



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E
AMBIENTE *CAMPUS* VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES**

BEATRIZ LIMA BENIGNO

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) DO CAMPO EM TURMAS
MULTISSERIADAS NO ASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO –
CANUTAMA/AMAZONAS**

HUMAITÁ-AM

2025

BEATRIZ LIMA BENIGNO

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) DO CAMPO EM TURMAS
MULTISSERIADAS NO ASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO –
CANUTAMA/AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), como requisito para obtenção de grau de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Professora Dra. Zilda Gláucia Elias Franco.

Linha de pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ-AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- B467f Benigno, Beatriz Lima
A formação de educadoras(es) do campo em Turmas Multisseriadas no Assentamento São Francisco- Canutama/Amazonas / Beatriz Lima Benigno. - 2025.
143 f. : il., p&b. ; 31 cm.
- Orientador(a): Zilda Gláucia Elias Franco.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaita, 2025.
1. Formação de Professores . 2. Turmas Multisseriadas . 3. Políticas Públicas . 4. Prática Pedagógica . I. Franco, Zilda Gláucia Elias. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título
-

BEATRIZ LIMA BENIGNO

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) DO CAMPO EM TURMAS
MULTISSERIADAS NO ASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO –
CANUTAMA/AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades.

Humaitá-AM, 26 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ZILDA GLAUCIA ELIAS FRANCO

Data: 17/03/2025 12:08:41-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente: Prof.^a Dra. Zilda Gláucia Elias Franco (PPGECH-Ufam)

Documento assinado digitalmente



SALOMAO ANTONIO MUFARREJ HAGE

Data: 24/03/2025 22:19:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro externo: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (PPGED-Iced/UFPA)

Documento assinado digitalmente



EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA

Data: 17/03/2025 16:03:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Suplente interna: Prof.^a Dra. Eulina Maria Leite Nogueira (PPGECH-Ufam)

Dedico este trabalho e qualquer sucesso que venha a alcançar, aos meus pais, Raimundo Benigno e Vânia Lima, vocês enfrentaram as marés altas para que eu pudesse chegar até a terra firme, e cheguei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser minha fortaleza me proporcionando saúde, persistência e fé no decorrer da minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais Raimundo Benigno e Vânia Lima, que mesmo diante das dificuldades, sempre acreditaram no poder transformador da educação para a minha vida e para a vida dos meus irmãos. Vocês me ensinaram as lições mais valiosas da vida, que mais valioso do que qualquer riqueza material é o conhecimento que carregamos, pois ele nos acompanha até o fim da vida. Hoje, cada passo que eu dou em direção ao meu futuro, seja na minha vida pessoal ou profissional, é fruto da força que vocês me passaram e dos ensinamentos que me transmitiram. Quero externar minha eterna gratidão a vocês, e dizer que esta conquista é tão minha quanto de vocês, é nossa, da nossa família.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Zilda Gláucia Elias Franco, meus sinceros agradecimentos pelas orientações durante a construção desta dissertação. Os momentos de partilha de conhecimentos e ensinamentos ficarão eternizados. És um exemplo de profissional e de ser humano, que nos acolhe quando precisamos, nos ouve com paciência e nos compreende humanamente. Obrigada por tudo, sou eternamente grata por não soltar a minha mão e acreditar no meu potencial para concretizar esse trabalho.

A todos os professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), por todos os conhecimentos compartilhados.

Aos amigos e colegas da Turma de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), em especial à Camila Jheovana e à Elen Mara por todo o apoio e por todos os conhecimentos compartilhados durante este processo, que não foi fácil, compartilhamos momentos de angústia, alegria e tristeza, mas seguimos unidas até o final.

À Universidade Federal do Amazonas, por contribuir com a extensão do meu conhecimento científico e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), pela bolsa concedida durante esta etapa.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram no processo de desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

BENIGNO, Beatriz Lima. **A Formação de Educadoras(es) do Campo em Turmas Multisseriadas no Assentamento São Francisco – Canutama/Amazonas**. 2025. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2025.

RESUMO

A pesquisa intitulada “A formação de Educadoras(es) do campo em turmas multisseriadas no Assentamento São Francisco – Canutama-Amazonas”, se desenvolve no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências Humanas, por meio da linha de pesquisa: perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas e tem como objetivo analisar as políticas e contextos formativos para o atendimento educacional das crianças/alunos(as) de um assentamento em turmas multisseriadas no contexto canutamense. Para a construção dessa pesquisa adota-se com referencial teórico pesquisadores da Educação do Campo como Hage (2008, 2011, 2014, 2015), Souza, M., (2006), Pianovski (2017), Arroyo (2007) e Araújo (2020b). A pesquisa se justifica na perspectiva de analisar como as(os) educadores(as) que atuam na Educação do Campo estão recebendo formação para atuar em turmas multisseriadas e a partir dessa análise realizar, de forma coletiva, atividades, diálogos críticos com os educadores e educadoras que exercem a docência em turmas multisseriadas, gerando material construído a partir dessas reflexões que possam auxiliar no trabalho pedagógico. Para a efetivação deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, ancorada na pesquisa-ação crítica, que é uma abordagem que combina a investigação sistemática de dados, com ações práticas e transformadoras (Ibiapina; Bandeira; Araujo, 2016). Para a análise dos dados nos respaldamos na Análise de conteúdo de Bardin (1977), para interpretar os dados produzidos. A pesquisa finaliza com os resultados de um trabalho construído coletivamente, os resultados demonstram a riqueza e o potencial da pesquisa no decorrer de sua construção. Os momentos de partilha, e troca de experiências foram fundamentais para que chegassemos a um resultado satisfatório. Os espaços de reflexões e aprendizagens foram carregados de riqueza de informações valiosas entre os pares. A pesquisa objetivou contribuir para a prática pedagógica dos educadores(as) que atuam nas turmas multisseriadas, e através da construção desta pesquisa identifica-se, que através da coletividade e trocas de experiências os educadores são fundamentais para a transformação e melhoria da prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação do Campo; Prática Pedagógica; Infraestrutura das escolas; Planejamentos.

BENIGNO, Beatriz Lima. **Formación de Educadores Rurales en Clases Multigrados en el Asentamiento São Francisco – Canutama/Amazonas (Brasil)**. 2025. 126 f. Disertación (Maestría en Enseñanza de Ciencias y Humanidades) - Universidad Federal de Amazonas, Humaitá, 2025.

RESUMEN

La investigación titulada “Investigación-Acción y la formación de educadores rurales en clases multisgrado en el asentamiento São Francisco – Canutama-Amazonas”, se desarrolla en el ámbito del Programa de Postgrado en Enseñanza de las Ciencias Humanas, a través de la línea de investigación: perspectivas teórico-metodológicas para la Enseñanza de las Ciencias Humanas, esta, tiene como objetivo analizar las políticas y contextos formativos para la atención educativa de niños(as)/alumnos (as) de un asentamiento en clases multigrados en el contexto Canutamense (poblado en el interior de Amazonas, Brasil). Para construir esta investigación se adoptaron como marco teórico investigadores en Educación Rural como Hage (2011, 2014, 2015, 2017), Souza, M., (2006), Pianovski (2017), Arroyo (2007) y Araújo (2020). La investigación se justifica bajo la perspectiva de análisis cómo los/las educadores que actúan en la Educación Rural están recibiendo formación para trabajar en clases multigrado, a partir de este análisis, realizar colectivamente actividades, diálogos críticos con educadores y educadoras que enseñan en clases multigrado, generando material construido a partir de estas reflexiones para que les ayude en el trabajo pedagógico. Para llevar a cabo dicho estudio, optamos por una investigación cualitativa, anclada en la investigación-acción crítica, que es un enfoque que combina la investigación sistemática de datos con acciones prácticas y transformadoras (Ibiapina; Bandeira; Araujo, 2016). En lo que se refiere al análisis de datos, nos basamos en el Análisis de contenido de Bardin (1977) para interpretar los datos obtenidos. La investigación finaliza con los resultados de un trabajo construido colectivamente, los resultados demuestran la riqueza y el potencial de la investigación a lo largo de su construcción. Los momentos de compartimiento e intercambio de experiencias fueron fundamentales para que llegásemos a un resultado satisfactorio. Los espacios de reflexión y aprendizaje se llenaron de una riqueza de información valiosa entre pares. La investigación tuvo como objetivo contribuir a la práctica pedagógica de los/las educadores que actúan en clases multigrado, y a través de la construcción de la presente investigación se identificó que, a través de la colectividad y el intercambio de experiencias, los/las educadores son fundamentales tanto para la transformación como la mejora de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Educación Rural; Práctica Pedagógica; Infraestructura escolar; Planificación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do assentamento São Francisco.....	71
Figura 2 - Escola Jacira Souza de Oliveira – Linha 2	74
Figura 3 - Estrada do Assentamento São Francisco	75
Figura 4 - Escola anexa - Linha 3	76
Figura 5 - Escola anexo-Linha 1	78
Figura 6 - - Ementas de geografia construída pelo grupo de educadores	98
Figura 7 - Atividade parlenda: Cadê?	102
Figura 8 - - Temas Geradores.....	105
Figura 9 - Os educadores em busca de (objetos, plantas e frutos)	108
Figura 10 - Os educadores produzindo os cartazes	108
Figura 11 - Cartaz com o nome científico do Sapê	110
Figura 12 - Jornal informativo JSO- Jacira de Souza Oliveira	111
Figura 13 - Os estudantes visitando propriedades que fazem parte da comunidade.....	112
Figura 14 - Estudantes participando do Projeto Cozinha Pedagógica	114
Figura 15 - Planejamento do Projeto Cozinha Pedagógica	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa na BDTD - 2019-2024	16
Quadro 2 - Trabalhos que foram selecionados e que apresentam semelhanças com nosso objeto de estudo na BDTD (2019-2024)	17
Quadro 3 - Artigo selecionado e que apresenta semelhança com nosso objeto de estudo	22
Quadro 4 - Publicações na plataforma Periódicos Capes	23
Quadro 5 - Trabalhos selecionados na plataforma Periódicos Capes e que apresentam semelhanças com o objeto de estudo.....	24
Quadro 6 - Educação Rural X Educação do Campo	37
Quadro 7 - Caracterização dos educadores(as)	82
Quadro 8 - Diálogos críticos formativos	85
Quadro 9 - Recriação da parlenda Cadê?	102
Quadro 10 - Planejamento Interdisciplinar.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Infantil - Amazonas 2023	49
Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Infantil - Amazonas 2024	49
Tabela 3 - Número de matrículas do Ensino Fundamental - Amazonas 2023	50
Tabela 4 - Número de matrículas do Ensino Fundamental - Amazonas 2024	50
Tabela 5 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA - Amazonas 2023	51
Tabela 6 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA - Amazonas 2024	51
Tabela 7 - Número de matrículas na Educação Infantil Canutama – Amazonas 2023.....	52
Tabela 8 - Número de matrículas na Educação Infantil Canutama – Amazonas 2024.....	52
Tabela 9 - Número de matrículas do Ensino Fundamental Canutama – Amazonas 2023.....	53
Tabela 10 – Número de matrículas do Ensino Fundamental Canutama – Amazonas 2024.....	54
Tabela 11 – Número de matrículas do Ensino Médio e EJA Canutama – Amazonas 2023.....	55
Tabela 12 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA Canutama – Amazonas 2024.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abcar	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
AM	Amazonas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cner	Campanha Nacional de Educação Rural
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DVE	Departamento de Vigilância Epidemiológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enera	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
Fapeam	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funabem	Fundação Nacional de Bem-estar do Menor
FVS	Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas
Gpedin	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ieaa	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Ifam	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Km	Quilômetros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
RO	Rondônia
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAM	Serviço de Assistência ao Menor
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SME	Secretaria Municipal de Educação
Sudene	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
Ultab	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Estado da Arte: mapeamento de pesquisas com objetos semelhantes	15
1.2	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	16
1.3	Scientific Eletronic Library Online (SciELO).....	21
1.4	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos – Capes)	23
2	CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS.....	27
2.1	A Educação no Campo no Contexto Amazônico: desafios e perspectivas.....	46
3	FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO.....	57
4	O CAMINHO METODOLÓGICO	66
4.1	Pesquisa-Ação Crítica.....	66
4.2	Técnicas e Método de análise de dados	68
4.3	Procedimento de análise de dados: análise de conteúdo	70
4.4	Local da Pesquisa.....	71
4.5	Sujeitos da pesquisa	82
5	PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CRÍTICA EM CONTEXTO MULTISSERIADO NO ASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO.....	85
5.1	O Currículo do Campo: caminhos para uma educação contextualizada	96
5.2	A construção coletiva de planejamentos	101
5.3	Colhendo os frutos de um trabalho coletivo	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICES	128

1 INTRODUÇÃO

No Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), dentro da linha de pesquisa “Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas”, foi desenvolvida a investigação **“A Formação de Educadoras(es) do Campo em Turmas Multisseriadas no Assentamento São Francisco – Canutama/Amazonas”**. Este trabalho contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) e teve como foco contribuir para a formação de educadores no campo em realidades desafiadoras, como as turmas multisseriadas.

As reflexões apresentadas neste texto fazem parte do projeto de pesquisa intitulado “Políticas Públicas em Educação, Desafios e Práticas Pedagógicas no Contexto Amazônico” desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (Gpedin), certificado pelo Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (Ieaa) da (Ufam), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que busca explorar questões cruciais sobre educação na região amazônica com o apoio financeiro da (Fapeam).

O estudo apresenta uma pesquisa com formação docente para os educadores e educadoras do campo, seguida de ações que pudessem ser efetivadas na prática pedagógica em turmas multisseriadas. Os diálogos construídos na pesquisa tinham como proposta articular discussões acerca do currículo, da forma como desenvolvem sua prática com crianças e alunos(as) de diferentes idades em turmas multisseriadas. Tratou-se de uma pesquisa-ação com diálogos críticos formativos que valorizaram os aspectos culturais docentes, e que nesse arcabouço fossem contempladas as características dos povos do campo, especialmente os que fazem parte das escolas do assentamento São Francisco.

A construção deste objeto de pesquisa foi efetivada por um longo caminho percorrido na universidade, por isso assumo a primeira pessoa em alguns desdobramentos do que registro neste texto. A minha participação em quatro edições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) como estudante do Curso de Pedagogia no (Ieaa), na Universidade Federal do Amazonas foi fundamental. Os projetos foram: “*A Educação Infantil em turma multisseriada em uma escola ribeirinha no município de Humaitá - AM (2018-2019)*”, “*Educação Infantil em uma escola do campo (2019-2020)*”, “*Políticas Curriculares para a Educação Infantil do Campo (2020-2021)*” e “*A Educação Infantil em turma multisseriada e a formação dos professores (2021-2022)*” e esse processo foi finalizado pelo Trabalho de Conclusão de Curso: “*Práticas Pedagógicas na Educação Infantil em Turmas Multisseriadas*

- (2022)”. As pesquisas citadas foram desenvolvidas no município de Humaitá (AM). No caso da dissertação aqui apresentada, também seria em Humaitá, porém a Secretaria Municipal de Educação (Semed) não teve interesse e levamos para escolas rurais de Canutama (AM), município vizinho.

Essa trajetória me oportunizou o contato com a realidade dos educadores do campo por meio de observações, diálogos e registros realizados durante as idas às escolas e através das atividades desenvolvidas por meio de pesquisas participativas.

O tema Educação do Campo e a formação de educadores(as) traz uma relevância ímpar e com o passar dos anos vem sendo abordado em diferentes segmentos, tanto na literatura, como também através das políticas educacionais, porém, na prática os educadores pedem e identifica-se que ainda há a necessidade de mais diálogos formativos que possam contribuir com o docente no dia a dia das turmas multisseriadas (Benigno; Vasconcelos; Franco, 2023).

Ao ingressar no curso de mestrado no PPGECH, durante a disciplina de Estágio em Docência, realizei o estágio docente no Curso de Pedagogia e tive a oportunidade de conhecer uma escola do campo localizada no Assentamento São Francisco. Uma prática de campo mostrou indícios de que a escola apresentava situações semelhantes às identificadas nas pesquisas de Pibic e TCC relatadas acima no que se refere à estrutura física das escolas, ao currículo e à prática pedagógica dos educadores e educadoras. Assim, surgiu o seguinte questionamento: Como pensar em uma proposta de pesquisa que envolva a formação docente para os educadores que atuam na Educação do Campo em turmas multisseriadas no município de Canutama, Amazonas?

Compreendemos que a formação de professores é um direito constituído legalmente, um momento de troca de informações, de estudo e novas reflexões a respeito da prática pedagógica. A Educação do Campo e as especificidades apresentadas na proposta de turmas multisseriadas, uma realidade no município de Canutama indica a necessidade de formação que auxilie o educador a trabalhar com as crianças e alunos atendendo suas necessidades e envolvendo os princípios da Educação do Campo. Nessa direção, entendemos a necessidade da valorização da formação contínua do professor frente às práticas pedagógicas.

Partindo das premissas levantadas e do aceite da escola em participar do projeto apresentamos os objetivos da pesquisa.

Objetivo Geral: Analisar as políticas e contextos formativos para o atendimento educacional das crianças/alunos(as) de um assentamento em turmas multisseriadas no contexto canutamense. E, adota como **objetivos específicos:**

- Identificar as políticas públicas de formação de educadores e educadoras do campo;
- Descrever o perfil dos educadores que atuam na Educação do Campo em Turmas Multisseriadas no município de Canutama-AM;
- Promover possibilidades de transformação em contextos formativos dos educadores das turmas multisseriadas por meio de pesquisa-ação crítica;
- Construir coletivamente, com os sujeitos da pesquisa, por meio de pesquisa-ação crítica uma proposta de intervenção pedagógica com referências teórico-práticas para subsidiar o trabalho docente em turmas multisseriadas das escolas do campo da rede, sintonizados com os princípios da Educação do Campo.

Para nos amparar no objetivo da pesquisa, fizemos um levantamento das pesquisas já produzidas e, assim, identificamos o que tem sido discutido sobre o tema.

