática lá na página 44, e escrevam todas as questões que estão lá... eu vou sair para dar um jeito na merenda

quando eu voltar, eu vou ajudar vocês responderem aquilo que vocês não conseguiram. (turma A, Caderno de campo, dia 12.05 de 2010).

Na outra sala observada, o professor já superou a fase de cuidar de outras atividades além do trabalho em sala de aula, ele conta com uma servente na escola, um privilegio que poucas escolas multisseriadas dispõem. O professor afirma as vantagens desse tipo de serviço para a escola e o desgaste da ausência dele dizendo:

No começo eu fazia tudo [...] professor varria sala junto com os alunos, e outros trabalhos como capinar terreiro da escola, reforma da escola... Banco para os alunos sentar feito com tabua de aproveitamento... Hoje eu só dou aula e ajudo em algumas coisas que eu vejo que precisa (P. P. C. 30 anos).

Nos dois casos observados, percebemos que os professores nesse assentamento também se submetem há várias funções além da docência como: secretariar reuniões dos agricultores, lavrando ata, colaborar nos trabalhos de coordenação de igrejas, coordenar torneios de futebol e festas beneficentes. Essa situação na qual os professores se submetem nesse assentamento, representa parte da realidade existente em outras comunidades rurais da região amazônica como afirma:

Identificamos através dos depoimentos explicitados que as condições adversas presentes no cotidiano da escola multisseriada, impõe aos professores uma sobrecarga de trabalho, forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola. Entre as funções diagnosticadas na investigação, encontram-se as de faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc. (HAGE 2005 p. 50).

Nesse assentamento o professor de multisserie que assume outras tarefas fora da docência como faxineiro e merendeiro, tem apenas 11 estudantes na sala de aula, motivo pelo qual a secretaria de educação do município considera desnecessária a contratação de uma servente para um número reduzido de estudantes.

É nesse contexto que o professor assume para si um acúmulo de tarefas muito embora na intenção de poder colaborar com a comunidade distante da cidade. Às vezes acaba se frustrando com situações de despreparo das crianças em relação ao tempo de escola, igualmente a situação da distorção idade série ocasionadas pela reprovação, como também

reforça Hage, a partir do estudo realizado no Estado do Pará, observando a realidade das turmas multisseriadas:

No entanto, o acúmulo de funções e de tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento necessário aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas. Por outro lado, essa situação se torna problemática, porque os professores têm sido pressionados pelas secretarias de educação a aprovar o maior número de estudantes possível no final do ano letivo, como forma de relativizar os índices elevados de fracasso escolar (2005 p. 53).

Assim o professor também assume para se a culpa pela reprovação dos estudantes, principalmente por não conseguir fazer uma reflexão sobre a situação da multissérie no geral.

Outro aspecto que chama atenção durante a pesquisa de campo neste assentamento é a quantidades de estudantes por turma que os professores já trabalharam. Observamos que, anos atrás um dos professores já trabalhou até com trinta e oito estudantes numa turma multisseriada, enquanto o outro professor nunca trabalhou com um número de estudantes maior que vinte por turma, como eles afirmam:

Já trabalhei com uma turma menor, com vinte alunos, foi bacana, mas só um ano, depois foi aumentando a quantidade de menino e acabava complicando o trabalho da gente, ainda bem que esse número chegou no máximo a 38 alunos na sala, tudo misturado, primeira, segunda, terceira e quarta série, não foi bom não (P.P.C., 30 anos).

O maior número de alunos que eu já trabalhei em sala multisseriada foi 20 alunos. A experiência com sala cheia não foi muito boa não, porque o tempo é pouco para trabalhar com todos ao mesmo tempo (J.A.N., 53 anos).

Percebe-se diante da afirmação dos professores que um dos aspectos que mais torna difícil o trabalho com turmas multisseriada é a quantidade de estudantes por turma. A quantidade adequada de estudantes por sala é um dos principais aspectos que pode contribuir com a organização do espaço e das atividades didáticas na multissérie. Os professores apontam que o número ideal de estudantes por sala, para que se realize um trabalho de melhor qualidade é de no máximo vinte estudantes, como podemos perceber na falas abaixo:

A diferença entre uma turma grande e uma turma pequena é muito grande. Uma turma menor é muito melhor para trabalhar, acho que uma sala multisseriada para funcionar bem mesmo é com vinte alunos, dar para a gente ver um bom resultado. Esse ano que estou com vinte e cinco alunos, acha que quase não vai ter reprovação, no máximo 3 alunos. Acho que o que mais atrapalha nas salas multisseriadas é a superlotação, na sala vizinha mesmo tem quarenta e um alunos na mesma sala, alunos do primeiro ao quarto ano, lá tem alunos que nem conhecem as letras, o professor mesmo assume que não tem rendimento nenhum na aprendizagem dos alunos (P.P.C. 30 anos).

Uma sala multisseriada para funcionar bem precisa mesmo é de criatividade, um professor só pode trabalhar com 20 alunos no máximo para fazer um trabalho bem feito (J.A.N. 53 anos).

Se o número ideal de estudantes apresentado pelos professores para que se realize um bom trabalho numa turma multisseriada é de no máximo vinte estudantes por turma, e os professores confessam que nos anos anteriores sempre trabalharam com um número de estudantes superior a este. Percebe-se uma afirmação da parte dos professores que acima dessa quantidade indicada por eles não é possível obter bons resultados na aprendizagem dos estudantes.

O que podemos afirmar sobre as múltiplas funções exercidas pelo professor, paralelo a docência, dentro e fora da sala de aula, é que, o professor também se sente comprometido em exercer tais tarefas, tanto como forma de colaborar com a comunidade e ao mesmo tempo garantir seu emprego, uma vez que esse emprego depende também da boa convivência com a comunidade.

Por essas razões raramente o professor de multisserie reclama para a secretaria de educação sobre as condições de trabalho, muito menos exige a quantidade ideal de docente por turma, principalmente por levar em consideração a necessidade que ele tem do emprego e a comunidade tem da escola.

4.4 A organização do espaço nas salas multisseriadas no Assentamento:

A organização da sala multisseriada nas duas salas observadas tem o mesmo formato. As salas são organizadas em círculo, de modo que facilita circulação do professor por entre as carteiras, também os estudantes não são separados por série, o que leva os discentes que já estudaram em outras escolas onde as turmas eram divididas por série a avaliar negativamente a organização do espaço dizendo:

O que poderia mudar nessa escola era só ajeitar esses meninos de cada série em cadeiras diferente, só assim ele dava mais conta da sala, porque tem hora que ele até ajuda todo mundo a responder as atividades, mas os meninos da terceira série fica dizendo que não entendeu, ai ele começa tudo de novo [...] Na outra sala que estudei era uma turma separada da outra, as cadeiras tudo na fila e os alunos nem mexiam nas cadeiras, aqui o moleque tira a cadeira do jeito que o professo deixa (V. R. L. 16 anos, turma A).

onde as salas são separadas por série, é melhor de estudar, aqui é tudo misturado tem muita bagunça e o professor fica correndo de um lado pro outro e não consegue atender todo mundo, só que mesmo assim eu ainda aprendo só porque ele explica muito bem, ele manda nós fazer atividade do livro e eu respondo, se não fosse essa bagunça ai, era melhor, só uma série (F.T.S, 16 anos, turma B)

Os estudantes que já passaram por salas seriadas, reivindicam sua posição na hierarquia. Não aceitam a organização de um espaço onde não fica separado por série, percebe-se nas afirmações deles, a reivindicação pelo espaço seriado onde se hierarquize o conhecimento através do ano letivo.