1.1 Estado da Arte: mapeamento de pesquisas com objetos semelhantes

A construção desta produção científica acerca das necessidades de formação docente para os educadores e educadoras que atuam em turmas multisseriadas inicia-se por uma investigação de cunho bibliográfico, denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (Ferreira, 2002). Através dessa busca objetivamos encontrar trabalhos que ajudassem a elaborar um referencial teórico com base sólida, para que isso acontecesse foi realizado um mapeamento de produções anteriores. Inicialmente, foram selecionados três bancos de dados para a análise de produções: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* por meio das seguintes palavras-chave: “Necessidades Formativas e Classes Multisseriadas” “Formação Docente e Classes Multisseriadas”, “Políticas Públicas e Classes Multisseriadas” com recorte temporal demarcado de 2019-2024. O recorte de seis anos foi considerado suficiente para identificar as pesquisas mais recentes sobre o tema.

Através deste aprofundamento teórico, tornou-se possível identificar o que tem sido discutido cientificamente sobre as necessidades de formação para os educadores e educadoras que atuam em turmas multisseriadas. A elaboração do estado da arte foi uma etapa primordial, mostrando um panorama dos temas que são mais pesquisados e as lacunas existentes.

1.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Inicialmente realizamos o levantamento de produções científicas disponíveis na base de dados da BDTD, e posteriormente foram selecionados estudos que estão correlacionados.

No referido banco de dados foram realizadas as seguintes combinações de palavras-chave: “Necessidades Formativas e Turmas Multisseriadas”, “Formação Docente e Turmas Multisseriadas”, “Políticas Públicas e Turmas Multisseriadas”. O resultado está apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Pesquisa na BDTD - 2019-2024

Tipos	Combinação das palavras-chave: Necessidades Formativas e Turmas Multisseriadas	Combinação das palavras-chave: Formação Docente e Turmas Multisseriadas	Combinação das palavras-chave: Políticas Públicas e Turmas Multisseriadas
Dissertações	4	13	4
Teses	2	3	3
Total	6	16	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Como resultado da busca através da combinação de palavras-chave, observamos as pesquisas que versam sobre o tema entre teses e dissertações totalizam seis estudos no campo científico e acadêmico. Desses seis estudos, selecionamos três para realizar a análise do trabalho na íntegra, os estudos que não foram selecionados elencaram sob diferentes temas como: afetividade e cognitividade nos processos de ensino e aprendizagem, matemática e articulação de saberes e políticas públicas, que não eram o foco da pesquisa.

Considerando a escassez dessas produções científicas, optamos por realizar mais uma combinação de palavras-chave: “formação docente” e “turmas multisseriadas”, resultando em 29 produções, sendo 16 dissertações e 13 teses. As produções que não foram selecionadas para análise, perpassavam por diferentes temáticas que não se aproximavam com o objeto de estudo.

Nesta busca, apareceram cinco pesquisas duplicadas, e três estudos que já tinham sido selecionados. Desse modo, acrescentamos mais um estudo. A justificativa para a seleção de apenas um estudo se deu pela carência de produções que tem proximidade com nosso objeto de estudo. As produções estavam elencadas em temas diversos como prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) multisseriada, políticas de inclusão escolar, protagonismo de crianças negras, organização e oferta da educação infantil, escola rural de tempo integral e trajetórias docentes.

Seguindo esse mapeamento, consideramos importante fazer uma nova combinação de palavras-chave “Turmas Multisseriadas” e “Políticas Públicas”. Essa nova busca culminou em trabalhos que já tinham sido selecionados em buscas anteriores, e temáticas diversas que envolvem educação musical e a prática pedagógica. Deste modo, selecionamos três estudos que pudessem trazer grandes contribuições para a pesquisa.

Após a leitura dos trabalhos, selecionamos sete produções que apresentavam elementos que se aproximavam do nosso objeto de estudo. Deste modo, finalizamos o mapeamento dos trabalhos. O Quadro 2 apresenta as pesquisas que foram selecionadas para fazermos uma análise fidedigna dos dados. As pesquisas foram indicadas com a letra P para serem nomeadas, seguidas da numeração.

Quadro 2 - Trabalhos que foram selecionados e que apresentam semelhanças com nosso objeto de estudo na BDTD (2019-2024)

Pesquisa	Autoria	Título	Tipo/Local/ano de publicação
P1	THOMÉ, Sarah Elimery Sampaio.	Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia: apontamentos para uma proposta de formação continuada.	Dissertação de Mestrado PUC-SP. 2022.
P2	ARAÚJO, Telma Maria de Freitas.	Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?	Dissertação de Mestrado. UFRN. 2019.
P3	ARAÚJO, Telma Maria de Freitas.	Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na educação do campo, em Espírito Santo/RN (2019-2021).	Tese de Doutorado. UFRN. 2022.
P4	RORATTO, Rodrigo.	Perspectiva sobre a eficiência da formação continuada de professores de escolas multisseriada rurais.	Tese de Doutorado. UFSM. 2023.
P5	MACEDO, Pedro Clei Sanches.	Políticas Públicas em Educação do Campo na Amazônia Amapaense: O programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas.	Tese de Doutorado. UFRRJ. 2022.
P6	SANTANA, Genelúza Cruz.	Programa Escola Ativa: Análise histórica sobre a política pública voltada para as classes multisseriadas nas escolas do campo de Sergipe.	Dissertação de Mestrado. UFS. 2022.
P7	CORRÊA, Daniel Rodrigues.	Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas.	Dissertação de Mestrado. UFPA. 2019.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Na P1, Thomé (2022), em território amazônico, buscou investigar as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo – da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora apresenta apontamentos para uma proposta de formação continuada para os professores que atuam em classes multisseriadas.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, adota como procedimentos para a construção de dados a aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada, de forma individual, os dados produzidos foram tratados com base nos pressupostos da análise de conteúdo. O lócus da pesquisa foi a cidade de Manaus, estado do Amazonas. O campo empírico é formado por três escolas da rede municipal, que estão localizadas no rio Negro, no rio Amazonas e nos ramais. Os participantes da pesquisa foram seis professores que atuam em classes multisseriadas, sendo selecionados dois professores atuantes de cada área.

O resultado do estudo revela que os professores se sentem desafiados diante da realidade das classes multisseriadas. No decorrer do trabalho, esses desafios são pontuados detalhadamente. No entanto, cabe mencionar que um dos desafios está em torno da heterogeneidade da turma em contexto multisseriado. No que concerne aos apontamentos para uma proposta de formação continuada, a pesquisadora enfatiza que é importante que uma proposta de formação continuada esteja interligada com a valorização da cultura e das especificidades dos sujeitos e dos espaços das escolas do campo.

Na P2, Araújo (2019), em território nordestino, buscou investigar as necessidades formativas que, sob a perspectiva de professores alfabetizadores, têm se evidenciado no exercício docente de alfabetizar letrando alunos do Ciclo de Alfabetização de salas multisseriadas das escolas do campo.

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa, tendo como metodologia o Estudo de Caso, do tipo etnográfico. Os procedimentos utilizados para a construção dos dados foram o questionário, entrevista, análise documental, observação, diário de campo e a técnica balanço do saber. Em relação à análise dos dados, esta é baseada nos princípios da Análise de Conteúdo. O lócus da pesquisa é o município de Espírito Santo, estado do Rio Grande do Norte. O campo empírico em que essa pesquisa foi construída é formado por três escolas municipais do território rural do município de Espírito Santo. Os sujeitos da pesquisa são três professoras alfabetizadoras que atuam nas referidas turmas no Ciclo de Alfabetização e três assessoras pedagógicas que dão suporte pedagógico às escolas selecionadas.

Os resultados corroboram para comprovar que existe necessidade de formação continuada que seja pensada/repensada, considerando as dificuldades que os docentes

apresentam. A pesquisadora faz um alerta para novos estudos e pesquisas voltados para as necessidades formativas dos docentes da educação do campo, em específico os que atuam em classes multisseriadas. Indicam para a possibilidade de construção de programas e/ou cursos de formação. Desse modo, seguindo as emergências que são sinalizadas, a proposta de um curso formativo deve considerar as situações vivenciadas no contexto educacional e seus desafios, a fim de alinhar novas estratégias e práticas educacionais.

Ainda no Nordeste, na P3, Araújo (2022a) dando continuidade às investigações, dessa vez em nível de doutorado, analisou as necessidades da formação de professores para alfabetizar letrando em turmas multisseriadas do Ciclo de Alfabetização de escolas do campo, considerando as políticas de formação de professores implementadas no país (1996-2020) e o ambiente da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV2, a Covid-19.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma pesquisa que se inseriu na abordagem qualitativa, na perspectiva fenomenológica, sob o prisma da Pesquisa-ação. A pesquisadora delineou quais foram os procedimentos utilizados para a construção dos dados, sendo eles: questionário, entrevista semiestruturada, observação participante, análise documental e ação formativa. A análise dos dados foi fundamentada nos princípios da Análise de Conteúdo. O lócus da pesquisa foi o município de Espírito Santo, no estado do Rio Grande do Norte. O campo empírico foi formado por cinco escolas rurais, da Rede Municipal de Ensino do município de Espírito Santo/RN. Os participantes da pesquisa foram sete professores alfabetizadores que atuam nas referidas turmas, duas assessoras pedagógicas e cinco gestoras escolares.

Como resultado, inicialmente a pesquisa apresenta um panorama que consiste em realizar um diagnóstico das necessidades dos docentes e constatou-se que algumas dessas necessidades estão ligadas à natureza formativa na articulação teoria-prática para alfabetizar letrando; diagnóstico e análise dos níveis de escrita no âmbito da psicogênese da língua escrita; heterogeneidade das turmas; planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações didáticas de apropriação da leitura e da escrita, incluindo o ensino remoto; domínio do uso da tecnologia no ensino remoto emergencial; ausência de conectividade e desinteresse dos alunos; relação escola-família; concepção de criança do/no campo; e saberes específicos da Educação do Campo para alfabetizar letrando.

Esse estudo apresenta um compilado de resultados, e a pesquisadora mesmo enfatiza que o trabalho não se limita a apenas investigar as necessidades formativas dos docentes, como também articulou com os participantes da pesquisa que esse processo formativo de “restituição sistêmica” pudesse fazer os docentes refletirem sobre as suas próprias

necessidades de formação docente. É deste modo que a pesquisadora traça um percurso formativo evidenciando a importância da necessidade de ações para a formação continuada, para que os docentes reflitam sobre suas próprias necessidades formativas, e partir dessas ações possam contribuir para a superação das dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática alfabetizadora, em turmas multisseriadas da Educação do Campo, em tempos pandêmicos.

Na P4, Roratto (2023), em território gaúcho, buscou analisar e compreender se a formação continuada docente possui eficiência em escolas multisseriadas rurais pertencentes às redes de ensino municipal e estadual, localizadas na região central do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório na forma de estudo de caso, com a realização de pesquisa de campo baseada na percepção dos diretores das escolas avaliadas, através da análise de dados pelas perspectivas técnica e política.

Os resultados obtidos, em torno da perspectiva técnica apontam para eficiência parcial em grande parte das dimensões que foram analisadas da perspectiva política, os resultados apontam que todas as redes públicas estudadas obtiveram um alcance de eficiência parcial, é identificado que nenhuma rede de ensino apresentou ineficiência em relação à política de formação docente voltada a professores de escolas multisseriadas rurais. Contudo, os resultados obtidos envolvendo as duas perspectivas sinalizam para a necessidade de avanços em alguns pontos-chave que estão relativamente ligados à formação continuada docente, tanto em aspecto de macroatuação, nas dimensões de eficiência, quanto em microatuação, nas redes públicas pesquisadas.

Macedo (2022), por meio da P5, analisa o processo de implementação do Programa Escola da Terra, enquanto política de formação de professores que atuam em escolas com classes multisseriadas e escolas quilombolas, identificando os caminhos percorridos e os principais desafios na consolidação de políticas públicas de educação do campo na Amazônia amapaense.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, inserida na categoria de pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. No referido trabalho, o pesquisador apresenta como resultado um panorama dos avanços e contradições no processo de formulação das políticas públicas de educação do campo. Nessa direção, através das interlocuções, contradições e possibilidades, que o trabalho se propôs a identificar novos rumos ao processo de formação continuada de educadores e educadoras do campo que atuam

em escolas com turmas multisseriadas e escolas quilombolas, com a experiência do Programa Escola da Terra na Amazônia Amapaense.

Na P6, Santana (2022) buscou analisar historicamente o Programa Escola Ativa como política pública voltada para as classes multisseriadas no Estado de Sergipe, entre os anos de 1997 e 2012. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, construída a partir da pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas realizadas com quatro professores que atuavam em sala de aula com o Programa Escola Ativa.

Tomando como base os resultados obtidos, foi possível inferir deste estudo que o Programa Escola Ativa disponibilizava uma estrutura de formação continuada para os professores multiplicadores que deveria chegar aos professores que atuavam em sala de aula, o que não ocorria como careceria. Para a manutenção da educação rural, as lutas e construções protagonizadas pelos movimentos sociais foram incluídas na estrutura teórica do programa, mas não foram efetivadas na prática do cotidiano escolar.

Na P7, Corrêa (2019) buscou analisar a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) aos professores da Amazônia Bragantina e seus impactos na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, o procedimento utilizado para construção de dados foi a análise documental. Como resultado, foi identificado que os professores aprovam a metodologia aplicada na formação continuada ofertada pelo Ministério da Educação (MEC), sendo avaliada por eles como positiva e satisfatória. Os dados ainda revelaram o interesse desses professores em dar continuidade a esses estudos. A pesquisa identificou que o Pnaic teve impacto direto no trabalho desses professores.

Destacamos que na busca realizada na BDTD e com o recorte temporal proposto é identificada a escassez de produções científicas acerca do tema proposto, revelando a necessidade de haver mais estudos e publicações voltados para esse objeto. Ou seja, as necessidades formativas para educadores de classes multisseriadas são um tópico pouco explorado por parte dos pesquisadores, e isso fica evidente devido ao baixo número de produções publicadas. Passamos a identificar textos publicados na *SciELO*.

1.3 Scientific Eletronic Library Online (SciELO)

A segunda escolha foi pela análise de artigos publicados na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, conhecida pelo nome em português Biblioteca Eletrônica Científica

Online, trata-se de uma biblioteca digital de livre acesso, considerada no Brasil como uma base de dados confiável para a pesquisa de artigos científicos.

No referido banco de dados foi realizado o mesmo procedimento e recorte temporal (2019-2024) da plataforma BDTD. Quando cruzamos os eixos da nossa pesquisa “Necessidades formativas e Turmas multisseriadas” não resultou em nenhum trabalho. Em “Formação docente e Turmas multisseriadas”, encontramos apenas um trabalho que relacionava os dois eixos, tratando-se dos eixos “Políticas Públicas e Turmas multisseriadas” encontramos três trabalhos, no entanto, dois eram do ano de 2014, restando apenas um, que já tinha sido selecionado anteriormente para a análise.

Considerando que essa busca por meio de combinação de palavras-chave resultou em um quantitativo muito baixo de produções científicas, foi realizada uma nova busca, no entanto, apenas com a palavra “Turma Multisseriada” na tentativa de encontrar mais produções científicas. Novamente nos surpreendeu a escassez de produções científicas acerca desse tema, pois, identificamos apenas três que na combinação “Políticas Públicas e Turmas Multisseriadas” já tinham sido identificadas, ou seja, nenhuma produção nova.

Quadro 3 - Artigo selecionado e que apresenta semelhança com nosso objeto de estudo

Autoria	Título	Ano	Qualis
BENIGNO, Beatriz Lima; VASCONCELOS, Simone Oriente; FRANCO, Zilda Gláucia Elias	Educação Infantil do Campo: docência em turmas multisseriadas.	2023	A1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Benigno, Vasconcelos e Franco (2023), em território amazonense, buscaram analisar o trabalho docente na Educação Infantil do Campo em turma multisseriada em escola ribeirinha no interior do Amazonas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. A pesquisa aconteceu em um município do interior do Amazonas chamado Humaitá. Este estudo apresenta discussões que envolvem a implementação das políticas públicas direcionadas para as turmas multisseriadas, e a necessidade da valorização da formação continuada do professor frente às práticas pedagógicas. Para além dessas contribuições, é identificado que o trabalho desenvolvido pela docente em turma multisseriada, possibilita a reinvenção da multisseriação, a partir da elaboração do planejamento, onde todas as crianças que fazem parte desta turma são envolvidas nas atividades propostas. Desse modo, mesmo com as dificuldades encontradas para realizar a prática pedagógica nessa turma, foi identificado que a docente realiza um trabalho de excelência com as crianças.

A seguir, realizamos a pesquisa em outra base de dados, o Periódicos Capes.

1.4 Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos – Capes)

Para finalizar esse levantamento de produções, utilizamos a base de dados Periódicos Capes. A escolha desse banco de dados nos permite ter acesso a produções científicas nacionais e internacionais.

Quadro 4 - Publicações na plataforma Periódicos Capes

Tipo	Combinação das palavras-chave: Necessidades Formativas e Turmas Multisseriadas	Combinação das palavras-chave: Formação Docente e Turmas Multisseriadas	Combinação das palavras-chave: Políticas Públicas e Turmas Multisseriadas
Artigos	1	14	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No referido banco de dados, buscamos ter um panorama geral de pesquisas que estão relacionadas com “Necessidades Formativas e Turmas Multisseriadas”, resultando apenas um estudo que não foi analisado, pois se tratava de um dossiê com um compilado de artigos voltados para as políticas públicas de Educação do Campo, indicando, especialmente, os principais aspectos do Programa Escola da Terra. Considerando essa carência, seguimos para a próxima combinação de palavras “Formação Docente e Turmas Multisseriadas”, resultando em 14 pesquisas, três pesquisas aparecem duplicadas, e uma delas já tinha sido selecionada anteriormente para análise. Dessa forma, restaram 11 pesquisas para análise. Fazendo a seleção dos textos, constatamos que as temáticas estavam interligadas em diferentes eixos temáticos sendo: diversidade e inclusão, prática pedagógica na EJA e populações tradicionais da Amazônia. Desse modo, foi realizada a seleção de três estudos que estavam interligados com a nossa pesquisa.

A última combinação de palavras-chave “Políticas Públicas” e “Turmas Multisseriadas” resultou em quatro pesquisas, sendo uma duplicada, e que já havia sido analisada em outra combinação de palavras-chave, restando somente duas para análise. No entanto, uma estava distante do nosso eixo temático, com o tema sobre “ensaios em economia da educação”.

Desse modo, a busca no Periódicos Capes culminou em quatro pesquisas para análise. As pesquisas foram indicadas com a letra A para serem nomeadas, seguidas da numeração.

Quadro 5 - Trabalhos selecionados na plataforma Periódicos Capes e que apresentam semelhanças com o objeto de estudo

Artigo	Autoria	Título	Ano	Qualis
A1	ANDRADE, Patrício Freitas de; SILVA, Antonia Ivanilce Castro da; ROCHA, Neiliane Vieira Dias; SOUZA, Diones Lima de; SILVA, Manderly Soares da; BATALHA, Francisca	O multisseriado como campo de atuação dos educadores do campo do município Benjamin Constant, Amazonas.	2023	B1
A2	SILVA, Elizeni Belo da; MEDEIROS, Emerson Augusto	Formação Continuada de professores da Educação Básica do campo.	2021	A4
A3	FREITAS, Maria Natalina Mendes; TOUTONGE, Eliana Campos Pojo	PROCESSOS EDUCATIVOS DE POPULAÇÕES TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA: apontamentos para pensar o currículo de classes multisseriadas	2021	A3
A4	PIMENTA, Alessandro; BICALHO, Ramofly	Política Pública em Contexto Pandêmico em Escolas Rurais: o Programa Escola da Terra como Afirmação do Direito à Educação	2023	A4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No texto do A1, Andrade *et al.* (2023) buscaram fazer reflexões acerca da atuação do educador do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e são adotados como procedimentos para a construção de dados revisão da literatura e oficina com os educadores que atuam no multisseriado. Os sujeitos da pesquisa são 25 educadores que estavam participando da IV Jornada Pedagógica de formação continuada para os profissionais da educação da rede municipal que atuam no multisseriado nas comunidades no município de Benjamin Constant. No que se refere aos resultados obtidos nesta pesquisa, foi possível identificar que através da dinâmica de grupo, os professores expressaram todos os seus anseios sobre o formato de ensino multisseriado, retratando a complexidade e os desafios enfrentados em atuar em turmas multisseriadas em uma região do interior do Amazonas que é cercada por rios e florestas, característica predominante da região amazônica. A pesquisa faz menção à necessidade de formação continuada para esses educadores, e sobre a importância de haver mais diálogos entre a sociedade e o poder público, a fim de ampliar melhores condições para a atuação.

No artigo 2, Silva e Medeiros (2021), tinham como objetivo compreender como se desenvolve a formação continuada de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal, no Assentamento Favela, Mossoró-RN. A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, sendo caracterizada por uma investigação de cunho exploratório e descritivo. Os sujeitos participantes da pesquisa são duas professoras de turmas multisseriadas que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O procedimento utilizado para a

construção dos dados foi o questionário. Os resultados obtidos evidenciam que a formação continuada vivenciada pelas participantes da pesquisa não está alinhada com os princípios da Educação do Campo, e que esta formação proposta é superficial. Ou seja, o curso de formação continuada ofertado pela rede municipal de ensino apresenta fragmentos, pois aborda questões sobre a educação de forma geral, e não especifica as questões que envolvem a educação do campo e as turmas multisseriadas.

Freitas e Toutonge (2021), no texto do A3, investigaram como se dá a relação entre o saber local e o saber escolar (científico) na construção do currículo escolar de uma escola multisseriada. Os participantes da pesquisa são os moradores da comunidade, 30 alunos, pais, e a professora que leciona na turma multissérie. Para a construção dos dados foram utilizados referenciais teóricos, entrevista realizada com educadores, e pais de alunos de turma multissérie. O estudo aponta para a necessidade de construção de um currículo que oportunize o desenvolvimento dos sujeitos do campo. E, na consolidação deste apontamento urge a importância de reconhecer e incorporar as culturas, os saberes e as experiências desses sujeitos para que estejam integrados e articulados com o conhecimento científico. Nessa perspectiva, a construção deste currículo deve considerar os saberes produzidos pelos sujeitos, para que seja capaz de ver, perceber e atuar nesse processo de construção e reafirmação de sua própria cultura.

No artigo 4, Pimenta e Bicalho (2023) apresentam um panorama das políticas públicas que tangem a Educação do Campo voltadas para os professores das escolas com classes multisseriadas, potencializando reflexões e debates acerca dos programas desenvolvidos pelo governo federal, especialmente o Programa Escola da Terra. Descrevem que a finalidade deste programa é fundamentada teoricamente numa tendência crítica da educação, visando à alteração das práticas pedagógicas e elevação do padrão cultural de educadores/as e educandos no Brasil. Em função disso, os autores enfatizam que o Programa Escola da Terra necessita ser cada vez mais debatido e aprofundado no âmbito das políticas públicas de Educação do Campo.

A temática “necessidades formativas”, assim como os demais temas, tem a sua importância para o campo acadêmico e científico, o número de produções mostra pistas da relevância que esse tema apresenta, assim como também a abordagem que envolve as necessidades formativas e as classes multisseriadas. No entanto, percebe-se que ainda é pouco explorada pelos pesquisadores, e é desta forma que se faz tão importante ampliar as discussões e pesquisas nessa área.

Nesse sentido, compreendemos que o objeto de pesquisa é relevante e distribuimos a escrita deste texto em seções. A **Seção I - Introdução** – apresenta a justificativa, o problema, os objetivos e a revisão da literatura relacionada ao tema.

A **Seção II - Breve contexto histórico da educação para os povos do campo, das águas e das florestas** – descreve o histórico da Educação do Campo no Brasil e as turmas Multisseriadas, apresentando fatos históricos que foram importantes para a construção da educação no campo e para os povos do campo.

A **Seção III - Formação de Educadores e Educadoras do campo** – Apresenta os marcos legais voltados para a formação inicial e continuada para os educadores e educadoras do campo.

A **Seção VI - O caminho metodológico** – apresenta o percurso metodológico, que envolve a abordagem da pesquisa-ação-crítica e seus elementos, incluindo, o contexto investigado, os participantes e os procedimentos de produção de análise de dados. A escolha por esse tipo de pesquisa, se sucedeu como uma oportunidade para a construção de conhecimentos a partir da relação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, dando voz aos professores e professoras do Campo.

A **Seção V - Prática pedagógica e a formação crítica em contexto multisseriado na escola Jacira de Souza Oliveira** apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, descrevendo os diálogos e as ações realizadas com os educadores.

Por fim, na **Seção VI**, as Considerações Finais.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A Educação do Campo e, nesse contexto, as turmas multisseriadas têm sido discutidas e provocado mais debates no cenário educacional. Pesquisadores como Souza e Germinari (2017); Caldart (2009); Koolling, Nery e Molina (1999); Souza, M. (2006); Arroyo (2007); Pianovski (2017); Hage (2011, 2014, 2015), em parceria com as universidades, trazem reflexões importantes que podem contribuir com a educação dos povos do campo, das águas e das florestas. Nesse viés, se torna necessário pensar em uma educação que contemple as especificidades dos sujeitos que vivem nesse espaço, e que ele seja reconhecido e fortalecido pela sua identidade. Dessa forma, para efeito didático, organizamos essa sessão em dois eixos temáticos interligados entre a Educação do Campo no Brasil, no Amazonas e as Turmas Multisseriadas.

A história da Educação do Campo no Brasil é marcada por um cenário ligado à evolução das políticas educacionais e as transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no país com o passar dos anos. Desse modo, apresentamos de forma sucinta e contextualizada fatos importantes desse processo de construção das políticas públicas.

Retratar a educação do Brasil, nos faz rememorar a história de colonização, exploração e escravidão que ocorreu no país durante muitos anos. O início da educação no Brasil Colonial pode ser demarcado em duas fases: a primeira fase (1549-1759) referente à implementação do ensino religioso e à expulsão dos jesuítas. A segunda fase (1759-1808) período pombalino. Tendo em vista a primeira fase colonial, é importante destacar que a educação ministrada pelos jesuítas marca o início da história da educação no Brasil. Como afirma Olinda (2003), durante 210 anos foram os jesuítas os educadores do Brasil, desde a sua chegada, sistematizaram uma organização educacional, fundando as suas residências e os seus centros de ação para a conquista e domínio das “almas perdidas”, instrumento de domínio espiritual e propagação da cultura europeia. “Embora para muito seja novidade e para outros passe despercebido, a multissérie como forma de organização escolar já existe desde a antiguidade sendo considerada a maneira mais antiga do mundo de organizar uma escola” (Vianna, 2020, p. 75).

Por meio da influência dos jesuítas em atividades missionárias, houve a implementação de duas categorias de ensino no Brasil: a instrução simples primária, as escolas de primeiras letras para a educação básica das crianças e jovens filhos dos portugueses e dos índios e a educação média, sendo os colégios destinados a meninos brancos que

formavam mestres em Artes e bacharéis em Letras. Desse modo, fica evidente que essa organização de ensino determina os graus de acesso às Letras, sendo ofertado para alguns mais oportunidades e menos para outros (Olinda, 2023).

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo mulheres), educação média para os homens das classes dominantes, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (Romanelli, 1987, p. 35).

Tomando como referência Saviani (2013), destacamos que Pedro Álvares Cabral, ao desembarcar no Brasil, encontrou um povo que já habitava há séculos essa terra, viviam em comunidade e para sua alimentação faziam uso da pesca, caça coleta de frutos, plantavam alimentos como a mandioca e o milho. Nesse sentido, quando os portugueses se apropriaram do território brasileiro, a educação estava presente entre os povos indígenas, mas era diferente de práticas escolares, era uma educação informal que estava integrada à vida cotidiana. Esses povos tinham os conhecimentos necessários para a sua sobrevivência, ou seja, já viviam com uma determinada forma de organização e educação.

Passados séculos da colonização e educação jesuíta, ainda seguimos presenciando no século XXI vestígios de uma educação voltada para a elite, que ainda exclui os mais pobres, desvaloriza os professores, com lugares inapropriados para muitas crianças estudarem, e somente aqueles com maior poder aquisitivo frequentam boas escolas e alcançam postos mais altos na sociedade (Borges; Sambugari, 2019). Nessa perspectiva, a educação, durante o período colonial, era uma educação escassa e limitada. Séculos se passaram e ainda temos uma educação restrita no que se refere às mais diversas camadas baixa da nossa sociedade.

No contexto histórico da educação no Brasil, a educação é considerada elitizada, ou seja, somente os mais ricos tinham acesso à educação. Através de conquistas na legislação, conseguimos garantir direitos para que todos possam ter acesso à educação, mas na prática esse acesso acontece de forma desigual. Desse modo, a elite continua tendo acesso a uma educação de qualidade, enquanto as outras camadas recebem um ensino precarizado na maioria das vezes. Embora tenhamos tido avanços em relação aos direitos, precisamos romper as barreiras históricas e sociais para garantir um ensino equitativo e acessível para todos independentemente da sua classe social.

O colonialismo apagou a história e identidade de muitos povos tradicionais e abriu espaço para que o mundo pudesse ser visto com os olhos europeus. A história registrada nos livros didáticos ignora as particularidades de cada povo indígena e resume toda a história como os povos que viviam de forma não civilizada quando os

portugueses chegaram. As religiões e tradições são conhecidas no processo de ensino da história do Brasil, enquanto nomes europeus são protagonistas nas salas de aula (Moreno; Melo; Figueiredo, 2020, p. 497).

Avançamos para a segunda fase que se refere ao período pombalino. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, foram implementadas as reformas do Marquês de Pombal, pelo Alvará régio de 28 de junho de 1759, que mudaram a estrutura de educação em Portugal e em suas possessões além-mar. Após as expulsões dos jesuítas, foram criadas escolas de ensino secundário e primário, o que demandou a contratação de professores laicos e religiosos (Silva; Amorim, 2017). A partir desse ponto de vista histórico, o autor salienta que o domínio do método educacional jesuítico persistiu durante dois séculos. No entanto, uma das principais medidas implementadas pelo Marquês de Pombal estava ligada à destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal.

De acordo com Olinda (2003), a educação no Brasil, com a expulsão dos jesuítas, passa a ficar sob responsabilidade do Estado. Num cenário de aprofundamento, a reforma pombalina gerou uma alteração de ensino desastrosa no país.

Pombal criou escolas régias oficializando o ensino, o “subsídio literário” imposto criado especialmente para a manutenção do ensino que era de responsabilidade das câmaras. Surgem as “cadeiras de retórica” língua grega, hebraica e latina. Limitando-se aos colégios, o ensino primário dependia da ajuda de particulares ou religiosos para a sua manutenção. Nessa época alguns poucos letrados preencheram a lacuna dos jesuítas. Já o ensino superior dependia da instrução das Universidades europeias, principalmente a de Coimbra (Olinda, 2003, p. 157).

A autora menciona que apesar dos esforços de Pombal, não foi implementada de forma verdadeira e eficaz a instrução popular, gerando fragmentação no sistema educacional brasileiro, essa reforma permitiu que houvesse uma oferta de aulas isoladas e dispersas, e através desta pluralidade passou a consentir que pessoas em condições de semianalfabetismo ministrassem matérias sem as devidas qualificações. A história apresenta que no Brasil havia uma severa escassez de escolas e professores qualificados e, os poucos, recém-formados da época não ficavam no Brasil, migravam para Portugal.

Com a queda de Pombal, a organização educacional acabou por se esfacelar. O subsídio não chegava para as despesas e os professores passaram a não receber o pagamento por meses e até anos. O quadro era cada vez mais desolador. No fim do período colonial só havia escolas na cidade e vilas mais importantes. Entre os séculos XVI e meados do século XVII, o Brasil pôde ser classificado como um país multilíngue, etnicamente diversificado, eminentemente rural e não escolarizado (Olinda, 2003, p. 158).

Retratar essa pequena parte da história da educação no Brasil se faz necessário para relembrar a nossa história de colonização e exploração. Revisitar a nossa história é afirmar

que a educação esteve intimamente ligada ao elitismo europeu. Somos marcados pelas desigualdades sociais, e pelos processos históricos de opressão ao acesso à escola. Desse modo, a história nos mostra que o acesso desigual à educação no Brasil não é algo recente, mas fruto de processos históricos que consolidaram a exclusão de algumas populações do direito à educação. Somos sujeitos históricos, descendentes de povos que foram impedidos de ter acesso à educação. Atualmente temos esse direito garantido na legislação graças ao fruto das lutas de sujeitos coletivos que se mobilizaram para que houvesse transformações políticas.

Essas evidências nos reportam à proposta de uma educação problematizadora que valorize a participação social, cultural e política e que permita a apropriação e utilização dos saberes em benefício dos sujeitos do campo, que tem início no ano de 1984, a partir de mobilizações frente às políticas governamentais pela luta de terras, momento em que se começa a autêntica luta pela garantia de uma educação que levasse em consideração as realidades dos seus sujeitos (Gelocha, Antunes, 2021). Nos anos que antecedem a essa data, a Educação Rural no Brasil foi deixada em segundo plano, o que é corroborado pelo fato de que não houve legislações específicas que garantissem o direito à educação de qualidade condizente com a cultura e a identidade do trabalhador rural. No início do período republicano no Brasil que aconteceu em 1889 até 1930, o governo começou a se preocupar, ainda que de forma limitada, com a educação, especialmente no meio rural. Nesse período, a educação escolarizada tinha como propósito atender os interesses econômicos e políticos da elite que centralizava o poder. Entre 1894 e 1906, foi extinta esta pasta e, em 1909, voltou a ser discutida a educação para a população rural, com uma escola voltada para o ensino das coisas do meio rural, através de ensinamento da higiene, sanitarismo e de técnicas agrícolas que ajudassem o trabalhador nas atividades desempenhadas (Torres; Simões, 2011).

Somente no período republicano, com a modernização econômica e a necessidade de trabalhadores mais qualificados, o governo começou a discutir políticas educacionais para áreas rurais. Em 1920, surgiu a preocupação do governo com a qualidade do ensino e as primeiras campanhas contra o analfabetismo, tendo como tendências a regionalização e a ruralização. Nessa época, 75% da população era considerada analfabeta. A educação escolarizada iniciou notadamente em escolas de pequeno porte, voltadas a alunos de famílias que possuíam bom poder aquisitivo. Grande parte da população ainda vivia no campo, mas já se iniciava o êxodo para os centros urbanos. Na área rural, havia um desinteresse geral pelo ensino, pois a população não compreendia que benefícios a escolarização poderia oferecer, já que não havia no que aplicar de imediato o que se aprendia (Gelocha, Antunes, 2021).

À visto disso, é importante sinalizar que a Educação Rural foi mencionada na legislação nacional pela primeira vez em 1934, os textos constitucionais anteriores de 1824 e 1891 não faziam referência para essa modalidade de educação.

Souza, M (2006) destaca que o processo de construção da Educação Rural nasceu dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar as eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter a subordinação. A Educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional do campesinato. Esse período foi marcado pelo espaço de controle político dos ruralistas que determinavam como os camponeses deveriam pensar o seu mundo, conforme a visão dos ruralistas.

A Educação Rural surge nas primeiras décadas do século XX, em decorrência do comprometimento da elite com uma perspectiva urbano industrial, que vinha se consolidando no país. Esse modelo de educação não contemplou as demandas dos sujeitos do campo, que desconsiderou e renegou a identidade desses sujeitos (Pianovski, 2017).

Historicamente, o campo brasileiro foi visto como um lugar de poucas oportunidades para os sujeitos que habitam nesse espaço, onde a educação não se fazia necessária. Portanto, a educação dos sujeitos do campo é marcada severamente pela desigualdade e pelo descaso do poder público. Essa negligência nos remete ao contexto da Primeira República 1889, atravessando o período de industrialização, que resulta no êxodo rural e, a partir desse acontecimento, tornando-se uma preocupação por parte da elite (Moreno; Melo; Figueiredo, 2020).

A ideia de que o trabalho pesado não necessitava de estudos foi disseminando ao longo dos séculos, desta forma, educar o povo do campo nunca se tornou uma prioridade no Brasil. As escolas no meio rural foram construídas tardiamente e para que o povo do campo pudesse ter acesso ao sistema educacional, era necessário migrar para os centros urbanos (Moreno; Melo; Figueiredo, 2020, p. 495).