As crianças e adolescentes que sempre estudaram na sala multisseriada não percebem essa diferença, afirmam o espaço circular e agrupamento de pessoas de série diferentes como lugar de troca de experiência e de contribuição entre os companheiros de sala.

Sempre estudei nesta escola. Aqui os meninos menor fica perto da gente na hora do trabalho em grupo, ai nós que sabe mais um pouco, nós da quarta série, ajuda os das outras série, mesmo que não seja irmão da gente, porque quando eu era pequena os outros me ajudava também (A. R. C. 12).

Mesmo se tivesse jeito de mudar para uma sala onde só estuda a terceira série separada da quarta série eu não mudaria não, eu ficava nessa mesma sala, com esse professor, porque o professor deixa a gente brincar de pular corda, jogar vôlei, futebol... Na sala os alunos me ajudam quando não estou aprendendo uma coisa (V. F. S. 11 anos).

Dessa forma os estudantes da sala multisseriada que nunca experimentaram as salas seriadas reconhecem a aprendizagem coletiva como uma troca de experiência, como positividade na sua aprendizagem.

Da mesma forma os que já estudaram em turmas seriadas e experimentaram salas superlotadas, onde as cadeiras eram organizadas em fileiras e o professor também não conseguia desenvolver um bom trabalho, avaliam negativamente a experiência na sala seriada. Assim descrevem a experiência que tiveram como estudante:

O negócio é que lá era separado, mas a sala parecia um mercado, era lotada de alunos, na fila e a bagunça era duas vezes maior do que aqui, foi por isso que eu não aprendi direito e reprovei. Aqui é misturado, mas pelo menos não tem tanta bagunça que nem lá, aqui também o professor passa tarefa quase igual lá, no livro, ai a gente responde, só que lá era zoada demais, ai a gente se atrapalhava e não podia nem fazer uma pergunta para o professor (M. A .O. C, 11 anos)

Essa organização citada pelos estudantes do assentamento, nos faz perceber que, a organização do espaço das salas acontece na heterogeneidade, onde estudantes de série e idades diferentes sentam ao lado um do outro para estudarem os mesmos conteúdos. Os professores organizam o espaço da sala de aula de modo circular, e na hora de fazerem as atividades, os estudantes se agrupam de acordo com a afinidade entre os eles, sem considerar o ano letivo de cada um.

Esse modelo de organização, foge às regras da idéia que se tem de organização a partir da homogeneidade no que se trata de ano letivo. Vale destacar sua relevância no sentido em que, essa heterogeneidade, seja uns dos principais fatores que possibilita a troca de experiência entre os discentes, como também afirma Hage:

Contudo, os fundamentos teóricos que orientaram a realização da pesquisa realizada, apontaram justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e que poderia ser melhor aproveitando na experiência educativa que se efetiva na multissérie, carecendo, no entanto, de muitos estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de metodologias que atendam as peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas tal qual identificamos nesse estudo (2005, p.58).

Nesse sentido percebe-se a escola multisseriada como um lugar de precariedade em espaço físico para a realização do trabalho docente, o que direciona o professor a improvisar meios que possibilite a continuidade do seu trabalho, seja ele reconhecido ou não. É dessa forma que o professor vai selecionando as práticas pedagógicas que ele avalia que produz resultado, ou seja, aquelas que ajudam a facilitar o desenvolvimento da sua ação dentro da sala de aula.

Podemos concluir que as salas multisseriadas funcionam com professores da própria comunidade, podemos considerar como um aspecto positivo para a manutenção das salas de aula no assentamento, principalmente pela distância entre a escola e a sede do município. Tal aspecto ao mesmo tempo em que tem sua relevância por conciliar moradia e trabalho do professor, podemos perceber o quanto isso implica na sua formação inicial e continuada.

Observamos também que pelo fato de residirem na localidade em que trabalham, as funções que os professores exercem extraclasse, são funções que já fazem parte do seu cotidiano, com ou sem a função de professor. Da mesma forma o professor que trabalha sozinho na escola desse assentamento desenvolvem as funções dentro da escola, sem reclamar a contratação de mais funcionários para ajudar nas tarefas diárias, por entender que pela quantidade de estudantes na escola não há necessidade de mais pessoas trabalhando.

Diante de toda essa precariedade nas duas salas multisseriadas nesse assentamento, os professores conseguem conduzir o trabalho utilizando as metodologias que eles julgam às mais adequadas no desenvolvimento de suas ações, desde a organização das cadeiras, a organização dos materiais a serem trabalhados. Tais artefatos identificam o tipo de práticas pedagógicas existentes nas escolas, assunto que será tratado no capítulo seguinte.

5º CAPÍTULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS MULTISSERIADAS DO ASSENTAMENTO

Neste capítulo abordaremos as questões relacionadas às práticas pedagógicas nas duas salas multisseriadas no assentamento, focalizando como o currículo a partir das disciplinas trabalhadas e dos recursos didáticos utilizados pelos professores na sua prática com multisserie. Outro aspecto que focalizamos é como os conteúdos são apresentados aos estudantes e de que forma a avaliação do trabalho é realizado. Essas questões não serão aprofundadas, apenas analisadas as situações encontradas durante a pesquisa de campo para melhor compreender como no cotidiano a multisérie tem sido trabalhada. As questões tratadas a partir dos dados das entrevistas e da observação.

5.1 Os livros didáticos como sustentação da prática pedagógica

Os principais recursos didáticos utilizados pelos professores da multissérie nas duas salas pesquisadas do assentamento são os livros didáticos. Os professores afirmam terem ajudado a escolher os livros com os quais trabalham e justificam que esses eram os melhores para trabalhar com os estudantes. Os livros adotados são Projeto Pitangua da Editora Moderna, 2007, de Ciências e Geografia; Coleção Escola é nossa, Editora Scipione, 2010, de Língua Portuguesa e Matemática; e História do Pará, Editora Ática, também utilizado na disciplina de Geografia e História. Além desses, somente são utilizados os cadernos de anotação dos estudantes, o quadro e o giz.