No Brasil, o processo do êxodo rural foi um fenômeno que aconteceu entre a década de 1970 e 1980 onde houve uma intensa emigração dos sujeitos que viviam em áreas rurais/do campo para buscar melhores condições e qualidade de vida nos centros urbanos, assim como também, ter oportunidade de acesso à saúde e educação digna. Um dos fatores que colaboraram para que isso acontecesse foram as transformações tecnológicas ocorridas nas atividades agrícolas. Nesse cenário, a área rural foi modernizada e os trabalhadores, substituídos. A força de trabalho humano perdeu espaço para a força mecânica. Esse fenômeno impulsionou o crescimento acelerado das cidades, e, em busca de melhores condições, os sujeitos que deixaram os seus territórios se concentram, em sua maioria, nas

áreas periféricas das grandes cidades, e isso resultou em problemas urbanos, como o aumento da violência e problemas de infraestruturas.

Durante o século XX, a economia do meio rural, sinônimo de atividades agropecuárias, foi fortemente modificada. Uma variedade de inovações tecnológicas foi incorporada às práticas agrícolas com a finalidade de aumentar a produtividade da lavoura e do trabalho, nesse caso, com a introdução, em larga escala da mecanização por meio de tratores, implementos e colheitadeiras.

Seguindo essa prática, temos dois lados distintos. De um lado, o processo de modernização tecnológica e o aumento da produtividade agrícola tinham como objetivo, incentivado pelo Estado por meio de alocação de grandes quantias de recursos financeiros na forma de distintas políticas públicas a criação do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR), a Expansão da Pesquisa e a Assistência Técnica Rural. De outro lado, a parte mais afetada no que diz respeito aos aspectos relacionados ao meio rural onde foram negligenciados, principalmente, aqueles que estão ligados a serviços públicos como, saúde e educação para a população (Castro, 2019).

Pensando nessa perspectiva, existiu uma dualidade no tratamento ofertado pelo Estado ao Capital, e aos sujeitos que viviam nos espaços rurais. O que identificamos pela história é que ainda está enraizada a concepção que o meio rural se constitui apenas nas atividades de agropecuária e geração de renda para o setor econômico. Esse fator também é evidenciado quando o termo rural está sendo interligado apenas a questões sobre agricultura e pecuária, a partir dessa visão, questões que perpassam o desenvolvimento econômico, social e humano são negligenciadas.

Nesse debate, Mota (2019) enfatiza que as discussões acerca do rural estiveram, por muito tempo, atreladas aos binarismos cidade-campo, tradicional-moderno, civilizado-incivilizado e rural-agrícola, criando oposições que levavam atitudes maniqueístas, ou seja, para existir em melhores condições o outro deveria se encontrar em condições inferiores. O panorama apresentado ilustra que o rural foi sendo marcado fortemente como cenário composto por uma visão de inferiorização, em que certa realidade estava marcada por elementos que lhe seriam inerentes: o retrocesso, a ignorância e o atraso social, relegando os indivíduos desses territórios a uma condição de precariedade cultural, e contribuindo para que estes abnegassem de sua dignidade de seres humanos, acarretando para si a condição de não gente, reforçada em falas do tipo: quero que meus filhos estudem nas escolas da cidade, para ser gente; vou morar na cidade para ser gente. Com isso, reforçava-se o ideário de que o

avançado e progressista se encontrava na cidade e o atrasado e arcaico se encontrava no campo.

Na esteira desse cenário, são apresentados alguns momentos marcantes da história da educação brasileira em que a educação proporcionada aos residentes dos territórios rurais foi negligenciada, no que diz respeito às suas especificidades. Nessa dinâmica, de acordo com Souza, M., (2006), houve as lutas coletivas dos movimentos sociais que tinham por objetivo uma educação pública de qualidade, a luta pela defesa da terra, pelo direito ao trabalho e a saúde pública.

Vários movimentos sociais são responsáveis pela luta por uma Educação do Campo de qualidade. Dentre eles, podemos mencionar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), União dos lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil (Ultab), Ligas Camponesas, Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), Campanha Nacional de Educação Rural (Cner) juntamente à Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar) que ao longo de mais de duas décadas unem forças com outros movimentos sociais como o Movimento Feminista, de pesquisadores universitários, em busca de alavancar as discussões que envolvem o campo e reafirmar que esse espaço seja visto para além de um espaço de produção agrícola, seja reconhecido como um espaço de vida (Franco, 2018).

No cenário de atuação desses movimentos sociais, podemos encontrar várias conquistas, tomando como referência inicialmente o MST. Por meio das pessoas que formam esse movimento social e no contexto de sua organização, o movimento tem influenciado políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, sendo responsável pela criação das escolas em assentamentos e acampamentos da reforma agrária, tendo como princípios norteadores da sua proposta de educação baseada com uma educação que tenha o próprio sujeito como o centro do processo educativo. Souza, M., (2006) acrescenta que a ação proposta pelo MST indica a continuidade de um processo histórico de luta pela escola pública, propõe uma escola centrada no trabalho como princípio educativo, e no qual a prática social dos envolvidos possa ser o ponto de partida para a transmissão, problematização e construção de novos conhecimentos.

A Ultab também soma esforços para o avanço de conquistas para os territórios rurais. Essa organização luta por melhores condições de trabalho nas áreas rurais e, através do seu raio de atuação e influência, conseguiu, em 1963, que o Ministério do Trabalho aprovasse o Estatuto do Trabalhador Rural, que veio regulamentar o trabalho no campo. Outro movimento importante, que também contribuiu para fortalecer as conquistas para os trabalhadores rurais foram as Ligas Camponesas, criadas no Nordeste, em meados da década de 1950 e 1960,

foram pioneiras na defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, incluindo o acesso à educação. Através de reivindicações, foram sujeitos coletivos importantes para politizar o campesinato brasileiro, destacando a questão da concentração fundiária e inspirando outros movimentos rurais. Apesar de terem contribuído expressivamente para o campesinato, em 1964, quando aconteceu o golpe militar, as ligas camponesas foram extintas. O Movimento dos Agricultores Sem Terra é uma organização que apresenta semelhanças ao MST, tem como foco a luta pela reforma agrária e a valorização do trabalhador rural.

A Cner promoveu ações para a educação rural, além de estar preocupada com a educação que era ofertada para o campesinato. Também reuniu esforços e as ações estavam voltadas para o modo de vida das populações camponesas brasileiras. Instalou escolas, promoveu a formação de docentes rurais, ofertou inúmeros cursos de extensão nas comunidades rurais, desenvolveu encontros e semanas rurais, como forma de promover o convencimento de que a permanência das famílias no campo e a adesão a determinadas ações, como o consumo, principalmente de insumos agrícolas e de crédito agrícola. A mudança de comportamentos seria benéfica às suas comunidades (Ferreira, 2010). A Abcar foi responsável por implementar programas que levaram assistência técnica e métodos de produção modernizados para comunidades rurais. No entanto, no final da década de 1970, teve suas atividades interrompidas.

Através das marcas de todos esses movimentos, podemos constatar a reafirmação da luta no campo brasileiro promovida pelos camponeses, os quais seguem uma atuação histórica pela conquista do território camponês. Os movimentos sociais, à época, pressionavam e continuam pressionando o Estado para que a oferta da educação seja garantida a todas as crianças/alunos(as), independentemente do território em que residem. A travessia que esses movimentos sociais percorreram e ainda percorrem para a garantia de direitos básicos para os mais diversos povos do campo é desafiante. Nessa tensa construção, os movimentos sociais do campo, ao longo dos anos, têm se mostrado protagonistas ao retratar uma história de luta, para que haja o reconhecimento e fortalecimento do direito para o campesinato, empenham-se na luta pela consolidação de sua identidade, liberdade e autonomia.

Reforçando as discussões empreendidas, Souza, M., (2006) apresenta informações que permitem compreender o MST e suas ações na esfera da Educação do Campo. O movimento citado foi consolidado em 1984, embora a atuação dos trabalhadores rurais sem-terra tenha iniciado em 1978, especialmente as manifestações que deram origem ao MST. Souza, M., (2006) reitera que no país, as lutas e movimentos ligados à terra existem desde os primórdios da colonização. À vista disso, o debate sobre como os movimentos sociais expressam

conflitos, carências e ideologias presentes em uma determinada sociedade, e que o MST se caracteriza como um movimento social que possui lideranças fortemente politizada, e um conjunto de estratégias de ação que causam impacto público, seguido de pautas de reivindicações que englobam a reforma agrária, inclusão social e a democracia.

A organização coletiva do MST, através de seus esforços, tem desempenhado um papel fundamental na luta pelos direitos dos povos do campo, o movimento é visto como um dos principais defensores da reforma agrária no Brasil, na redistribuição de terras, que tem como principal objetivo garantir que as famílias sem terra possam ter acesso à terra, e que possam trabalhar e viver dignamente, tendo acesso a saúde, educação e infraestrutura. No entanto, a luta do MST não se resume à reforma agrária, também registra em sua história, os debates em torno da educação popular, a partir de criações de escolas e projetos educacionais nas áreas de assentamento.

Souza, M., (2006) contribui com a caracterização dos movimentos sociais do campo, afirmando que a Educação do Campo espacializou-se. Nesse percurso histórico, a Educação do Campo se confunde com o MST e o Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronea), o que é natural, afinal foram esses os espaços de gênese das políticas que iniciaram a construção da Educação do Campo. Somando-se a isso, as Conferências Nacionais de 1998 e 2004 promoveram o encontro de experiências de Educação do Campo, demonstrando a força da diversidade e do conflito.

A década de 1990 se constitui o momento histórico em que começou a nascer o Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I Enera), realizado em julho de 1997, em Luziânia - Goiás, pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. Este encontro marcou o início do uso da nomenclatura Educação do Campo, empregado pelos movimentos sociais na luta pela educação campesina.

Foi por meio desse encontro que surgiu a ideia de uma conferência nacional, que acabou se tornando a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, em 1988. Uma fase de grande impacto histórico, onde houve uma forte intensificação em detrimento de apelo político e pedagógico, que buscou, por sua vez, definir as ações dos sujeitos que estão à frente desse movimento. Essa conferência reuniu educadores e educadoras do campo de toda a parte do Brasil, para conhecerem as experiências diversas, e refletirem sobre a situação do campo, além disso, pensarem na proposta de construção de um projeto de nação.

O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento, pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento

(Munarim, 2008). Na interpretação de Silva e Cavalcante (2020), o evento passou a ser referência para a diferenciação de uma concepção de educação implicada na construção de um projeto societal emancipador, que inclui o campo como espaço de resistência e carrega identidades próprias, diversidade cultural e centralidade nos desenvolvimentos das formas de produção humana.

Os debates e discussões que aconteceram na I Conferência Nacional mostraram a necessidade de continuar o fortalecimento das discussões sobre a Educação do Campo, e reafirmar os compromissos para os povos do campo. Através da mobilização iniciada, em 2004, aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Nesse espaço emergiu discutir sobre políticas educacionais específicas para as populações do campo, representando um passo importante no reconhecimento das especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades rurais.

Diante do exposto, a Educação do Campo nasceu no contexto da desigualdade social, em virtude da ausência de políticas que garantissem direitos básicos para os sujeitos do campo. Nesse contexto de reabertura política, são os próprios camponeses que entendem suas reais necessidades e, a partir delas, são capazes de quebrar antigos paradigmas e buscar uma nova concepção de educação que os reconheça como sujeitos de direitos (Araújo, 2022).

A concepção de educação como um direito público subjetivo e tratado na Constituição Federal de 1988 no art. 208º “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.” O direito subjetivo é a forma concreta de um direito que foi determinado pela lei e pode ser usufruído por uma pessoa. O Art. 205 preconiza “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A Constituição assume a garantia de direitos educacionais para todos os cidadãos que habitam nos mais variados espaços, e isso quer dizer que independente da localidade, o ensino precisa chegar nesses espaços com padrões de qualidade.

No que se refere aos avanços e conquistas nas legislações que subsidiaram várias ações no âmbito da Educação do Campo, Franco (2018) faz menção a algumas conquistas que ocorreram. Nesse viés, destaca-se o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que estabelece como objetivo ações articuladas para a melhoria do ensino nas redes, tais como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso a recuperação de infraestrutura e qualidade da Educação no Campo em todas as etapas e modalidades, através do Decreto Nº 7.352/2010. Sobressai-se, ainda, o Programa de Apoio a

Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que apoia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior em todo o país, almejando a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas rurais.

Todas essas políticas públicas que foram mencionadas anteriormente, foram pensadas com o propósito de atender as demandas da Educação do Campo, reconhecemos os importantes avanços que cada uma dessas políticas públicas desempenha voltados para a formação inicial e continuada dos educadores do campo. Mesmo com os esforços em torno da efetivação dessas políticas, existem muitos desafios para que elas sejam, de fato, colocadas em prática.

A partir da perspectiva dessa discussão, falar em formação de professores é falar sobre os modelos e paradigmas que envolvem a Educação Rural e Educação do Campo, que a apresentam diferenças conceituais. Desse modo, para melhor compreender os modelos de educação existentes no país, o quadro abaixo demonstra as diferenças nos dois paradigmas que envolvem a Educação Rural e a Educação do Campo.

Quadro 6 - Educação Rural X Educação do Campo

Paradigma da Educação Rural	Paradigma da Educação do Campo
Não se preocupa em incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e movimentos sindicais; se contrapõe a eles.	Preocupa-se com o campo, sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, sua organização política, suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos.
Concebe a relação homem-natureza marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas.	Aponta os sujeitos do campo como produtores de alimentos e de culturas.
Propicia a acumulação material de poucos em função da exclusão da maioria.	Nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária.
Depende da produção em larga escala, de uso desmesurado de agrotóxicos e preconiza a rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores.	Procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local – global – local.
Exclui o que não reconhece como verdadeiro para si, repudia as ideias divergentes.	Compreende a relação campo – cidade como um processo de interdependência, que possui contradições profundas.
Defende o interesse do capital econômico.	Busca fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo, desmistificando a hierarquia na relação campo-cidade e a predominância da cidade, afirmando que a cidade não vive sem o campo e vice-versa.
Apresenta uma concepção de educação expressa num projeto criado para a população do campo, contraditório e preconceituoso em relação a realidade dos sujeitos.	Defende uma educação preconizada pelos povos do campo.

Fonte: Pianovski, 2017.

Em síntese, o paradigma rural e do campo defendem duas concepções de homem e de sociedade. O processo educativo é fundamentado em ideologias diferentes. De um lado temos a concepção de Educação Rural que propõe uma educação que visa formar sujeitos que não possuem acesso ao conhecimento que transforma, que possa criticar e lutar pelos seus anseios, enquanto do outro temos a Educação do Campo com proposta de formar indivíduos que sejam atuantes na transformação de sua própria realidade. Há necessidade de refletir que currículo as instituições escolares estão afirmando ou negando e como a prática pedagógica está inserida nesse processo de educação.

A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe (Caldart, 2009, p. 38).

No bojo dessas concepções encontram-se as turmas multisseriadas. A partir dessas discussões é importante apresentar um panorama sobre a história do ensino multisseriado no Brasil. No contexto do campo, estão inseridas as turmas multisseriadas, mas o que são as turmas multisseriadas? As turmas multisseriadas são uma forma de organização em que no espaço da sala de aula recebe alunos(as) de diferentes idades e diferentes níveis de aprendizagem, geralmente um único professor fica responsável por ministrar as aulas no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

[...] junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupados em ‘séries’) em uma mesma classe, geralmente submetidos à responsabilidade de um único professor; [essa] tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste (Santos; Moura, 2010, p. 35).

Esse tipo de ensino é materialidade do período de colonização portuguesa que aconteceu no Brasil. Nesta época, formas de organização educacional semelhantes já eram praticadas. Dessa forma, percebe-se que o multisseriado sempre existiu, no entanto, no período de colonização esse ensino ficava restrito apenas a uma parte da população, especificamente a elite (Queiroz; Freire, 2024). No momento em que vivemos, a pesquisa de Antunes-Rocha e Hage (2015) mostra que esse tipo de ensino é voltado para as classes mais pobres da sociedade. A oferta desse ensino, na maioria das vezes, é encontrada em lugares de dispersos, e que passam por problemas de infraestrutura, falta de apoio pedagógico e materiais didáticos, entre outros.

Contribuindo para essas discussões, Queiroz e Freire (2024) evidenciam que, apesar do ensino multisseriado ser antigo no país, a nomenclatura em si é recente, anteriormente este modelo de ensino recebia o nome de escolas isoladas, como normalmente acontece no Brasil,

mudaram o nome sem realizarem a reestruturação necessária que atendesse às demandas atuais dos povos do campo, ou seja, os problemas continuaram.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, foi desenvolvido um novo sistema de ensino, as aulas eram ministradas por pessoas leigas que se deslocavam pelas comunidades com o intuito de ensinar os filhos da elite latifundiária que se formava no país naquele período, os trabalhadores eram colocados em segundo plano, até eram ensinados, mas o objetivo principal era a classe de maior poder aquisitivo.

Segundo Souza e Germinari (2017), as escolas multisseriadas receberam influência do método lancasteriano, que chegou ao Brasil por volta de 1820, o qual foi adotado pelo Estado como uma grande inovação. O que Joseph Lancaster, autor do método, propunha era um ensino monitorial para um grupo de alunos de idades e séries reunidos em um mesmo espaço. Em diferentes países do mundo, o método teve grande influência no processo de desenvolvimento e expansão da educação pública, funcionando da seguinte forma: o professor separava um grupo de alunos mais avançados e ensinava lições, esses alunos eram tidos como monitores e responsáveis para ensinar o que tinham aprendido para os demais alunos. O monitor tinha como tarefa coordenar um grupo de alunos, e em grupo, esses alunos corrigiam seus erros entre si. Além dessas atividades desempenhadas por esses monitores, eles se encarregavam da responsabilidade da organização geral da escola e da limpeza.

De acordo com Freire e Paula (2013), dentre as principais características do método Lancasteriano estavam os castigos físicos e morais, o apelo à memorização e à repetição; a utilização de utensílios pedagógicos próprios, como a tábua de areia e o recebimento de prêmios.

No que diz respeito à Educação do Campo, a legislação e documentos nacionais sinalizam o dever do Estado em oferecer o atendimento às crianças/alunos(as) do campo em creches e na própria área rural, respeitando as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (Brasil, 2002, 2008). Pesquisas apontam que a modalidade de ensino multisseriado é predominante no contexto amazônico (Souza; Gonçalves, 2018). No entanto, o multisseriado não é apenas uma realidade no Brasil, também sendo encontrada em países desenvolvidos.

Nos estudos de Zanardi (2015), são analisadas as experiências de classes multisseriadas em escola alemã, e se manifesta com diferentes propostas e intencionalidades, sendo fonte de inspiração de proposta pedagógica que potencializa a classe multisseriada. As propostas e intencionalidades destacadas no estudo baseiam-se em um planejamento cuidadoso, que pretende transformar a heterogeneidade encontrada nas turmas multisseriadas

em um recurso pedagógico, e não como um obstáculo. Com base na ideia do autor, pode-se afirmar que, quando bem planejadas e conduzidas, as turmas multisseriadas podem se transformar em espaços ricos de aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça, necessitamos que os educadores sejam capacitados para lidar com os desafios e oportunidades encontradas nesse modelo de ensino. Em contrapartida, nos territórios brasileiros as classes multisseriadas são sinônimos de precariedade e abandono pelas políticas públicas (Hage, 2014).

As escolas/classes multisseriadas inseridas nos contextos do campo brasileiro enfrentam o processo de nucleação e de fechamento dessas escolas, e esse problema tem acontecido com frequência no Brasil. Ou seja, os alunos são deslocados para outros espaços, pois o número reduzido de matrículas acarreta no fechamento dessas escolas, e conseqüentemente são obrigados a ir em busca de ensino, seja em uma comunidade mais próxima de sua casa, ou fazer viagens com trajetos longos e muitas vezes perigosos, para a área urbana.

Na prática, esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana (Rodrigues *et al.*, 2017, p. 709).

A política de nucleação das escolas do campo descaracteriza a Educação do Campo, a partir do momento em que as escolas de pequeno porte são fechadas e nucleadas para outros espaços, sejam eles para outras comunidades ou até mesmo para a área urbana. Ao integrar esses estudantes em escolas urbanas, identifica-se a ausência do Estado em ofertar a educação no local de vivência dos estudantes, ou seja, são políticas que não consideram e não valorizam as particularidades culturais e sociais dos camponeses. As dificuldades vão muito além do acesso físico à educação, onde crianças e adolescentes são submetidos a longas jornadas de transporte escolar, e em muitos casos, em condições precárias. O deslocamento dos estudantes acarreta o abandono escolar, que por razões de dificuldades logísticas, ou por questões familiares, passam a priorizar o trabalho agrícola, e em detrimento desses fatores os estudantes acabam abandonando a escola.

Arroyo (2007) acrescenta percepções sobre o problema que está inserido sobre as políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas da área urbana. Com essa prática de nucleação, os profissionais não teriam mais a necessidade de se deslocar ao campo por algumas horas e trabalhar nas precárias condições que muitas dessas escolas se encontram, e nem seria mais necessário qualquer “adaptação” à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. A realidade encontrada atinge as crianças, os jovens e adolescentes do campo, onde o deslocamento do campo para a área urbana faz com que a sua identidade e cultura sejam relegadas e percorram longos caminhos até a escola.

A prática de fechamento e nucleação das escolas do campo aprofundam as desigualdades educacionais de várias formas, como o aumento das barreiras de acesso à educação para os alunos do campo, aumento da evasão escolar, desvalorização da identidade e cultura do campo e fragilização de uma educação contextualizada, entre outros fatores.

O fechamento das escolas do campo, no ponto de vista legal, não é considerado um crime, mas pode ser considerado a violação de direito constitucional a educação, conforme o art. 205 assegura “a educação é direito de todos e dever do Estado” (Brasil, 1988) a violação desse direito ocasiona injustiça social.

Uma das principais justificativas que as autoridades utilizam para a prática da nucleação refere-se a questões econômicas, pois disseminam o discurso que manter essas escolas pode ser considerado mais caro e menos eficiente, dentro desses discursos permeia a ideia de que a educação na área urbana é superior à que é proporcionada nas áreas rurais, pois a criança/aluno(a) aluno teria acesso a mais disciplinas, professores que são especializados, recursos pedagógicos, acesso à tecnologia, entre outros. Pressupõe-se que nas áreas rurais os professores não carecem de formação especializada e as turmas são seriadas.

Nesse cenário, o transporte escolar é utilizado como uma solução, os gestores municipais aderem à política de transporte escolar como forma de tentar solucionar o problema do fechamento da escola, ao invés de fazer mais investimentos na melhoria da infraestrutura e funcionamento dessas escolas. A política de transporte escolar pode ser apresentada como uma salvação para que as crianças e adolescentes que tiveram as suas escolas fechadas, mas na prática só afirma o quanto a nossa educação é ofertada de forma desigual.

Trazendo essa realidade para o contexto amazônico, Filho, Nogueira e Paula (2020) apresentam os tipos de embarcações utilizadas no transporte escolar fluvial, onde explicam sobre duas modalidades de embarcações:

[...] motorizadas e as que não possuem motor. As canoas (não motorizadas) geralmente são as de montaria e requerem esforço físico por meio do remo, tornando o trajeto até a escola mais cansativo e demorado. As embarcações motorizadas são improvisadas em cascos ou canoas equipadas com motor de popa ou de centro, popularmente conhecidas como “rabeta”, estas embarcações não precisam de documentação ou habitação para trafegar nos rios. Outras opções são as voadeiras, lanchas e embarcações de pequeno porte, as quais necessitam de certificação da Capitania dos Portos, bem como exigem carteira de habilitação para condução regular. Deve-se levar em consideração que o principal modo de locomoção entre as cidades do interior do Amazonas é realizada por vias fluviais, por esse fator o transporte fluvial é o mais utilizado.

Em 2024, o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação anunciaram um reajuste no Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate), 50% desse repasse é destinado para o transporte escolar aquaviário. O objetivo desse recurso é garantir que os estudantes que dependem desse transporte escolar, e vivem em regiões distantes possam ter acesso à educação. Um fato, que nos chama atenção, é que se esse recurso pode ser considerado um benefício para os camponeses ou não, pois, com o aumento desse recurso, pode acentuar ainda mais a nucleação das escolas do campo.

Moura, Santos e Franco (2021) afirmam que os gestores educacionais, de forma arbitrária, e com a conivência de conselhos estaduais e municipais de educação, acabam por violar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996 (art. 28 – parágrafo único) e fechando as escolas nas pequenas comunidades do campo. Neste cenário, se consolida a implantação da política de nucleação vinculada ao transporte escolar. Em meio a esse processo, é desconsiderada a escuta, os desejos e sonhos dos estudantes das escolas do campo, obrigando-as, desde a infância, a acordarem muito cedo para utilizar o transporte escolar e se deslocarem por algumas horas em condições precárias, e em alguns casos não se alimentam adequadamente, sendo expostas a todo tipo de perigo, como por exemplo, acidente em estradas precárias ou até mesmo nos rios.

Os autores alertam para que não aceitem que as Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação continuem criando resoluções internas que contrariam a legislação educacional vigente, ao estabelecer número mínimo de estudantes para o funcionamento de turmas ou escolas. Se faz necessário, e urgente esclarecer e mobilizar as comunidades para que sejam vigilantes no comprometimento da legislação, uma vez que não existe nenhuma Lei Federal, Estadual ou Municipal que estabeleça o número mínimo de estudantes para o funcionamento de uma turma ou escola pública do campo (Moura; Santos; Franco, 2021).

As classes multisseriadas se consolidam na Educação do Campo como forma de universalizar a educação para todos, se tornando uma solução para que as populações que residem no campo tenham acesso à educação (Zanardi, 2015). Tomando isso como

pressuposto, em algumas escolas do campo o número de crianças para se formar uma turma seriada é relativamente pequeno, surgindo a multisseriada, com a junção de crianças/alunos(as) com distorção de idade e série. É oportuno mencionar que a educação pública apresenta dificuldades e desafios no que se refere à universalização escolar, sendo necessário fazer algumas reflexões de como esse ensino está chegando às escolas localizadas no campo, e se essa educação está sendo ofertada com qualidade para todos, independentemente do seu local de vivência.

É importante esclarecer ainda que, somente com a permanência das escolas nas pequenas comunidades rurais multisseriadas ou não, é possível continuar assegurando a universalização do atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental e o atendimento a Educação Infantil nesses territórios, ambos obrigatórios (Moura; Santos; Franco, 2021, p. 11).

Nesse sentido, Hage (2014) enfatiza que as escolas do campo, que em sua grande maioria se organizam sob a multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multisseriada, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada às particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc.; são elementos imprescindíveis na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o país.

Arroyo (2007) amplia a discussão com reflexões a respeito de como os “arranjos” para o atendimento das crianças e alunos do campo podem desconstruir a sua identidade.

O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (Arroyo, 2007, p. 159).

Outro fator de destaque é que, apesar da legislação proibir o agrupamento, por meio da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece que “§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008), essa prática apresenta-se como uma realidade em muitas escolas do Campo. Apesar da lei ser bem clara acerca dessa prerrogativa, essa é uma realidade que é possível ser identificada no contexto amazônico, o agrupamento das crianças da Educação Infantil com as crianças do Ensino Fundamental (Benigno, 2022). Deste modo, identificamos

o descompasso das leis, que fazem inferência acerca dessa questão que na prática resulta em outra.

Arroyo (2007) faz ainda reflexões sobre o panorama de inoperância do Estado em fazer políticas públicas específicas para os sujeitos do campo.

Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas públicas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escolas e os seus educadores (as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada e não esquecer os outros, adaptando as condições do campo a educação escolar, os currículos e formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (Arroyo, 2007, p. 158-159).

Essa situação afeta o ensino na realidade do campo brasileiro, pois a Educação do Campo só é lembrada enquanto espaço do outro, de adaptação e não de criação de processos coletivos específicos para eles e com eles. Nessa direção, a mesma coisa acontece quando o assunto é voltado para os currículos das escolas do campo, a adaptação desses currículos é evidenciada na prática, demonstrando ser um modelo alheio à realidade desses sujeitos.

A pesquisa de Franco (2018) comprova que essa é uma realidade da Educação do Campo no município de Humaitá (AM), onde é identificada a apropriação do currículo praticado nas escolas da área urbana.

Na busca pela construção de um currículo para a Educação do Campo é fundamental que possa ser pensado e definido pelos sujeitos da ação educativa, e da comunidade da qual a escola faz parte (Antunes-Rocha; Hage, 2015). A prática da apropriação do currículo do território urbano, para as escolas do campo, é um processo que envolve a adaptação dos conteúdos ensinados nas escolas urbanas e a transmissão desses mesmos conteúdos para as escolas do campo. Nesse cenário, é importante que o currículo para a educação do campo esteja voltado para a sua realidade, e não seja apenas tido com um documento de adaptação que as escolas do campo utilizam.

Souza e Germinari (2017) descrevem que o modelo de organização curricular pensado para os povos do campo materializa a educação rural, cuja preocupação é adaptar no contexto rural uma concepção urbana, aceitar os conteúdos descontextualizados e naturalizar a negação de direitos.

Sob esse prisma, o currículo, quando entra em cena nas escolas localizadas no campo, tem múltiplos significados e negações. Esse estranhamento é explicado pelo ocultamento dos sujeitos da escola, normalmente quem toma a frente na elaboração do currículo desconhece os

princípios da Educação do Campo, das políticas conquistadas pelos movimentos sociais, e desconhece a própria realidade escolar.

Considerando o teor desse debate, Silva e Cavalcante (2020) acrescentam que a implementação de uma proposta curricular específica depende dos marcos legais para se tornar uma política pública. Por isso, a dimensão política pública e a proposta curricular devem estar intimamente inter-relacionadas, valorizando os sujeitos do campo pela forma diferente de vida que produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas, uma proposta curricular que busca ligar a escola ao território no qual o processo educativo acontece. Do mesmo modo, a criação de uma proposta curricular para a escola do campo não pode ser deslocada das singularidades dos sujeitos do campo.

O currículo é necessariamente uma prática social que envolve uma vivência subjetiva. Ainda que tenha ordenamentos sistêmicos (parte mais formal do currículo), ele se torna verdade, elemento vivo, prática social quando envolve essa vivência. Na concepção da justiça curricular, que tem a preocupação de que o currículo se faça de modo a buscar uma educação emancipatória (Franco; Ponce, 2022, p. 423).

Franco (2018) afirma que o currículo carece também de um olhar para as turmas multisseriadas. Por se tratar de um currículo distanciado da realidade e da cultura do campo, muitos educadores apresentam dificuldades em relação à sua prática pedagógica, principalmente quando envolve turmas multisseriadas. O currículo exige levar em consideração, pelo coletivo do território que vai ser vivido, atender as suas necessidades, respeitar suas urgências e “[...] lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático” (Torres Santomé, 2013, p. 9).

O estudo de Benigno e Franco (2018) relata as dificuldades que os professores sentem em lecionar nessas turmas, por se tratar de turmas multisseriadas, os professores apresentam fragmentação em relação à organização do trabalho pedagógico, outra dificuldade apresentada engloba a elaboração de planejamentos.

Hage (2008) analisa que a alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

As pesquisas dizem ainda que não podemos desconsiderar o fato de que esses professores, por muitas vezes, acumulam funções além da docência. A sobrecarga que os professores passam é nítida, em muitos casos isso é algo que precariza mais o fazer docente, pois esta realidade enfraquece o trabalho do professor, sendo que os professores necessitam de tempo para fazer o planejamento pedagógico, considerando o fato de as turmas serem marcadas pela heterogeneidade (Antunes-Rocha; Hage, 2015).

Tomando como referência Toledo (2005), o professor de sala multisseriada tem se apresentado como um malabarista, se desdobrando para suas atribuições de sala de aula, em um período de quatro horas, para mediar a aprendizagem para muitas crianças, simultaneamente.

Fazemos a ressalva que a multisseriação não é prejudicial para o aprendizado de crianças/alunos(as) e a multisseriação se apresenta como uma possibilidade de ensino. No entanto, para que esse ensino seja eficaz, é necessário que os(as) educadores(as) que atuam nessas classes recebam uma formação continuada específica para atender as especificidades de cada grupo. Aliada a essa realidade, faltam investimentos para a Educação do Campo e mesmo concursos públicos de educadores que tenham formação para exercer a docência (Zanardi, 2015).

Neste sentido, não bastam proclamações discursivas dos nossos representantes políticos e documentos oficiais, precisamos de ações e não falsos discursos espalhados. Caminhamos para que as políticas públicas sejam do/no campo e possam, de fato, ser efetivadas na prática, buscando assegurar educação de qualidade para contemplar as características e peculiaridades para esses povos que fazem parte do campo. No entanto, é válido mencionar que os marcos legais por si só não garantem a consolidação de uma política educacional que atenda aos anseios dos povos do campo. Desse modo, se faz necessário continuar na luta para que esse direito se efetive na prática e a lei não se transforme em letra de papel morta.

Considerando a legislação que garante a formação inicial e continuada dos educadores do campo e a ausência de uma política pública de continuidade, faz-se necessário refletir sobre a formação na próxima seção.

2.1 A Educação no Campo no Contexto Amazônico: desafios e perspectivas

Ao abordamos a Educação do Campo no contexto amazônico, interligamos a imensa área geográfica que está ligada à Amazônia brasileira, situada no espaço territorial norte do

país, em específico ao estado do Amazonas. O estado do Amazonas é constituído por uma pluralidade de povos que vivem no entorno do seu espaço geográfico, é uma região que contrasta uma riqueza cultural, social e ambiental. Fazem parte dessa população: povos indígenas, produtores rurais, ribeirinhos, quilombolas, seringueiros, entre outras comunidades tradicionais. Paes (2023), em seus estudos, descreve sobre a estreita ligação entre o estado do Amazonas e a Amazônia, que estão intrinsecamente associadas, fazendo parte do mesmo contexto, porém carregam especificidades. Dizendo de outro modo, o estado do Amazonas se materializa pela confluência dinâmica dos aspectos que resguardam a Amazônia, sua população plural em meio ao bioma Amazônico.

De acordo com Lira e Chaves (2016), a Amazônia é ocupada por uma diversidade de grupos étnicos e por populações tradicionais, historicamente constituídas, a partir dos vários processos de colonização e miscigenação que passaram pela região. Pode-se afirmar que o homem amazônico é resultado dos intercâmbios históricos entre diferentes povos e etnias. Marca sua história com a chegada de sujeitos que vinham de outras regiões do país em busca de oportunidades, e crescimento profissional, momentos que sucedem os ciclos econômicos: Iniciando na era da borracha até a criação da zona franca de Manaus.

Ferreira (2010) chama a nossa atenção para os aspectos culturais que estão inseridos na região amazônica.

Estamos inseridos em um espaço de enorme extensão territorial, onde a biodiversidade e a sociodiversidade são singulares. Singular não no sentido de paisagens que se repetem, de geografia uniforme e de populações homogêneas; é singular por características próprias e diversas; considerada plural desde a geografia aos aspectos culturais (Ferreira, 2010, p. 34).

O Amazonas é conhecido Brasil afora por sua riqueza diversa, mas apesar de toda a sua riqueza apresenta baixa qualidade de vida, confirmada pelos indicadores sociais e econômicos, marcada por conflitos sociais, interesses políticos, uso desordenado dos recursos naturais, presença quase que inexistente do Estado e dos serviços públicos básicos e necessários à população, precariedade na infraestrutura nas diversas áreas da região, pela falta de oportunidades e dificuldades de acesso à educação, uma vez que a qualidade de educação não está sincronizada com o crescimento econômico da região (Santos, 2014, p. 4).

No que diz respeito à educação ofertada nos interiores do Amazonas, existem muitos desafios a serem superados em relação ao acesso das crianças às escolas, pois o isolamento geográfico tem impactado diretamente as comunidades que, em sua maioria, ficam localizadas em áreas muito distantes, onde geralmente só conseguem chegar através de transportes aquáticos.

Os fenômenos naturais que acontecem na região todos os anos, como a seca ou a cheia dos rios, têm impactado diretamente na vida das crianças, especialmente as ribeirinhas. Acordar cedo faz parte da rotina delas, pois precisam pegar o transporte escolar que pode ser uma canoa, ou uma lancha. As crianças que vivem nas estradas e estudam em escolas localizadas em pequenas comunidades também precisam acordar muito cedo para pegar o ônibus até a escola e, dependendo da estação do ano, como no inverno, precisam acordar mais cedo ainda. No percurso da escola, os ônibus acabam quebrando pelo caminho devido aos atoleiros que ficam pelas estradas, que geralmente são de barro.