Os professores adotam como metodologia um calendário de trabalho com as disciplinas, de modo que a cada dia da semana trabalham com uma disciplina e seu respectivo livro didático.

Essa ordem disciplinar é utilizada também para fazer o planejamento, de forma que os conteúdos e atividades são seguidos cegamente, sem uma avaliação sobre a necessidade de cada conteúdo, sobre o nível de aprendizado dos estudantes. Por trabalhar a partir da concepção de que cada série precisa trabalhar os conteúdos já previamente definidos pela secretaria como daquela série, desconsiderando que está presente na sala várias séries e independente da realidade que os sujeitos vivem nessa região. Em pesquisa, Hage aponta que:

Os depoimentos revelam que os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (2005, p. 52).

A utilização desses materiais é parte da rotina da sala de aula, que os estudantes já sabem qual o livro que será utilizado a cada dia da semana, uma vez que há um cronograma de trabalho com as disciplinas, e o mesmo é seguido de acordo com a disciplina do dia, e do livro didático como afirma os estudantes.

Nós estuda no livro para copiar o exercício e para pesquisar as respostas, copia do quadro, brinca de tabuada... mas no fim de semana nós brinca de bola. Esse professor não é ruim pra nós não, só não passa mesmo só quem não se interessa, mas quem se interessa consegue passar porque ele explica bem. (A.R.C 12 anos)

Aqui nós estuda todo dia uma matéria diferente. Todo dia é um livro diferente, nós escreve do quadro e leva dever para casa. (A.S.S. 11 anos).

Nós escreve do quadro, escreve ditado, leva tarefa para casa, brinca de dar casa de tabuada, faz trabalho com desenho. Durante a semana, todo dia tem uma matéria diferente e todo dia eu trago um livro diferente. Ele (o professor) é quem diz o livro que é pra trazer ai a gente traz o livro que ele manda, ai ele passa uma tarefa do livro e eu escrevo no caderno; mas só a atividade. O outro professor mandava a gente escrever o texto todinho e depois a atividade; esse professor não, ele só passa a atividade ai a gente escreve pouco (R.S.S. 12 anos).

Na fala dos estudantes é possível observar a carência de recursos didáticos nessas escolas, tendo o livro didático como único instrumento de pesquisa, adequando os estudantes a uma única maneira de estudar os conteúdos escolares.

O professor utiliza diariamente o livro didático do professor, com as atividades respondidas. Esse livro foi editado em 2008, e continua bem conservado em 2010, da mesma forma os livros dos estudantes que na maioria são encapados, o que demonstra que são devolvidos devidamente no final do ano letivo, e uma preocupação no cuidado do material.

Observa-se que o professor considera os poucos recursos como suficientes para garantir o aprendizado dos estudantes, de modo que suas aulas são planejadas contando exclusivamente com esses únicos recursos, mudando apenas a metodologia de associação daquele livro com o de outra disciplina.

A metodologia que utilizo para trabalhar os conteúdos é assim: eu trabalho até três disciplinas por dia, sendo que todo dia trabalho um pouco de português e matemática. Eu pego o livro didático e mando os alunos abrirem na página que eu já planejei em casa, depois eles pegam a atividade que está escrita lá e passam para o caderno depois eles vão tentando responder. Mas se for preciso eu explico mais de duas vezes o conteúdo, para eles entenderem e responderem do jeito certo. Depois eu corrijo cada atividade, às vezes eu faço a atividade no quadro e vou corrigindo cada pergunta, outra vez eu olho em cada caderno, quem conseguiu responder certo (P.P.C., 30 anos).

A escola não disponibiliza de um computador ou um aparelho de DVD e televisão, apesar de ter energia elétrica. Também percebemos que não disponibiliza de dicionários suficientes, sendo encontrado apenas três na escola, nem de um planisfério ou globo terrestre, assim como outros recursos básicos para ampliar os conhecimentos para além das informações contidas no livro didático.

No caso do Assentamento Jacundá, onde a ausência de outros recursos didáticos além do livro, o quadro e o giz, já é um fator que implica na qualidade da formação dos educandos, não resta outra saída para os professores se não utilizá-los como os únicos recursos didáticos, uma vez que os professores também não contam com orientação pedagógica. Percebe-se nesse caso que não há muito o que se esperar em termos de qualidade do trabalho desses professores que desenvolvem o trabalho sob cobrança na qualidade por parte da secretaria de educação, com o mínimo de investimento nessa modalidade de ensino.

5.2 O trabalho com os conteúdos em sala de aula

Nas escolas multisseriadas desse assentamento, os conteúdos desenvolvidos dentro da sala de aula acontecem de forma descontextualizada, seguindo apenas as indicações contidas nos livros didáticos. Os professores afirmam que concordam com a idéia de contextualizar o

conteúdo de acordo com a realidade dos sujeitos do campo, e até afirmam que já o fazem na sala de aula:

É como eu já falei, eu faço o possível para ensinar para eles mais voltado para a realidade deles, eu pego o livro, mas eu sempre utilizo mesmo é exemplo do dia-a-dia deles, pra ajudar eles entender melhor (J.A.S. 53 anos).

Não vou dizer que minhas aulas são sempre contextualizadas porque o que eu mais uso é o livro mesmo, então eu busco elementos que é da realidade dos alunos para comparar com as coisas do livro pra facilitar na aprendizagem deles [...] Eu planejo semanal; mas eu vou mudando algumas coisas, porque o livro é muito fraco, então eu vou complementando com o que eu posso. Quando chega na sala eu pego o livro didático com a atividade que eu já planejei em casa e tento contextualizar o assunto (J.A.S. 53 anos).

Quando a mesma pergunta é feita para os estudantes, sobre os conteúdos e os métodos de sua realização dentro da sala de aula, percebe-se uma contradição entre suas falas e as afirmações feitas pelos professores.

Os métodos é sempre do mesmo jeito, ele pega o livro e passa a tarefa, tem dia que ele passa no quadro as atividades, ele explica bem, é um bom professor. Já fiquei dois anos reprovado porque meu pai só ficava mudando de um lugar para outro (V.R.L. 16 anos).

Aqui nós estuda todo dia uma matéria diferente, todo dia é um livro diferente, nós escreve do quadro e leva dever para casa (E. S. S. 11 anos).

No caso do professor que não tem a colaboração de uma servente para fazer a merenda a o trabalho com apenas o livro, viabiliza o seu trabalho no preparo da merenda, principalmente por não disponibilizar de muito tempo para desenvolver duas funções ao mesmo tempo, como foi possível observar.

O professor deixa os alunos na sala e vai fazer a merenda na cantina que fica logo ao lado da sala de aula. O professor inicia a merenda e volta para a sala de aula um menino está chamando ele: _ Professor! É só para vim explicar pra nós porque ninguém do grupo está entendendo a atividade. O professor fica um momento na sala e fala: _Olha gente a atividade é fácil é só olha ai dentro dos quadrinhos que estar às respostas, é só pegar uma delas e na hora que eu terminar de fazer a merenda

nós vamos corrigir, se vocês pegaram a resposta certa. Também tem o dicionário, vocês podem pesquisar nele. E assim explica para o grupo que chama ele e para os outros grupos que ainda não estão sabendo responder. O professor demora meia hora na cantina, depois ele retorna para a sala e pergunta: _quem já terminou espera um pouco os que ainda falta terminar, depois eu vou explicar direitinho como responder (sala A, caderno de campo, 11/05/2010).

As atividades observadas foram desenvolvidas por dois estudantes: V.R.L. Sala (A) e A.R.C. Sala (B) durante duas semanas, nas duas salas de multisseriadas do Assentamento. Foi possível observar o livro didático sendo utilizado como o principal guia dos conteúdos a serem desenvolvidos nos seguintes casos: Segunda-feira os professores trabalham com as disciplinas de Língua Portuguesa: Sala A: segunda-feira, 10/05/2010, atividade respondida por: V.R.L. 16 anos, quinto ano. Livro de língua portuguesa, 5º ano, p. 50; Sala B, segunda-feira, 03/05/2010, atividade feita por: A.R.C. 12 anos, 5º ano, livro de língua portuguesa do 5º ano p. 48:

- 1) Anote as palavras a seguir no caderno, completando-as com SS ou Ç.
 Va.....oura ;R: (SS) pa.....ado; R: (SS) a.....úcar; R: (ç) destro.....R: (ç)
 carro...a;R: (ç) a.....ustar; R: (ss) li.....ão; R: (ç) a.....inatura; R: (SS)
 trave.....ão; R: (SS) almo.....o; R: (ç) pa.....eio; R: (SS) caro.....o; R: (ç)
- 2) Re-escreva as frases a seguir no caderno, completando-as com as opções indicadas Posso ou poço:
 - a) No sítio do avô de Paulo, existe umcom água bem fresquinha. R: (poço)
 - b) Fabiana, eu usar seu lápis por um instante? R: (posso)
 Possa.....R: poça
 - c) Talvez eu ir a sua casa hoje à noite.
 R: (possa)
 - d) O carro passou na d´ água, espirrando muita água.
 R: (poça)
 - e) Aqueles deputados tiveram seus mandatos
 - R: (cassados)
 - e) Os animais selvagens não devem serR: (caçados) por diversão ou comércio.
 - f) A rua ficou depois da forte chuva que caiu durante a tarde.
 R: (empoçada)
 - i) A nova diretora de nossa escola vai ser na próxima semana.
 R: (empossada)

SALA (B)

1) Em seu caderno separe as sílabas das palavras abaixo.

Toalha. To-a-lha R: (to-a-lha)

Chave. Cha-ve R: (cha-ve)

Queijo. Quei-jo R: (quei-jo)

Mangueira. Man-guei-ra R: (man-guei-ra)

Marrom. Mar-rom R: (mar-rom)

Massa. Mas-sas R: (mas-sas)

Cresço. crês-ço R: (crês-ço)

Nascer. nas-cer R: (nas-cer)

Exceção. ex-ce-ção R: (ex-ce-ção)

2) Destaque, no caderno, os dígrafos das palavras separadas em sílabas.

lha, ch, qu, gu, SC, SC, SS, RR, XC. R: (Nh, lha, ch, qu, gu, SC, SC, SS, RR, XC.)

3) De acordo com a separação silábica, indique, em seu caderno, quais dígrafos :

Se separam: R: (SC, SÇ, SS, RR, XC. R: (SC, SÇ, SS, RR, XC)

Não se separam: R: (NH, LH, CH, QU, GU. R: (NA, LH, CH, QU, GU)

4) Será que o QU e o GU são sempre dígrafos? Leia os grupos de palavras abaixo.

Grupo A: régua, aquoso, guardado, quarto.

Grupo B: Guitarra, esquerdo, zagueiro, esquisito.

Que letras vêm após o QU e o GU no grupo A?

As letras A e O R: (a, o)

Que letras vêm no grupo B?

As letras I e E. R: (í, e)

Em qual dos grupos de palavras a letra U é pronunciada?

No grupo A R: (no grupo A)

Os pares de letras QU e GU são considerados dígrafos somente quando vêm seguidos das vogais.... R (E e I.)

Os estudantes conseguem responder as atividades igualmente estão respondidas no livro didático, porém são respondidas mecanicamente sem contextualizar os conteúdos, de modo que não tem a menor relação com o cotidiano dos estudantes. Os professores consideram simplesmente as regras gramaticais como o fator mais importante na aprendizagem dos discentes no ensino de língua portuguesa, deslocada da realidade dos sujeitos separando os conteúdos educativos, dos instrumentais, o que podemos considerar como ato de injustiça como afirma:

A instrução é um direito universal. O conhecimento é direito e é necessário. Mas, é falsa essa centralidade quando ele é entendido nesses termos, como deslocada de outras dimensões de um processo formativo; quando se separa conhecimento de valores e de interesses sociais. O projeto educacional/ cultural que sustenta o capitalismo não é colocado em discussão nos espaços educacionais, como a escola, por exemplo, porque se convence aos professores de que só importa discutir os métodos de instrução ou de ensino, ou as formas de apropriação de conhecimento supostamente neutros, produzidos fora da história e para além de parâmetros, sociais, humanos. isso é politicamente e humanamente muito perverso (CALDART, 2008, p. 83).

Dessa forma distancia a cada dia a capacidade reflexiva dos estudantes, uma vez que os textos estudados em sala de aula na maioria não são de autoria dos estudantes, mas simplesmente dos livros didáticos.

Outra situação observada, na aula de matemática ocorreu na sala (A) terça-feira, 11/05/2010. Livro de matemática 5º ano. p. 44. Sala (B) quarta-feira, 05/05/2010, livro de matemática, 5º ano p. 56-57. Os discentes citados escrevem as atividades baixo:

Sala (A), terça-feira, 11/05/2010, aluno V. R. L 16 anos, quinto ano.

1) Efetue em seu caderno os cálculos a seguir.

$$296 - 184 = 112 \text{ R: (112)}$$

$$472 - 193 = 279 \text{ R: (279)}$$

$$607 - 315 = 292 \text{ R: (292)}$$

$$853 - 681 = 172 \text{ R: (172)}$$

$$1005 - 749 = 256 \text{ R: (256)}$$

$$5601 - 5407 = 194 \text{ R: (194)}$$

$$3290 - 2480 = 810 \text{ R: (810)}$$

$$4385 - 3326 = 1059 \text{ R: (1059)}$$

2) Na tabela abaixo, estão indicados alguns dados sobre a população do município de Chapecó, no estado de Santa Catarina, referentes aos censos demográficos realizados de 1950 a 2000.