As narrativas muito ouvidas de que a educação no Brasil não é de boa qualidade, é concreta nas áreas urbanas do estado do Amazonas, que se apresenta com problemas graves e, quando se trata de comunidades ribeirinhas e do interior, a situação assume proporção muito maior. Os problemas não estão associados somente a infraestrutura e a investimentos financeiros, mas também a logística educacional no Amazonas que é muito complexa devido, principalmente, a sua dimensão territorial, ao clima e aspectos etnoculturais (Santos, 2021, p. 38501).

Nesse cenário, as crianças que vivem na região amazônica necessitam do transporte escolar para chegar até as escolas. Essas são algumas peculiaridades de quem vive na região amazônica. Os/As estudantes dependem do transporte escolar, mas na maioria das vezes esses transportes estão totalmente precarizados e sem o mínimo de segurança.

A região possui uma extensão territorial grande, por esse fator existem comunidades que não têm acesso às escolas. As crianças precisam se deslocar de suas comunidades para a comunidade mais próxima, ou para a área urbana. Na maioria das vezes, vão para outras comunidades, que nem sempre ficam a uma distância pequena. Geralmente quando essas crianças vão para outras comunidades passam a integrar as escolas/turmas multisseriadas características da região amazônica.

A educação nesta região está necessariamente ligada à diversidade das condições de vida local, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos, camponeses e citadinos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) (Bento *et al.*, 2013, p. 144).

A região Norte é, muitas vezes, percebida como um grande repositório de riquezas naturais. Mas se tratando dos dados educacionais a região reflete uma severa desigualdade de acesso com altos índices de evasão escolar e os alunos acabam desistindo de levar os estudos adiante para ajudar os pais no sustento da família, seja na agricultura familiar, na extração de ouro, na pesca e outras atividades.

Nesse sentido, trazemos dados que apresentam informações que carecem ser discutidos para a questão do acesso a educação na região. As Tabelas 1 e 2 apresentadas a seguir mostram os dados dos índices de matrículas na Educação Infantil para elucidar como está acontecendo a oferta no estado do Amazonas.

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Infantil - Amazonas 2023

Rede de Ensino	Educação Infantil			
	Creche		Pré-Escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Urbana	23.061	4.438	78.436	656
Rural	11.562	126	32.684	160
Total	34.623	4.564	111.120	816

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2023).

As bases de dados do Inep analisadas são nas Tabelas 1 e 2 são dos anos de 2023 e 2024.

Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Infantil - Amazonas 2024

Rede de Ensino	Educação Infantil			
	Creche		Pré-Escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Urbana	22.375	5.206	77.620	1.014
Rural	11.621	153	32.601	258
Total	33.996	5.359	110.221	1.272

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2024).

Os dados apresentam o número percentual de matrículas na Educação Infantil, ofertadas pela rede municipal, nas áreas urbana e rural. A rede municipal urbana concentra o maior número de matrículas em todas as modalidades, creche parcial e integral e pré-escola parcial e integral. Comparando o ano de 2023 com o de 2024, a cobertura de matrículas da creche na rede municipal urbana apresentou uma queda de 3,06% de matrículas. Fazendo essa comparação das matrículas referentes à creche integral, há um crescimento de 14,75%. Tratando-se da pré-escola parcial, temos uma redução de 1,05% no número de matrículas. Em contrapartida, a modalidade integral apresenta crescimento de 35,31% no número de matrículas.

Na área rural, a creche na modalidade integral tem um pequeno crescimento de 0,51%. Em relação à modalidade integral, temos aumento de 17,65%. Seguindo para a pré-escola, na modalidade parcial, o número de matrícula apresenta uma queda de 0,25% na oferta de matrícula. A modalidade integral apresenta um expressivo crescimento de 37,98%.

Fazendo esta comparação da rede urbana e rural, o ano de 2024 apresenta um crescimento para os territórios, especificamente a pré-escola na modalidade integral. Esse é um ponto positivo que pode apresentar avanços em relação à cobertura da Educação Infantil. Notoriamente, identificamos a redução nas modalidades parciais, sugerindo a necessidade de

atenção para garantir que a transição para a educação integral não deixe de atender à demanda total das famílias, especialmente as que residem no campo.

Vale ressaltar que o PNE em vigência entre os anos 2014 a 2024 estabelece a sua primeira Meta 1: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014).

Em relação ao número de matrículas no Ensino Fundamental, observa-se uma redução em determinadas etapas dessa modalidade de ensino, evidenciadas nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Número de matrículas do Ensino Fundamental - Amazonas 2023

Rede de Ensino	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	62.486	6.015	101.290	14.118
Estadual Rural	3.163	0	8.370	465
Municipal Urbana	169.160	12.615	82.547	6.118
Municipal rural	82.029	9.369	56.682	6.506
Estadual e Municipal	316.838	27.999	248.889	27.207

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2023).

As Tabelas 3 (acima) e 4 (abaixo) mostram variações no total de matrículas ao longo das diferentes etapas do Ensino Fundamental.

Tabela 4 - Número de matrículas do Ensino Fundamental - Amazonas 2024

Rede de Ensino	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	59.857	5.721	97.526	15.078
Estadual Rural	3.078	23	7.759	485
Municipal Urbana	162.317	20.135	81.380	8.377
Municipal rural	84.034	6.670	56.338	4.923
Estadual e Municipal	309.286	32.549	243.003	28.863

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2024).

Analisando as Tabelas 3 e 4, os dados isolados nos mostram que o aumento da oferta de matrículas na rede municipal cresceu mais que na rede estadual. No estado do Amazonas, a responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental recai sobre os municípios. No entanto, grande parte dos municípios pode enfrentar limitações financeiras e pedagógicas que

dificultam o atendimento pleno da demanda escolar. Diante disso, é essencial que o governo estadual implemente políticas públicas efetivas para garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade, suprimindo as lacunas e auxiliando os municípios no cumprimento na oferta da modalidade desse ensino.

Pode-se observar que em relação à primeira etapa dos Anos Iniciais, a tabela mostra que o número de matrículas apresenta um pequeno crescimento. Notadamente na modalidade integral salta para 37,35%. Nos anos finais na modalidade parcial, comparado com o ano de 2023, conseguimos identificar uma redução no número de matrículas. Tratando-se da modalidade integral, apresenta um leve aumento nas matrículas.

Na oferta de matrículas do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conseguimos identificar que, comparado ao ano de 2023, houve crescimento leve e gradual na oferta de matrículas para o Ensino Médio, como podemos observar nas tabelas 5 e 6.

Tabela 5 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA - Amazonas 2023

Rede de Ensino	Ensino Fundamental			
	Médio		EJA presencial	
	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
Estadual Urbana	119.498	19.156	5.169	21.571
Estadual Rural	32.394	510	239	965
Municipal Urbana	0	0	13.496	212
Municipal rural	0	0	13.530	270
Estadual e Municipal	151.892	19.666	32.434	23.018

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2023).

Tabela 4 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA - Amazonas 2024

Rede de Ensino	Ensino Fundamental			
	Médio		EJA presencial	
	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
Estadual Urbana	120.353	21.817	4.148	20.121
Estadual Rural	30.057	441	113	812
Municipal Urbana	0	0	14.631	114
Municipal rural	0	0	13.011	23
Estadual e Municipal	150.410	22.258	31.903	21.070

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2024).

Os dados apontam que o Brasil, em relação as matrículas da EJA na modalidade Fundamental e Médio, não tem apresentado crescimento no número de matrículas. As escolas urbanas e as escolas do campo têm registrado número limitado de matrículas e não demonstram sinais de aumento significativo ao longo do período analisado. Esse cenário pode

indicar que as escolas que oferecem essa modalidade de ensino correm o risco de ser fechadas. Fatores que podem contribuir o fechamento estão relacionados a possíveis limitações na infraestrutura, acesso ou políticas educacionais externas a essas regiões.

O fato das matrículas aumentarem, em alguns casos, na modalidade Educação Integral pode estar associado ao Programa Escola de Tempo Integral que foi implementado pela Lei nº 14.640/2023, de 31 de julho de 2023, e tem como alguns dos seus objetivos ampliar a oferta de matrículas em tempo integral de acordo com a meta 06, estabelecida pela Lei 13.005/14, que instituiu o Plano Nacional de Educação; promover o equilíbrio de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral e melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes. No estado do Amazonas, 61 municípios aderiram ao programa em julho de 2023.

A seguir, por meio das Tabelas 7 e 8 apresentaremos os dados do número de matrículas do município de Canutama (AM). Vale ressaltar que buscamos analisar esses dados para tentarmos compreender como se encontra a realidade educacional do município.

Tabela 7 - Número de matrículas na Educação Infantil – Canutama - Amazonas 2023

Rede de Ensino	Educação Infantil			
	Creche		Pré-Escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Urbana	66	0	266	0
Rural	51	0	179	0
Total	117	0	445	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2023).

Tabela 8 - Número de matrículas na Educação Infantil – Canutama - Amazonas 2024

Rede de Ensino	Educação Infantil			
	Creche		Pré-Escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Urbana	67	0	248	0
Rural	43	0	148	0
Total	110	0	396	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2024).

No que se refere a análise dos dados das Tabelas 7 e 8, observamos uma redução no número total das matrículas da Educação Infantil comparando os anos de 2023 e 2024. Podemos identificar essa redução tanto na creche, quanto na pré escola, e o impacto maior é

na área rural. Como podemos visualizar, no ano de 2023 a escola municipal urbana na modalidade creche parcial tinha o exato número de 66 matrículas, e em 2024 esse número passou a ser 67, o que apresenta ser um aumento de apenas 2% no número de matrículas. No entanto, se tratando desse número de matrículas da rede municipal rural identificamos uma queda de 16%. Em relação às matrículas referentes à pré-escola, há uma diminuição de 11%.

Alguns fatores podem estar correlacionados com essa diminuição de matrículas, como a dificuldade de acesso para chegar até a escola, especialmente na área rural, por se tratar de um município relativamente pouco populoso pode se haver a redução de crianças em idade escolar na região. Por sua vez, dentro do contexto familiar, os pais podem optar em não deixar seus filhos pegarem o transporte escolar. Essa decisão pode estar associada ao fato de que, o transporte pode estar em condições precárias, sem manutenção e cintos de segurança, e também falta de monitores, para que as crianças possam ter um acompanhamento adequado.

Silva e Strang (2020) salientam que, legalmente, todas as crianças, independente de faixa etária, gozam do direito à educação, e conseqüentemente, de frequentar creches ou estabelecimentos similares, mesmo antes de completarem 4 anos de idade. Os pais são responsáveis em matricular as crianças e zelar pela sua frequência escolar.

Buscando demonstrar aspectos das questões que já foram destacadas no decorrer dessa análise dos dados, apresentamos as Tabelas 9 e 10 mostram as matrículas no Ensino Fundamental em Canutama. Identificamos variações importantes entre os anos de 2023 e 2024, o que pode estar interligado a mudanças nas dinâmicas educacionais do município.

Tabela 9 – Número de matrículas do Ensino Fundamental - Canutama /Amazonas 2023

Rede de Ensino	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	181	2	525	17
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	469	201	0	0
Municipal rural	519	82	352	84
Estadual e Municipal	1.119	285	877	101

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2023).

Tabela 10 – Número de matrículas do Ensino Fundamental - Canutama /Amazonas 2024

Rede de Ensino	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	184	5	521	26
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	472	139	0	0
Municipal rural	564	59	320	79
Estadual e Municipal	1.220	203	841	105

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2024).

No que se refere ao número de matrículas da rede Estadual rural tanto no ano de 2023, quanto no ano de 2024, podemos identificar que os dados apresentam um total de 0 matrículas, em todas as modalidades de ensino, o que pode ter acontecido uma falha no sistema do Inep, pois, no local que realizamos a pesquisa, no assentamento São Francisco, trata-se de uma escola estadual rural, onde nos anos de 2023 e 2024 estivemos fazendo nossa pesquisa e acompanhando a escola, e identificamos que existem sim alunos matriculados nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Desse modo, os dados contidos no portal do Inep podem estar incorretos.

Podemos identificar que em relação ao ano de 2023, na primeira etapa dos Anos Iniciais, a tabela mostra que o número de matrículas apresenta um pequeno crescimento de 9%. Na modalidade integral esse número cai para 29% comparado com o ano de 2023. Em relação a oferta de ensino integral é preocupante identificar que, enquanto algumas áreas registraram aumento, outras tiveram redução significativa. O total de matrículas no ensino integral caiu -29% representando uma perda de 78 alunos.

O fato de termos baixa matrícula na modalidade de educação integral pode estar associado ao fato de que os estudantes, em sua maioria ajudam os pais na agricultura e lavoura e permanecer na escola o dia todo pode ser complicado para as famílias. Seria importante que o currículo escolar dialogasse com essas atividades familiares para poder manter os estudantes na escola.

De acordo com Begnami (2022), por meio dos princípios da Pedagogia da Alternância, o projeto educativo baseado na produção sustentável da vida no trabalho do campo como princípio educativo pode intencionar suas finalidades educativas na perspectiva de uma formação libertadora, e emancipatória, comprometida com um novo projeto de campo e sociedade. Sob a perspectiva da escola da alternância vai se construindo sua proposta curricular baseada na formação humanista, geral, integrada com a formação técnica,

profissional, em uma articulação entre as ciências humanas e as ciências da terra e em diálogo com os saberes populares camponeses.

As variações podem estar relacionadas a fatores como políticas educacionais, condições socioeconômicas das famílias, estrutura física das escolas e até mesmo deslocamentos populacionais. De uma forma geral identificamos o crescimento no número total de matrículas. Mas é um crescimento que tem variações entre os anos iniciais e finais, entre ensino parcial e integral, e entre escolas estaduais e municipais.

Tabela 11 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA - Canutama/Amazonas 2023

Rede de Ensino	Ensino Fundamental			
	Médio		EJA presencial	
	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
Estadual Urbana	281	1	63	84
Estadual Rural	87	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	0	0
Municipal rural	0	0	354	0
Estadual e Municipal	368	1	417	84

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2023).

Tabela 12 - Número de matrículas do Ensino Médio e EJA - Canutama/Amazonas 2024

Rede de Ensino	Ensino Fundamental			
	Médio		EJA presencial	
	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
Estadual Urbana	317	9	58	70
Estadual Rural	117	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	0	0
Municipal rural	0	0	320	0
Estadual e Municipal	434	9	378	70

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2024).

Na oferta de matrículas do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conseguimos identificar que, comparado ao ano de 2023, houve crescimento leve e gradual na oferta de matrículas para o Ensino Médio. Como podemos observar nas Tabelas 11 e 12, esse aumento é de 18%, o que significa que mais pessoas que não tiveram acesso a educação na idade adequada, estão procurando a modalidade de ensino EJA para concluírem seus estudos.

Analisando os dados apresentados, conseguimos identificar o aumento ou diminuição no número de alunos matriculados, ajudando a prever necessidades futuras, como construção de novas escolas ou ampliação das já existentes. Em contrapartida, se torna de grande

relevância e importância compreender como acontece esse fluxo de matrículas ao longo dos anos, monitorar esses dados nos ajuda a prever desafios em torno da evasão escolar, podendo ser utilizado como uma ferramenta que pode auxiliar na construção de estratégias para possivelmente tentar reduzir possíveis questões e ampliar as demandas.

A educação de qualidade para as populações que vivem no território amazônico, sejam elas residentes de áreas urbanas ou rurais, ainda carecem de mais investimentos para expandir a oferta de matrículas de todas as modalidades de ensino. Os dados apresentados reforçam a importância do acompanhamento contínuo das matrículas. Fazer esse monitoramento é uma forma de avaliar a efetividade das políticas públicas e, posteriormente, identificar quais áreas necessitam de melhorias, especialmente em territórios que demandam maior atenção, como os territórios rurais.

Na seção seguinte iremos abordar a formação de educadores e educadoras do campo.

3 FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO

As discussões acerca da formação de educadores já vêm sendo tecidas há algumas décadas, tratadas nas políticas educacionais, sendo problematizadas por estudiosos, em um cenário de debates. Nesse propósito, pensar em uma educação melhor é pensar em um conjunto de fatores que possam contribuir para que isso aconteça. Com esse enfoque, cabe mencionar que dentro desses fatores se encontra a necessidade da formação de educadores e educadoras e, dessa forma, se faz necessário discutir sobre a formação desses educadores(as), através de uma dimensão para compreender como esse tema tem grande significado e relevância para a educação brasileira e para as escolas do campo e as práticas pedagógicas. “Embora sua prática seja muito antiga, são recentes os estudos dedicados à formação de professores do campo, na perspectiva que é definida pelos movimentos sociais em suas lutas por questões fundamentais e emergentes deste universo de vida” (Silva e Cavalcante, 2020, p. 245).

A formação de professores até o final da década de 1970 era um assunto que se discutia de forma escassa e sem muita importância. No início da década de 1980, houve uma preocupação em se debater mais acerca da formação de professores. A mobilização de movimentos e abertura política em prol da educação passam a reconhecer a relevância e a importância dos programas de formação continuada de professores.

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento de consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (Freitas, 2002, p. 179).

A educação é uma política pública de direito de todos os cidadãos, diferentes conceitos são usados na literatura específica para se referir a políticas públicas, não existe uma única definição sobre o que seja uma política pública. Souza, C., (2006), sugere que pode ser dessa forma resumida à política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação ou analisar essa ação, e quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. Para Araújo *et al.* (2018), a expressão *política pública*, embora seja recorrente no âmbito da gestão do Estado e em documentos oficiais, tem significado pouco conhecido pela maioria da população e, independente da colocação partidária do governo que esteja à frente da administração pública, as pessoas farão cobranças, exigindo melhoria na oferta de serviços públicos que são de responsabilidade do Estado:

educação, saúde, segurança, assistência social entre outros. Esses são alguns dos serviços proporcionados aos cidadãos por meio de políticas públicas.