Observe a tabela, encontre o valor de cada letra.

	Ano	Rural	Urbano	Total
A	1950	86868	9756	[96624] (96624)
B	1960	41150	[10939] (10939)	52089
C	1970	29413	20452	[49865] (49865)
D	1980	[28546] (18546)	55226	83772
E	1991	26299	[96751] (96751)	123050
F	2000	[12375] (12275)	134592	146967

SALA (B)

1) Efetue os cálculos a seguir em seu caderno.

$$18 \times 131 = 2358 \text{ R: (2358)}$$

$$14 \times 574 = 8036 \text{ R: (8036)}$$

$$21 \times 479 = 10059 \text{ R: (10059)}$$

$$38 \times 5391 = 204858 \text{ R: (204858)}$$

$$57 \times 6750 = 384750 \text{ R: } (384750)$$

$$42 \times 9206 = 386652 \text{ R: } (386652)$$

- 2) Alice quer montar alguns saquinhos com doces para distribuir na festa de aniversário de seu filho. Em cada saquinho, ela vai colocar bombons, balas e pirulitos. Observe na ilustração abaixo, a quantidade de doces que Alice pretende colocar em cada saquinho. Na figura mostra 11 balas, 3 pirulitos e 2 bombons.
- A) 50 saquinhos com doces?
Bombons = 100 R: (100)
Balas = R: 550
Pirulitos = R: 150
- B) 75 saquinhos com doces?
Bombons = 150 R: (150)
Balas = R: 825
Pirulitos = R: 225
- 100 saquinhos com doces?
Bombons = 200 R: (200)
Balas = R: 1100
Pirulitos = R: 300
- 120 saquinhos com doces?
Bombons = 240 R: (240)
Balas = R: 1320
Pirulitos = R: 360

Nesta atividade os discentes conseguiram resolver as operações de subtração e multiplicação, também conseguiram interpretar os enunciados dos problemas dessas duas operações, que foram retiradas do livro didático. Os conteúdos direcionam a aprendizagem das fórmulas matemáticas, os cálculos enunciados não fazem relação com os cálculos matemáticos utilizados no assentamento, principalmente pelos pais dos discentes, que por sua vez são referentes a medidas agrárias, peso e medidas de produtos como: arroz, farinha e leite, ou no próprio município em que vivem, com os números da população local.

Podemos perceber que trata-se de um modelo de educação que afirmar apenas os conteúdos em si. A crítica que fazemos é que, distante de questões abstratas, poucos os estudantes conseguem fazer relação com seu mundo, e por isso apresentam dificuldades em dar respostas a questões isoladas de um contexto maior. A resposta a essas questões isoladas podem também provocar dificuldades em relacionar os fatos no cotidiano, que é um dos princípios apontados pela Educação do campo que tem “a pesquisa como impulsionadora da produção do conhecimento” (MICHELOTE, 2007).

A disciplina de história é trabalhada pelos dois professores em dias diferente da semana, como demonstra os dois exemplos: Sala A, quarta feira, 12/05/2010, atividade do

livro História Pará, 5º ano, p. 52. Sala B, terça-feira, 04/05/2010, atividade do livro de geografia p. 56-57:

1) Você conhece algumas dessas cidades? Escreva no caderno quais cidades do mapa você visitou.

Resposta pessoal: R: (Jacundá, Ipixuna, Marabá e Goianésia).

2) Troque idéias com um colega sobre as cidades que vocês anotaram.

Recorrendo ao mapa, respondam às questões:

O que vocês acreditam existir em comum entre as cidades assinaladas?

[todas elas surgiram a partir de vilas e povoados fundados no período colonial; estão sempre próximas a um rio.]

R: (são cidades grandes na beira de rios)

d) Quais são as regiões com maior número de municípios?

[Nordeste e Sudeste do estado, com respectivamente 49 e 39 municípios]

R: (região Nordeste e Sudeste)

Quais são as regiões com maior número de cidades assinaladas?

[Baixo Amazonas e Marajó]

R: (baixo Amazonas e nordeste)

Por que você acha que as regiões com maior número de cidades assinaladas no mapa são as que ficam próximas de Belém? Justifique sua resposta.

R: As cidades ficam em maior número perto de Belém devido ao processo de colonização que iniciou por Belém

SALA (B)

1) Responda às perguntas a seguir no caderno.

A) Em qual região fica localizado o estado onde você vive?

R: Na Região Norte

B) Escreva o nome dos outros estados que fazem parte dessa região.

R: Amapá, Tocantins, Pará, Roraima, Amazonas, Acre, Rondônia

C) Em qual região fica localizado o Distrito Federal?

R: na região centro-oeste

2) Escreva no caderno o nome de dois estados que se localizam :

Na região Norte:

R: Pará, Amazonas

Na região Nordeste:

R: Maranhão, Ceará

Na região Sudeste:

R: Minas Gerais, São Paulo

Na região Centro-Oeste:

R: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul

Na região Sul:

R: Paraná, Santa Catarina

Os textos e as atividades dizem respeito à Região Norte, referenciando o estado do Pará. Nesse caso os professores tocam nas questões da história e geográficas bem próximas da

realidade dos estudantes, no que se refere ao estudo da divisão política do Brasil e especificamente do estado do Pará. Porém, mesmo com essa temática não foi possível observar nas atividades que retratasse melhor os elementos da realidade dos estudantes, inclusive fazendo referência ao município de Jacundá, apresentando-o em relação a outros municípios do estado do Pará, não houve nenhuma relação entre o conteúdo e um debate sobre a vivência dos estudantes. Outro aspecto que percebemos que dificultou uma reflexão sobre território foi a falta de um mapa que demarca os limites do município onde moram, uma vez que os discentes desconhecem esses limites.

O estudante que respondeu essa atividade tem 16 anos de idade e afirma que visitou três cidades vizinhas: Marabá, Nova Ipixuna e Goianésia. Os outros discentes com até doze anos de idade afirmam só conhecer a sede do seu município. Eles responderam as questões contidas na atividade de acordo com o texto do livro didático.

Após essa atividade, fecha-se o livro e muda de conteúdo. Ou seja, pouco é aproveitado na produção de um texto refletindo sobre a realidade do assentamento relacionando com o texto do livro didático. Não foi feito nenhum trabalho no qual relacionasse os limites do assentamento, do município, produzindo relação com a história dos sujeitos para depois ampliar essa discussão, construindo uma relação entre saberes escolares e saberes necessários a vida dos sujeitos. A oposição que se percebe entre saberes escolares e realidade dos sujeitos poderia ser quebrada, como afirma:

[...] Parece, nesta lógica, que a identidade da escola depende da sua oposição cotidiana a idéia de processo, de transformação, de vida acontecendo em sua imprevisibilidade e plenitude, o que contradiz a sua própria tarefa social de fazer educação, que é necessariamente inacabamento, descontinuidade, movimento. Por isto mesmo é que, de modo geral, as práticas escolares se constituem como se a vida da escola pudesse ter completa isenção em relação à vida mesma, e como se educadores e educandos não tivessem uma história e um engajamento social anterior e posterior à sua passagem por ela (CALDART, 2000, p. 242).