Essas ações são de responsabilidade do Estado, e mesmo que esses direitos sejam todos garantidos pela Constituição Federal, alguns vêm sendo negligenciados na sua oferta. As demandas sociais são reconhecidas no decorrer da nossa história, mas vale lembrar que para que sejam efetivadas as políticas públicas na nossa sociedade deve existir um processo de mobilização da população, cuja grande parte integra as camadas mais pobres e, portanto, precisa reivindicar seus direitos através de ações coletivas (Moura; Santos; Franco, 2021).

Como mostrado por Arretche (2001), programas criados por governos apresentam dois lados distintos. De um lado, temos os cargos de centralização de autoridade, e mesmo que apresentem reduzida complexidade e escala são responsáveis por tomar as devidas decisões. De outro lado, temos os executores encarregados de implementação. Desse modo, programas que são implementados a partir de um complexo processo decisório serão, necessariamente, implementados por agentes que não participaram do processo de formulação.

Portanto, a criação e execução de políticas públicas garantem direitos fundamentais, como a educação. Para efetivação do processo de ensino e aprendizagem, temos a figura do professor. Ele tem um papel fundamental na busca pela transformação da realidade e na promoção por uma educação que valorize as mais diversas formas de aprender, ligada aos diferentes contextos de tempo e espaço, essas são questões que estão intrinsicamente conexas com a atuação dos professores do campo (Caldart, 2009). Perguntamos: Como isso tem sido garantido por meio das políticas públicas?

Nessa mesma perspectiva, as políticas públicas que estão correlacionadas ao contexto educacional têm reconhecido em documentos oficiais a necessidade de ofertar uma formação inicial e continuada para os professores. Desse modo, os marcos legais serão, a seguir, identificados.

Discorrendo a respeito desses marcos legais, podemos mencionar a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996 (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o art. 206 menciona “a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). No entanto, a formação dos professores não está definida, deixando uma lacuna a ser repensada.

A LDB (Brasil, 1996) no art. 62 determina

A formação de docentes para atuar na educação básica deva ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Assim, passa a considerar aspectos importantes para os professores, como a valorização dos profissionais da educação, exigindo a formação em nível superior, assegurando-lhes planos de carreira e piso salarial, como também estabelece que seja realizado aperfeiçoamento profissional continuado.

Souza e Germinari (2017) apontam que o direcionamento das políticas públicas, em resposta às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), tem promovido formação continuada de professores, principalmente na forma de programas compensatórios, com a finalidade de suprir aspectos deficitários da formação inicial.

As metas 15 a 18 do PNE (Brasil, 2014) destacam os pontos que respaldam a valorização e a formação do professor:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Na meta 15, o percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam aumentou no período, chegando em 2023 a 63,3% para educação infantil, 74,9% para os anos iniciais do ensino fundamental, 60,4% para os anos finais do ensino fundamental e 68,2% para o ensino médio (Censo Escolar da Educação Básica 2023, resumo técnico). Apesar de ter tido um crescimento significativo, ainda estamos longe de atingir 100% da meta proposta pelo PNE (Brasil, 2014).

A meta 16 apresentou um aumento, mas não atingiu 50% do que foi proposto inicialmente. Identifica-se que o percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou, no período de 2013 a 2023, de 30,2% para 48,1%. Vale ressaltar que esse aumento está interligado aos professores que têm titulação em nível de especialização que soma 43,7%, em nível de mestrado temos 3,3%, e apenas 1,0%, em nível de doutorado. (Censo Escolar da Educação Básica 2023, resumo técnico).

A meta 17 registrou um crescimento, no que se refere a valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, passando de 65,2%, em 2012, para 86,9%, em 2023. Apesar do avanço de 21,7 no período, a meta 17 precisaria avançar. A meta 18, traz que todas as unidades da Federação no país possuíam plano de carreira e de remuneração para os profissionais do magistério vigente no ano de 2021. Vinte e duas unidades federativas (81,5%) possuíam planos de carreiras para os profissionais da educação não docente (Censo Escolar da Educação Básica 2023, resumo técnico).

Nesse sentido, ressaltamos que as metas propostas são de grande importância para que, de fato, consigamos alcançar a qualidade da educação, mas para que sejam efetivadas, na prática, são necessários esforços das esferas governamentais, e de acordo com o balanço anual do PNE (2022), quase finalizando a vigência do plano, o cenário é de abandono. Identifica-se, baixa a taxa de avanço em praticamente todas as metas, 45% delas estão atualmente em retrocesso.

Uma outra dimensão a ser considerada é a formação de educadoras e educadores do campo, uma vez que são educadores que presenciam realidades diferentes nos territórios rurais. A formação de professores pode ser um caminho para a materialização da Educação do Campo, em defesa de uma educação que valorize os saberes dos estudantes camponeses, suas memórias, histórias, produção, culturas e lutas (Silva; Cavalcante, 2020).

As discussões educacionais sobre a formação de educadores e educadoras do campo são pautadas na disputa por uma educação contextualizada e crítica, essa dimensão é um processo central para que possa acontecer a transformação das realidades rurais e a luta pela preservação das culturas do campo. Nessa perspectiva, os movimentos sociais desempenham um papel fundamental ao impulsionar uma agenda educacional que vai além da simples oferta de instrução escolar, promovendo a valorização das especificidades do campo, a participação das comunidades e o fortalecimento de uma educação emancipatória.

Dentre os marcos normativos, temos as Diretrizes Complementares para Educação do Campo, Resolução CNE/CB nº 2/2008, art. 7, inciso 2º

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (Brasil, 2008).

Os documentos oficiais explicitam a importância de uma formação apropriada para a Educação do Campo. No entanto, existe um descompasso entre o que é realizado e o que está escrito. Esse descompasso se explica pela ausência de formação adequada para as populações do campo. De um lado, temos muitas secretarias de educação que não promovem esse espaço de diálogo e debate, específico, sobre a Educação do Campo. Do outro, temos formações urbanocêntricas que desconsideram as especificidades dos camponeses.

No âmbito legal, temos a formação continuada dos professores do campo, instituída pelo Pronex, no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. O Art. 2º, estabelece como princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - **desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação** para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

Tomando a dimensão legal desse aparato normativo, é identificado que a formação continuada e apontada com um dos componentes que caracterizam a Educação do Campo, estando de acordo com a realidade local e a diversidade das populações camponesas.

Nesse cenário, é interessante enfatizar que os modelos de formação de educadores do campo são uma representação, “cópia”, do modelo urbano. Com isso, esta é uma prática que negligencia os sujeitos do campo, uma vez que não promove as devidas reflexões acerca da sua cultura, memórias e história (Benigno, 2022).

Destaca-se o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Sua criação emergiu do Plano de Ações articuladas (PAR), que foi elaborado a partir do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, programa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo auxiliar as escolas a realizar

um melhor desenvolvimento do trabalho no âmbito escolar, onde a equipe que faz parte da escola em conjunto atinja os mesmos objetivos.

O Parfor é regulamentado pela Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017. O art. 1º destaca que o Parfor é:

[...] uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, para atender as finalidades da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pelo art. 15 da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012, em consonância com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações posteriores (Brasil, 2017).

De acordo com o art. 2º, um dos objetivos do Parfor é fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica.

No Decreto nº 6.755/2009, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atribuiu à Capes, Fundação Pública, que iniciou as suas atividades voltadas para a modalidade *Stricto Sensu*. Posteriormente, a Capes ampliou o seu campo de atuação, e passou a fazer parte no fomento de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Cabe ressaltar que esse decreto acabou sendo revogado, e o novo Decreto nº 8.752/2016, que segue a mesma essência da Política, foi denominado Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Torna-se imprescindível que a proposta de educação para os sujeitos do campo estabeleça dialogicidade, no que concerne à realidade que esses sujeitos vivenciam, que possa respeitar suas diferentes formas de trabalho e organização. No município de Humaitá, a Ufam oferece uma formação regular, o curso de licenciatura em pedagogia conta com o componente curricular “Educação do Campo”. No entanto, apenas uma disciplina é insuficiente para formar educadores para atuar nos espaços educacionais que são localizados no campo, mas a universidade pode complementar com atividade de iniciação científica, monitoria e extensão.

Muitos educadores que vão atuar na educação do campo não conhecem a realidade do campo, e quando são inseridos nesses espaços vão vivenciar, na prática, a experiência de ser um educador do campo (Schwendler; Santos, 2021). O curso não nos prepara para ser um educador do campo, considerando que nossa formação é predominante para atuar no âmbito urbano. Dessa forma, a experiência de ser um educador do campo, inicialmente pode causar estranheza, pois são realidades diferentes.

Antunes-Rocha e Hage (2015) chamam atenção que os professores que atuam em turmas multisseriadas não estão sendo preparados para lidar com a heterogeneidade que estas turmas apresentam. Neste aspecto, são identificadas muitas dificuldades que os professores apresentam, como a elaboração de planos de ensino e a formulação da avaliação para cada série, o que mostra ainda a necessidade de formação em nível de graduação e continuada.

A formação inicial não é suficiente para resolver todos os assuntos que são enfrentados pelo docente no decorrer de seu trabalho, porém é um ponto de partida, por isso a formação continuada é o que dará suporte para os professores que atuam (ou atuarão) em multissérie, em particular aqueles que têm que “se agarrar” aos saberes práticos, porque os cursos de formação docente raramente contemplam a modalidade multisseriada (Zuin; Dias, 2017, p. 197).

O desafio é garantir uma orientação necessária, partindo da realidade e que contemple as especificidades que caracterizam o modo de vida dos sujeitos do campo, e possa promover melhorias para esta modalidade de ensino.

Nessa direção, entre as reflexões emergidas, Arroyo (2007, p. 158) destaca:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Portanto, é preciso refletir sobre como a formulação de políticas públicas voltadas para os povos do campo sofrem intercorrências por sempre estarem à deriva de um sistema escolar que é pensado e posto em prática a partir de um paradigma urbano. Quando analisamos todo o panorama exposto, percebemos que essa prática vai de encontro com o que Arroyo (2007) afirma, que o nosso sistema de ensino é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeito de direitos. Essa idealização de que cidade é melhor que campo transpassa uma visão negativa do campo como lugar de atraso. Para o autor, apesar de todos as nuances envolvendo o campo, a diversidade dos seus povos não é esquecida, mas podemos ver com frequência a palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais. Essa é uma prática que reafirma que o campo só é lembrado como o outro lugar, que os povos do campo são lembrados como os outros cidadãos.

Quanto ao histórico de formação para os educadores que atuam em turmas/escolas multisseriadas, destacamos os únicos dois programas que foram criados: o Programa Escola Ativa e o Programa Escola da Terra.

O programa Escola Ativa foi o primeiro programa implementado para as turmas multisseriadas, o seu funcionamento iniciou a partir do ano de 1997. Segundo o Ministério da Educação, o objetivo do programa era melhorar a qualidade do desempenho escolar nas turmas multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estavam: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulassem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

O programa foi implementado com críticas por parte das instituições universitárias e movimentos sociais sindicais camponeses, a crítica referia-se à estrutura metodológica da formação. O Programa Escola Ativa apresentava uma perspectiva multiplicadora, isto é, formava-se por meio de módulos presenciais, um profissional de cada município, geralmente o supervisor vinculado à Secretaria Municipal de Educação, e cabia a esse profissional repassar os conteúdos e atividades para os professores de sua rede/município (Antunes-Rocha, Justino, 2022).

Seguindo esse mesmo entendimento Antunes-Rocha e Hage (2015), constataram o Programa Escola Ativa como um pacote educacional, pois, desde a sua origem, ele mantinha características de uma proposta construída com pouco diálogo com os sujeitos e contextos para o qual foi dirigido. Havia uma diferença significativa do Programa Escola Ativa no contexto brasileiro em relação ao homólogo colombiano. O programa colombiano se desenvolveu e prosperou de forma gradativa na década de 1980, em uma região cafeeira habitada por famílias de classe média rural. Devido ao programa não ter correspondido às demandas das escolas do campo, foi substituído pelo Escola da Terra (Souza; Germinari, 2017).

O programa Escola da Terra foi criado em 2013, após quase 15 anos de luta pela Educação do Campo. A resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, já indicava, em seu artigo 12, parágrafo único, que “Os sistemas de ensino de acordo com o art. 67 da LDB, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo aperfeiçoamento permanente dos docentes” (Antunes-Rocha; Justino, 2022, p. 18-19), sinalizando a necessidade de formação diferenciada de professores do campo.

Dessa forma, o programa Escola da Terra tem como objetivo proporcionar condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de

comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (Portal MEC, 2024).

Os secretários estaduais e municipais de educação, que em suas redes possuem escolas multisseriadas no campo, podem aderir ao programa. Nesse processo, o gestor é responsável por entrar na página eletrônica do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) do MEC e informar seu CPF e senha. Dentro do Simec, acessa o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Escola da Terra. Educadores e tutores terão curso de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 horas. A formação tem dois períodos, sendo um deles com a frequência no curso denominada tempo-universidade e outro para as atividades realizadas em serviço (escola-comunidade), que são acompanhadas por tutores. A qualificação dos docentes é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior que aderirem ao programa. Nesse sentido, os municípios carecem ter contato com as universidades que oferecem a formação. A universidade é parte importante desse processo de ensino, extensão e pesquisa. Na Ufam, esse processo, no ano de 2023 e 2024, foi realizado pelo Campus Manaus e atingiu alguns municípios do estado, não sendo suficiente para atender a demanda de professores que atuam no multisseriado.

A produção e oferta dos materiais didáticos e pedagógicos são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). São jogos, mapas, recursos para alfabetização, letramento e matemática. Já o coordenador estadual e o tutor que acompanham e orientam os educadores durante sua formação serão remunerados com bolsas a serem pagas pelo FNDE (Portal Mec, 2024).

Com todas essas reflexões, busca-se pensar em uma formação de educadores e educadoras do campo que possa ser espaço de escuta e diálogo, trata-se de um espaço de formação que seja capaz de desenvolver habilidades e competências, sendo articuladas entre a teoria e a prática. Dessa forma, entende-se que os educadores têm a necessidade de uma formação continuada, e que esses espaços formativos sejam espaços para que os educadores possam protagonizar a busca contínua pelo conhecimento, e que com esses conhecimentos produzidos possam superar a fragmentação do currículo por meio das práticas realizadas nas turmas multisseriadas.

A partir das reflexões produzidas a seção 4 irá apresentar o percurso metodológico da pesquisa.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO

O objetivo para o desenvolvimento desta pesquisa parte da proposta de analisar as políticas e contextos formativos para o atendimento educacional das crianças do campo em turmas multisseriadas no contexto da Educação do Campo no assentamento São Franciso. Diante das possibilidades metodológicas, optamos pelo método de pesquisa qualitativa. Nesse caminho, consideramos que essa abordagem é mais coerente com os objetivos que são propostos.

A pesquisa qualitativa apresenta-se como possibilidade de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos, estabelecendo relações sociais nos mais variados ambientes. Partindo dessa vertente, com base nas discussões de Chizzotti (1998), a pesquisa qualitativa permite uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Com isso, o conhecimento não consiste em uma tabela de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. Nessa construção, o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

No âmbito da pesquisa qualitativa, a produção desta pesquisa se concentra no método da pesquisa-ação crítica que está correlacionada com a participação ativa dos sujeitos que fazem parte da pesquisa e, no decorrer desse processo, valoriza a construção coletiva para que os participantes possam ser agentes de transformação, uma vez que esse tipo de pesquisa considera a voz dos sujeitos.

4.1 Pesquisa-Ação Crítica

Compreendendo a atividade humana como inesgotável e com potencialidade de diferentes formas de apresentação, definimos a pesquisa-ação crítica. Entretanto, a pesquisa-ação crítica não incide em melhorar o debate educativo e depois melhorar a educação. De acordo com Kemmis (1999), um dos princípios dessa modalidade de pesquisa é investigar a própria ação educativa, nela intervindo com uma compreensão crítica do que-fazer educativo.

A pesquisa-ação crítica coloca os participantes do processo educativo no centro deste conjunto de relações, não meramente como objeto de análises, mas sim como sujeitos sabedores, ativos, não só como produtos da história educativa, mas também como seus agentes angustiados com a prática e com as formas de ingerência para a sua melhoria (Pimenta, 2005).

Consideramos, assim como Chizzotti (2013), que a apropriação de um conhecimento construído contribui para conseguir os meios necessários para transformar as condições de opressão e submissão na superação das situações injustas. Compreende ação coletiva entre diferentes sujeitos sociais que trabalham tanto na construção do conhecimento quanto na formação participada da consciência, visando a emancipação social dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa-ação crítica provoca o processo de reflexão desestabilizadora das práticas de ensino convencionais, por conseguinte o centro é a ação e a figura dos sujeitos envolvidos no processo educativo (professores, pedagogos, gestores) como parte importante no cenário educativo, transformando-se em parceiros da investigação. São participantes do processo de pesquisa na medida em que colaboram e intervêm durante todo o processo investigativo (Diniz-Pereira; Zeichner, 2011; Ibiapina; Bandeira; Araujo, 2016).

A prática pedagógica neste contexto é fonte de intervenção crítica em que todos os envolvidos tomam parte do processo investigativo, visando a reflexividade crítica, considerando as categorias epistemológicas válidas para a produção do conhecimento teórico, analisando as questões históricas e os vieses ideológicos, ancorada na racionalidade (Ibiapina; Bandeira; Araujo, 2016).

Dentro dessa dimensão, autores conceituados discutem a pesquisa-ação crítica no cenário educacional (Franco, 2005; Diniz-Pereira, 2008) e fazem articulação ao processo de construção dos conhecimentos, podendo estar associados colaborativamente entre pesquisadores e docentes, uma vez que através dessa construção do conhecimento pode-se gerar reflexão e autorreflexão. Nesse sentido, a pesquisa se compõe na mediação para a aprendizagem, na possibilidade promotora de autonomia dos sujeitos envolvidos e aprendentes, portanto, é fluido, aberto e sensível ao olhar de todos aqueles que participam, num movimento contra-hegemônico de formação docente (Diniz-Pereira, 2008).

A investigação-ação crítica é uma forma de pesquisa de autorreflexão conduzida por participantes em situações sociais incluindo as educativas, com o objetivo de melhorar a racionalidade das próprias práticas sociais ou educativas. Para tanto, apresentamos a seguir o método e técnicas de coleta de dados.