Nesses aspectos podemos apontar para o professor com sujeito que pode fazer a mediação entre as teorias que tratam de questões mais gerais do conhecimento com as práticas cotidianas mais próximas dos estudantes.

Observações das atividades da disciplina geografia no caderno de dois estudantes. Um estudante da Sala A, de quinta-feira, 13/05/2010, 5º ano, atividades das páginas 84-86 e da sala B, quinta-feira, 06/05/2010, atividade do livro de geografia, 5º ano, p. 56-57.

SALA (A)

1) Reescreva as frases abaixo no caderno, substituindo o espaço..... pelas informações que as completam corretamente.

A floresta..... R:(Amazônica) estende-se por quase todos os estados da região Norte. Delas são extraídos diversos produtos vegetais.

Os rios da região Norte são muito utilizados como vias de [transporte] (transporte) de cargas e de pessoas, sendo também fonte deR: (alimento) para boa parte da população.

2) Responda às perguntas no caderno.

A) Nas últimas décadas, a devastação da floresta Amazônica vem ocorrendo, principalmente, devido às quais atividades econômicas?

[A atividade madeireira e a expansão das atividades agropecuárias são as principais causas dessa devastação] R: (nas últimas décadas, a atividade madeireira e a expansão das atividades agropecuária vêm provocando a rápida devastação da floresta amazônica).

B) Quais são as consequências dessa devastação para as plantas e animais da floresta?

[A devastação vem causando a extinção de inúmeras espécies de plantas e animais, muitas delas ainda desconhecidas pela ciência]. R: (muitas árvores são derrubadas para fornecer madeira e dar lugar às plantações e pastagens. Isso vem causando a extinção de inúmeras espécies de plantas e animais, muitas ainda não desconhecidas pela ciência)

3) Responda às perguntas a seguir no caderno.

a) Em qual região fica localizado o estado onde você vive?

R: Norte

b) Escreva o nome dos outros estados que fazem parte dessa região.

Tocantins, Amapá, Roraima, Amazonas, Acre e Rondônia.

Em qual região fica localizado o Distrito Federal?

R: Na região Centro-Oeste.

SALA (B)

1) Responda às perguntas a seguir no caderno.

a) Em qual região fica localizado o estado onde você vive?

R: Pará.

b) Escreva o nome dos outros estados que fazem parte dessa região.

R: Pará Tocantins Amapá Amazonas Roraima Acre Rondônia

c) Em qual região fica localizado o Distrito Federal?

R: sem resposta

2) Escreva no caderno quais são as regiões indicadas, na legenda, pelos números.

Escreva no caderno o nome de dois estados que se localizam :

a) Na região Norte: R: Para Tocantins

b) Na região Nordeste: R: Maranhão Piauí

c) Na região Sudeste: R: Minas Gerais São Paulo

- d) Na região Centro-Oeste: R: Matogrosso Mato Grosso do Sul
- e) Na região Sul: R: Paraná Santa Catarina

Os estudantes copiam as respostas do livro sem acrescentar nem uma palavra além das que estão contidas na página em que pesquisou. O professor também não criou nenhuma pergunta, são feitas apenas as do livro. Os professores, nas duas salas apresentaram as atividades que discutem sobre a Amazônia, mas durante sua leitura, não faz nenhuma relação entre a Amazônia e a localidade em que os estudantes vivem, como parte da Amazônia.

Ao observar as respostas dos estudantes também se observa que eles responderam as questões sobre a floresta amazônica, os estudantes trataram como um território geograficamente distante da realidade dos mesmos. Isso contradiz a proposta de Educação do campo como afirma Machado:

Podemos concluir que para a Educação do Campo, os educadores, assim como os coletivos escolares são sujeitos que devem conhecer profundamente a realidade em que estão inseridos, para ajudar a comunidade e o movimento a enxergar as contradições, refletir e encontrar soluções. Mais uma razão para que o Projeto Político Pedagógico tenha uma fundamentação teórica, cujo valor e prática sejam a coletividade, a organização social, a cooperação, a solidariedade, a terra, o trabalho e as relações sociais (2008 p. 52).

Para Machado “a escola do campo precisa vincular-se com outros espaços educativos” (2008, p. 52) principalmente os espaços geográficos e a situação das famílias da localidade onde moram, no sentido de promover a transformação e organização social.

A disciplina de ciências foi trabalhada pelos dois professores, o conteúdo do livro de Ciências, p. 48. Abordando a discussão sobre cadeia alimentar, onde os estudantes responderam as seguintes atividades:

Sala (A)

1) Responda em seu caderno, observando a figura.

{O desenho mostra um bando de ratos comendo uma plantação, juntamente com um gavião que está com um rato preso em suas garras}

a) Os ratos da figura se alimentam de capim e sementes. Os gaviões se alimentam de ratos, a vegetação é destruída por um período de seca, o que acontece com a população de ratos, após algum tempo? E com a população de gaviões?

[A população de ratos e de gaviões diminui, porque há menos alimentos.]

R: (a quantidade de ratos se acaba e os gaviões vão embora, porque não tem mais ratos)

b) A seca interfere nessa cadeia alimentar. A causa dessa interferência é natural ou humana?

[Natural] R: (natural)

2) Leia o texto e faça o que se pede abaixo.

Uma Natureza “Equilibrada”

“Existem, na natureza, seres que se alimentam de vegetais, outros que caçam animais vivos _ os predadores, outros que se alimentam de restos de lixo, coisas podres ou decompostas, e assim por diante. Todos eles são muito importantes para que o equilíbrio da natureza seja mantido. Se não existisse esse equilíbrio, a vida nas florestas, nos oceanos e em toda a Terra já teria acabado há muito tempo.”

a) Tente explicar oralmente o título do texto que vocês leram. Depois, reescrevam o texto em seu caderno, citando exemplos de seres vivos em cada caso.

R: (se os animais que se alimentam de vegetais desaparecerem os animais que se alimentam deles também vão passar fome.)

SALA (B)

1) Responda em seu caderno, observando a figura.

{O desenho mostra um bando de ratos comendo uma plantação, juntamente com um gavião que está com um rato preso em suas garras}

A) Os ratos da figura se alimentam de capim e sementes. Os gaviões se alimentam de ratos, a vegetação é destruída por um período de seca, o que acontece com a população de ratos, após algum tempo? E com a população de gaviões?

[A população de ratos e de gaviões diminui, porque há menos alimentos.]

R: (Os ratos vão diminuindo e os gaviões ficam somente alguns para comer os ratos que ficarem).

B) A seca interfere nessa cadeia alimentar. A causa dessa interferência é natural ou humana?

[Natural] R: (natural)

2) Leia o texto e faça o que se pede abaixo.

Uma Natureza “Equilibrada”

“Existem, na natureza, seres que se alimentam de vegetais, outros que caçam animais vivos _ os predadores, outros que se alimentam de restos de lixo, coisas podres ou decompostas, e assim por diante. Todos eles são muito importantes para que o equilíbrio da natureza seja mantido. Se não existisse esse equilíbrio, a vida nas florestas, nos oceanos e em toda a Terra já teria acabado há muito tempo.”

A) Tente explicar oralmente o título do texto que vocês leram. Depois, reescrevam o texto em seu caderno, citando exemplos de seres vivos em cada caso.

R: (para a natureza continuar equilibrada, é preciso que exista todo tipo de animais e também as plantas, porque se acabar as plantas, também os animais vão se acabando, os primeiros que se acabam são os que comem as plantas.)

Os estudantes interpretam as questões produzindo respostas semelhantes às interpretações sugeridas no livro didático. Percebe-se o entendimento que eles têm a respeito do desequilíbrio da cadeia alimentar, a partir do exemplo do livro.

Podemos observar que essa atividade escrita traz elementos muito próximos da realidade dos estudantes, principalmente por se tratar de uma realidade que eles convivem constantemente, ou seja, reconhecem a relação que tem os animais dentro da cadeia alimentar.

Uma vez que existe uma diversidade de animais que vivem numa relação de interdependência pelo assentamento.

O trabalho pedagógico a partir de elementos concretos naturais existentes no cotidiano, contribui na aprendizagem dos estudantes, uma vez que lhes ajuda a refletir sobre a realidade local. Tais atividades, são consideradas pedagogicamente corretas e legalmente constam nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo:

Além disso, se o inciso I e II do art. 28 Forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado dos estudantes e o específico do campo (2004 p. 29).

Se assim acontece, a escola do campo estará cumprindo o que já está garantido em lei, ao mesmo tempo em que estará contextualizando os conteúdos, tornando mais acessível a construção de conhecimentos através dos conteúdos da grade curricular e das informações e materiais concretos do cotidiano dos estudantes.

Podemos concluir que, os conteúdos desenvolvidos dentro das salas de aulas desse assentamento são deslocados da realidade dos estudantes. Por mais que os professores afirmem contextualizar os conteúdos, a o depoimento dos estudantes e as sínteses, mostram que os professores são guiados pelos livros que eles ajudaram a escolher, ou seja, na formação para atuar em sala de aula há uma forte relação entre a educação bancária. Na sua prática pedagógica dos professores também se percebe traços da pedagogia tecnicista onde a “ciência da educação exclui juízos valorativos em troca de enunciados que sejam intersubjetivos, lógicos e empiricamente comprováveis” (LIBÂNEO, 2009, p.126).

O cotidiano escolar é organizado e desenvolvido a partir de uma seqüência didática dos livros, ou seja, uma seqüência do que os estudantes estudam em cada série do ensino fundamental. Nesse caso, os professores utilizam o livro de uma única série por disciplina, afirmando:

Com um livro só eu consigo atingir os conteúdos de todas as séries, eu só vou adaptando as perguntas e a explicação de acordo com a série. Por exemplo: na

matéria de português eu não vou passar as mesmas questões que passo para os meninos de quarta série para os da terceira, as mais difíceis eu exijo só dos meninos da quarta, apesar de ser muito parecido os conteúdos das duas séries 3º e 4º. Isso eu aprendi com o passar do tempo (P.P.C, 30 anos).

O professor utiliza o método que mais facilita seu trabalho e avalia como aprendizagem a quantidade de acerto das questões do livro trabalhado por disciplina.

Percebe-se também o entendimento que os professores têm entre o que é contextualizar ou não os conteúdos, ao mesmo tempo em que se percebe o quanto o ensino dos conteúdos instrumentais está para os professores como meio de afirmação da sua identidade docente; como afirma Arroyo:

Uma das perguntas que logo se colocam os professores e as professoras é: e os conteúdos? Desaparecem? Não tem mais importância? No fundo, a pergunta se volta para o próprio ofício: e a minha identidade de docente, de professor(a) como fica? Interrogar-nos pelos conteúdos de nossa docência é interrogar-nos por nossa função, por nós mesmos. O medo de perder os conteúdos é o medo de perder o sentido do nosso saber-fazer. Na ousadia pedagógica de repensar os conteúdos de nossa docência poderá está o encontro de um novo sentido para nosso saber fazer (2009, p. 70).

Além da tentativa de afirmar os conteúdos da grade curricular na sala de aula como forma de garantir a identidade docente, os professores de multissérie desse assentamento também se vêem pressionados pela secretaria de educação a utilizarem a Provinha Brasil como um dos medidores da qualidade da educação, a qual tem relação direta com os conteúdos da grade curricular.

Nesses aspectos percebe-se nos professores de multissérie desse assentamento a prática de um trabalho conteudista que privilegia as informações científicas contidas nos livros didáticos, ignorando na maioria das vezes os saberes locais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A pesquisa desenvolvida sobre as salas multisseriadas no PA Jacundá teve a finalidade de tornar possível a compreensão das questões acerca da existência das salas isoladas, as condições de trabalho dos professores de multisserie e o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Com a realização dessa pesquisa foi possível alcançar os objetivos esperados, embora não se tenha alcançado na sua totalidade, por falta de mais aprofundamento, mas foi possível encontrar as afirmações acerca das questões mais gerais sobre as salas multisseriadas no assentamento.

Ao investigar o contexto da reterritorialização do sudeste do Pará, percebe-se que entre os três grupos: constituídos por fazendeiros, empresários e agricultores familiares que disputavam as terras, o único grupo que permaneceu com maior número de pessoas no campo foram os agricultores familiares, ainda que constituísse o grupo dos que ficaram com a menor parcela da terra.

Podemos afirmar que, a escola multisseriada nessa região sudeste do Pará nasceu a partir da necessidade dos agricultores de alfabetização dos seus filhos numa escola no campo, sem precisarem mudar para a cidade em busca de escola.

Nesse sentido a escola multisseriada nasceu nessa região como um elemento necessário para os agricultores familiares, uma vez que empresários e fazendeiros, por mais que mantessem suas propriedades no campo, seus filhos continuariam morando e estudando na cidade.

No que se trata da escola multisseriada no Assentamento Jacundá, podemos afirmar que a sua implantação ocorreu de modo tão precário que as salas de aulas eram locais improvisados como casas de agricultores e barracos abertos. Somente após dez anos de implantação, o poder público através da Secretaria Municipal de Educação do município de Jacundá construiu uma sala de aula com local definido.

Também afirmamos que a construção da Escola Pólo na vila do Assentamento, colaborou com a formação dos estudantes do sexto ao nono ano e ensino médio ao mesmo

tempo em que afastou muitos estudantes das proximidades de suas casas, tendo que utilizar até dois meios de transporte, canoa e caminhoneta para chegar até a escola.

Também a implantação da Escola Pólo causou uma redução das salas multisseriadas no assentamento, pois fechou salas de aula nas vicinais, por falta de estudantes, voltando a acarretar de tarefas os professores de multissérie com a função de fazer a merenda escolar. Uma vez que a secretaria de educação do município alega não poder contratar serventes para trabalhar em salas isoladas com um número inferior a 50 estudantes.

Podemos afirmar que os professores contratados inicialmente para exercer a docência no assentamento, cursavam apenas o sexto ano do ensino fundamental. Ao mesmo tempo em que lecionavam para estudantes do primeiro ao quinto ano. Os professores que permaneceram no assentamento e os que foram contratados depois fizeram concurso público, assumindo todos ainda estão iniciando uma graduação em faculdades particular; entretanto essas formações não problematizam a educação do campo e a multisérie e nesse caso eles continuam necessitando de uma formação que dêem conta desses aspectos.

Em relação à infra-estrutura das escolas e os recursos didáticos nas escolas do assentamento, foi possível perceber a presença de energia elétrica em todas elas, porém não foi possível encontrar além de iluminação e um bebedouro, qualquer outro eletrodoméstico para preparação ou conservação da merenda, ventiladores e outros artefatos necessários ao funcionamento de uma escola.

Em relação a prática realizada nas salas de aula, percebemos uma forte relação de dependência do livro didático; por falta de outros materiais de uma formação, os livros didáticos disponibilizados são tratados como o elemento central na prática pedagógica desenvolvida nas salas de aulas. Não visualizamos nenhum outro material didático como jogos, mapas e cartazes ou outros instrumentos didáticos necessários ao funcionamento de uma sala de aula.

A justificativa dos professores para se apoiarem no livro didático, desde os textos que são lidos e discutidos em sala de aula, aos exercícios que também são retirados do livro sem qualquer alteração é a falta dos mesmos. Percebemos que ter acesso a formações ajudariam a compreender os elementos do cotidiano do assentamento como possíveis de serem utilizados para ministrar as aulas, pois os conteúdos trabalhados em sala de aula são completamente

deslocados da realidade dos sujeitos. Mesmo os conteúdos que tem uma relação direta, como alguns trabalhados nas aulas de geografia, são trabalhados mecanicamente, não estimulando os estudantes a fazerem essas relações.

Apesar dos professores morarem no assentamento e conhecerem a realidade das famílias da localidade, eles não tem formação adequada para trabalharem com as práticas de pesquisa da realidade dos sujeitos. Fator que possibilita a pratica de Educação do Campo, que por sua vez trata de uma proposta de valorização do campo e dos seus sujeitos, tendo a escola como lugar privilegiado de construção do conhecimento, onde são respeitadas as experiências de vida e trabalho do homem no campo.

Pretendo continuar trabalhando com turmas multisseriada no assentamento, trabalho que venho desenvolvendo há quinze anos. No entanto, os resultados dessa pesquisa me motiva a produzir um trabalho de intervenção nessa realidade a partir de realização de oficinas pedagógicas sobre Educação do Campo, na tentativa de mobilizá-los para discussões coletivas sobre a multissérie.

Percebemos também, que a temática das práticas nas salas multisseriadas e a forma de organização dos estudantes de diferentes anos letivos, no mesmo grupo, no sentido de entender quais a origem das dificuldades na aprendizagem que são acumuladas nas salas de aula, neste sentido pretendemos continuar pesquisando para encontrar mais elementos que subsidiem nossa compreensão. Nossas dúvidas não se esgotam nesse trabalho.

Podemos concluir que a escola multisseriada precisa ser tratada com mais atenção pelas Secretarias Municipais de Educação, no que se trata de investimentos de recursos públicos em materiais didáticos e infra-estrutura das escolas. E principalmente no investimento na formação continuada dos professores, a fim de proporcionar uma educação inicial de qualidade para os filhos de agricultores familiares, nos assentamentos e comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Paulo de. **Teorias e práticas da educação do campo: Discutindo a cultura camponesa no processo ensino-aprendizagem.** (org). Carmem Lúcia Bezerra Machado; Cristiane Senhorinha Soares Campos; Conceição Paludo. Brasília: MDA, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens/ Miguel G. Arroyo.** 11. Ed. _ Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna.(organizadores) **Por uma educação do campo.** 4. Ed._ Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARON, Dan **Alfabetização cultural: a luta íntima pó uma nova humanidade/ Dan Baron.** São Paulo: Alfarrábio, 2004.

BOLIVÁ, Antonio. **Educação e Cidadania: A educação para a Cidadania na Agenda das Reformas:** Pátio revista pedagógica ANO IX NOVEMBRO 2005/JANEIRO 2006.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo. In SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Por uma educação do Campo – Campo – Políticas Públicas – Educação.** Brasília: INCRA/MDA, 2008. (Coleção Por uma educação do campo, volume 7). p. 67 a 86.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola/ Roseli Salete Caldart _Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.**

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo_ políticas públicas_ educação/ Bernardo Mançano Fernandes.** Clarice Aparecida dos Santos. (organizadora) _ Brasília: Inera; MDA, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática/ Luiz Carlos de Freitas.** _ Campinas, SP: Papirus, 1995. _ (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

JACQUES, Therrien, MARIA, Nobre Damasceno **Educação e escola no campo** / Jacques Therrien, Maria Nobre Damasceno coords. _ Campinas: Papirus, 1993. _ (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

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

HÉBETTE, Jean **Cruzando a Fronteira, 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**, UNIVERSITÁRIA Belém 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** José Carlos Libâneo , _11. Ed. _ São Paulo, Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação/** Cipriano Carlos Luckesi. _ São Paulo: Cortez, 1994. _ (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do Professor).

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa/** Menga Ludke, Marli E.D.A André. _ São Paulo: EPU, 1986.

MICHELOTTI, Fernando. **Educação do Campo: reflexão a partir da tríade produção _ Cidadania _ Pesquisa.** (org). Clarice Aparecida dos Santos _ Brasília; Incra; MDA, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo** / Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (organizadores). 4. ed. _ Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PALUDO, Conceição. **Teorias e Práticas da educação do campo: análises de experiências/** organizadoras, Carmen Lucia Bezerra Machado; Christiane Senhorinha Soares Campos; Conceição Paludo. – Brasília: MDA 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente** In PIMENTA, Selma Garrido, et AL (Org) . São Paulo: Cortez, 7 edição, 2009.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Na roça, na raça... eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha.** Disponível em <http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/4.pdf>> acessado em 20.010.2010