4.2 Técnicas e Método de análise de dados

Para a construção desse estudo investigativo, foram adotados os procedimentos metodológico necessários de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa. Nesse caminho, para chegar a um resultado satisfatório os instrumentos utilizados foram:

A pesquisa documental: como o próprio nome sugere, são utilizados documentos como fonte de coleta de dados. Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores são responsáveis por escolher quais são os documentos que serão analisados para a construção da pesquisa, a sua referência. No percurso dessa pesquisa, foram coletados documentos, resoluções e textos que destacam as políticas públicas de formação docente para os educadores e educadoras do campo que atuam em turmas multisseriadas (Gil, 2002).

A análise documental se faz importante, pois, é através dela que é possível fazer uma reconstituição de fatos referentes ao passado. A análise documental, conforme Lüdke e André (1986), pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A entrevista é um instrumento importante para a coleta de dados. Conforme descrito por Leitão (2021), as entrevistas mostram-se instrumentos valiosos para a investigação qualitativa, permitindo que o pesquisador obtenha material minucioso e profundo sobre uma questão de estudo, em particular sobre aspectos que não são capturáveis pela observação direta do fenômeno. Trabalhando com material linguístico, o pesquisador é capaz de organizar uma rede articulada de significados sobre o fenômeno examinado, colocando o foco na perspectiva individual de cada participante e na análise das recorrências que emergiram dessas perspectivas individuais.

Os diálogos críticos formativos são desenvolvidos no ato do processo da pesquisa/formação com os(as) educadores(as). Concebemos este um momento importante de reflexão e autorreflexão, cujas ações promoveram um espaço de formação construído pela coletividade e através da interação da pesquisadora com os participantes da pesquisa. Foram diversas as possibilidades de pensar e repensar esses momentos, com isso, através do percurso metodológico descrito, esses diálogos críticos formativos contribuíram para a formação crítica e transformadora dos(das) educadores(as) que atuam na Educação do Campo no contexto multisseriado no assentamento São Francisco.

Os diálogos foram sendo construídos bem antes da formação com os professores, esse processo se iniciou na apresentação da proposta de pesquisa para o grupo de educadores, onde

identificamos possíveis dificuldades e desafios que os educadores apresentavam na sua prática pedagógica em turmas multisseriadas. Tendo em mente essas questões, utilizamos os estudos de Paulo Freire (2005, p. 96) para nos dar suporte para essa reflexão, que enfatiza que “a dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando ele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes”.

Desse modo, nos preocupamos em realizar um planejamento reflexivo para nos auxiliar nesse processo educativo com o grupo de educadores(as). Apesar da dimensão e do desafio em fazer um planejamento acerca dos temas que seriam selecionados e sua relevância para a comunidade, conseguimos, através dos diálogos construídos com o grupo, proporcionar uma reflexão crítica sobre os assuntos que foram sendo debatidos no decorrer dos encontros.

Na mesma linha de pensamento, Paulo Freire (2005, p. 91) afirma,

O diálogo é uma exigência existencial, e se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Nas palavras de Paulo Freire (2005) identificamos que o diálogo é bem mais que uma conversa que tem o objetivo de trocar informações, o diálogo é um ato humano e transformador, o diálogo implica em uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca.

De fato, o diálogo é um ato humano e transformador, e conseguimos perceber este ato quando tivemos o compromisso de realizar reflexões críticas com um grupo de educadores(as) que foram esquecidos pela inoperância do Estado. A cada encontro fomos marcados por trajetórias permeadas por desafios, e em cada olhar que nos cercava conseguia ver a força de vontade para fazer a diferença naquela escola. Desse modo, o diálogo é uma importante ferramenta pedagógica, que busca enriquecer a prática educativa e, através desse contexto, o diálogo contribuiu significativamente nesta pesquisa para a formação de educadores críticos e conscientes de sua realidade e na proposição da mudança.

Junto ao processo de diálogo, utilizamos a escuta sensível proposta por Barbier (2007), que diz respeito à arte de ouvir, escutar-ver, escuta-ação, tendo como princípio a empatia na relação entre o pesquisador e o “outro”. Nesse sentido, a escuta sensível se faz uma

ferramenta poderosa que vai além da coleta de informações, proporcionando um envolvimento ativo com o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa se sentem confortáveis para compartilhar as suas histórias e experiências.

4.3 Procedimento de análise de dados: análise de conteúdo

Para a observação e interpretação das informações produzidas, seguimos os princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977), que categoriza a caracteriza em diferentes fases.

A primeira, a) pré-análise, consiste na organização do material; a segunda fase, b) exploração do material, é realizada por meio da administração das técnicas de codificação dos materiais coletados na primeira fase; a terceira fase, c) tratamento dos resultados, trata resultados brutos de maneira a serem significativos e válidos e a quarta fase, d) análise factorial, permite estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

De acordo com o pensamento da autora, a análise de conteúdo constitui-se em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 44).

Retomando-se o que foi dito no início, nesta pesquisa, damos início à organização da análise com os procedimentos que compõem a pré-análise, sendo a escolha do material a ser analisado. O material é composto pela transcrição das entrevistas realizadas de forma individual, com cada professor(a) que atua em turmas multisseriadas na escola e por meio dos diálogos produzidos. Na fase de exploração do material, realizamos a organização e a categorização dos dados encontrados, criando as unidades de contexto possíveis e, a partir transcrição das entrevistas, realizamos a leitura flutuante do material. Para finalizar essa sistematização, realizamos outra leitura do material produzido, de forma mais cuidadosa para identificarmos os temas mais frequentes que foram abordados nas entrevistas e nos diálogos proporcionados, ficamos atentas para não descuidar de temas que não foram explicitamente mencionados ou que faziam conexão entre eles.

As categorias apresentadas após a pesquisa de campo foram sistematizadas para uma síntese analítica das discussões acerca da Educação do Campo, colocando em pauta a importância da prática pedagógica e a formação dos educadores(as) do Campo que atuam em turmas multisseriadas, assim elencadas:

- Prática Pedagógica;
- O Currículo do Campo
- Infraestrutura das Escolas do Campo;

Nas próximas seções apresentamos os dados que foram obtidos, partindo das narrativas dos professores e dos diálogos construídos.

4.4 Local da Pesquisa

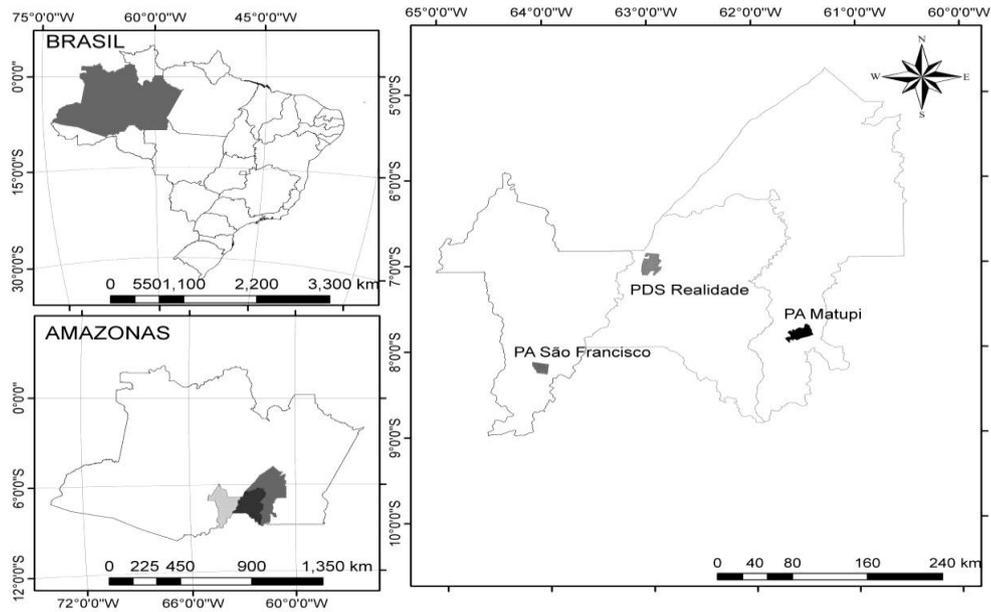
O estado do Amazonas pertence à região norte do Brasil, sendo o maior estado do país no que se refere à extensão territorial. O Amazonas é conhecido por sua geografia que é rica e diversa, possuindo 62 municípios que estão espalhados às margens dos rios e florestas.

A Amazônia é formada por um conjunto de ecossistemas, que vão dos florestais ao não florestais, constituindo complexas e ricas teias de biodiversidade, possuindo a maior área preservada de floresta tropical do planeta (1/3 das reservas mundiais) e de diversidade biológica, com 250 milhões de hectares de floresta, onde estão estocadas, aproximadamente 14 bilhões de (m³) de madeira comercializável, e é possível encontrar cerca de 30 milhões de espécies vegetais e animais (Foerst; Brandão; Foerst, 2019).

O Amazonas, um dos estados que compõe a Amazônia, pertencente à Região Norte do país, apresenta muitas comunidades ribeirinhas, assentamentos, comunidades indígenas, dentre outras organizações. Nesse entorno, temos o município de Canutama, pertencente a mesorregião Sul Amazonense, microrregião do Purus, com uma população estimada em 16.869 habitantes. Seus limites são Humaitá, Lábrea, Tapauá, Pauini, Boca do Acre e Porto Velho – Rondônia. Possui uma área de 33.642,568 Km (Barbosa, 2019).

Neste território, está o *lócus* da pesquisa, o Assentamento São Francisco, localizado no município de Canutama, sul do estado do Amazonas.

Figura 1 - Localização do assentamento São Francisco



Fonte: Souza, Silva e Silva (2018).

O assentamento São Francisco é um assentamento rural que se encontra vinculado a diferentes contextos político, econômico e ambiental brasileiro, que reflete a necessidade do Estado em atender demandas de conservação ambiental. Esse assentamento está localizado na área de fronteira agrícola, possui 300 lotes de terra, e cerca de 250 famílias moradoras (Souza; Silva; Silva, 2018).

O assentamento São Francisco foi criado em 1992, sob o Programa Emergencial elaborado pelo governo do Presidente Itamar Franco, tentando solucionar questões referentes à reforma agrária. O presidente se reuniu pela primeira vez com líderes de movimentos sociais, como o (MST), reconhecendo o movimento como o interlocutor legítimo e uma das ações foi nomear para direção do INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Barbosa, 2019).

Nogueira (2018) apresenta, de forma sistemática, como aconteceu a criação do Projeto de Assentamento São Francisco e, de acordo com a vivência e os diálogos construídos com as lideranças locais e moradores mais antigos, revelou que o assentamento não foi criado a partir de organizações sociais como o (MST) Sindicatos ou Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (Contag). Sua criação não foi planejada ou articulada a partir de fora, nasceu da demanda “espontânea” dos que não tinham terra, oriunda da necessidade social local. Nesse processo de regulamentação, os moradores mais antigos da comunidade, após se organizarem, passam a demandar da prefeitura de Humaitá (AM) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incr) sua regularização fundiária.

De acordo com Nogueira (2018), em 1989, agricultores e extrativistas da comunidade São Francisco formaram a primeira associação de moradores para a criação do Assentamento. Vale ressaltar que o assentamento foi criado no município de Canutama, mas as documentações foram tramitadas através da prefeitura de Humaitá para que esses agricultores pudessem obter a posse de suas terras e a abertura de estradas. Documentos do Incra indicam que, a partir de 1992, a prefeitura enviou ofícios ao Ministério da Agricultura e Reforma Agrária e a deputados federais para garantir recursos para o projeto de recuperação de 16,5 quilômetros de vicinais, beneficiando cerca de 125 famílias. O Incra respondeu que, para atender ao pedido, seria necessário criar um assentamento na área, o que proporcionaria acesso a diversos benefícios, através do Programa da Terra, que visava criar 50 mil assentamentos.

A Secretaria Municipal de Educação de Canutama é a responsável por oferecer a educação no assentamento São Francisco, mas considerando a posição geográfica e o acesso fluvial ao assentamento, pois a sede do município de Canutama fica a 190 quilômetros e não existe acesso terrestre (fator bem comum no estado do Amazonas, cortado por vários rios e igarapés), geralmente o deslocamento é feito via fluvial através destes rios e igarapés com aproximadamente 22 horas de viagem.

Na maioria dos municípios brasileiros, as escolas que estão localizadas no campo enfrentam desigualdades de acesso à educação diretamente relacionadas à falta ou ineficiência das políticas públicas. As escolas do campo, principalmente as situadas na região amazônica sofrem com a precariedade dos seus espaços escolares, com infraestruturas totalmente sucateadas, e sem as mínimas condições de funcionamento. Tratando-se da região amazônica, por ser um território geograficamente grande, muitas comunidades ribeirinhas ficam afastadas geograficamente, sem escolas, sem saneamento básico, sem posto de saúde entre tantas outras ausências.

No decorrer da pesquisa, fatores que nos chamaram atenção estão em torno da infraestrutura e os obstáculos que os envolvidos no contexto pesquisado enfrentam. Durante os diálogos, através das leituras e observações sobre o tema, identificamos, por meio dos relatos dos educadores, que a ausência de uma infraestrutura de qualidade afeta o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

São três escolas que ficam localizadas em diferentes localidades dentro do assentamento e elas estão distribuídas nas linhas 1, 2 e 3 (ramais). A escola Jacira, é a escola “sede” que fica localizada na linha 2, onde recebe o maior número de alunos e fica a gestão da escola, toda a demanda das escolas anexas passa pela gestão da escola Jacira onde,

inclusive, no ano de 2024, aconteceu a primeira eleição para a escolha de gestor (a) e a gestora, que já fazia parte desse quadro, se consolidou na votação.

Figura 2 - Escola Jacira Souza de Oliveira – Linha 2



Fonte: A autora, 2023.

A Escola Jacira Souza de Oliveira (Figura 2) e seus anexos (dois) atendem as crianças e adolescentes da comunidade. As escolas anexas das linhas 1 e 3 têm apenas uma sala onde recebem os alunos e apresentam algumas precariedades em sua infraestrutura. As salas são pequenas e os móveis precisam ser trocados (quadro, carteiras, mesas). Essa é uma realidade encontrada, também, na escola anexa que fica localizada na linha 3 do assentamento.

De acordo com os dados recolhidos em campo, a escola Jacira Souza de Oliveira distante do seu município sede, está localizada a 56 quilômetros do perímetro urbano de Porto Velho-Rondônia na BR 319. O acesso à instituição é feito por estrada de barro. Em período chuvoso, o acesso à instituição se torna difícil devido às condições que se encontram a estrada (figura 3). As condições climáticas da região interferem na trafegabilidade do transporte escolar, tendo em vista que ele já se encontra em condições precárias e, muitas vezes, acaba apresentando problemas no trajeto, além dos atoleiros da estrada, e acaba prejudicando a chegada das crianças/alunos(as) à escola.

Figura 3 - Estrada do Assentamento São Francisco



Fonte: A autora, 2024.

A estrutura física da escola é de alvenaria, composta por três salas de aulas (como as turmas são numerosas, o espaço é pequeno), das três salas somente duas delas possuem ar-condicionado, sendo um deles ainda no modelo de caixa e o outro não é suficiente para o espaço que recebe o sol da tarde todinha. Há um pequeno espaço utilizado como direção/secretaria, cabendo apenas uma mesa. Também há dois banheiros, uma cozinha e uma pequena biblioteca, com uma mesa e quatro cadeiras disponíveis aos educadores(as) no seu planejamento (esse espaço possui apenas livros didáticos, são poucos os livros de literatura e estes ficam nas salas de aulas).

Na área externa, existe uma varanda com duas mesas grandes onde as crianças/alunos(as) fazem as refeições e o pátio onde brincam. Ao redor da escola têm alguns brinquedos feitos de madeira (escorrega, gangorra) e a casinha de madeira que utilizada depois do recreio para as brincadeiras. Não há espaço coberto e o pátio é todo de areia. Quando chove, há necessidade de ficarem no espaço da varanda que é pequeno e não comporta todos.

Ao lado da escola, existe a construção de uma pequena horta e plantação de macaxeira que é utilizada para a merenda escolar, assim como também há árvores frutíferas como caju e manga que são utilizados para o preparo de suco para acompanhar as refeições e servem de sombra para atividades diversas.

A construção desses ambientes escolares consta no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 – que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Pronera. O

Decreto apresenta aspectos que estão ligados à construção de infraestruturas das escolas do campo, ou seja, é de responsabilidade da união criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais (Brasil, 2010).

Figura 4 - Escola anexa - Linha 3



Fonte: A autora, 2023.

Vale destacar que, de acordo com o Plano de ações articuladas- PAR, os projetos de construção de escolas localizadas em territórios do campo têm por objetivo proporcionar melhor adequação dos projetos arquitetônicos aos projetos pedagógicos e curriculares da Educação do Campo, que devem seguir projetos arquitetônicos específicos e padronizados para a Educação do Campo. Nesse sentido, que contemplem os módulos pedagógicos de 2, 4 e 6 salas de aulas, módulos administrativo, de serviço e para atividades e práticas de agroecologia. No projeto, é prevista a construção de quadras esportivas cobertas para escolas com 4 e 6 salas, com possibilidade de solicitar, de forma independente, módulos de alojamentos para os professores e estudantes da Educação Infantil (Brasil, 2013b).

É notório que as duas escolas que ficam localizadas nas linhas 2 e 3 precisam passar por uma reforma, mas não recebem nenhum tipo de manutenção por parte do município. O grupo de educadores, dentro de suas possibilidades, realiza pequenos improvisos. Segundo os relatos dos mesmos, as salas de aulas são muito quentes. Os alunos realizam as suas

recreações no “quintal da escola”, onde tem alguns brinquedos de madeira que foram feitos pelo cônjuge da gestora. A biblioteca da escola é bastante precária e possui os livros de coleções anteriores, que já foram usadas pelos alunos, e agora ficam guardados.

Vianna (2020) aponta que o fato de a escola parecer menos abandonada cria a impressão de que tudo nela é melhor e, de fato, não há como negar que se instalou um descaso com as escolas e os sujeitos do campo que colocam em condições desfavoráveis em consequência da desigualdade na oferta de direitos. Ainda que os alunos gostem de frequentar à escola, gostem da professora, da merenda servida, sempre terão esperança de estudar nas escolas urbanas, e o campo corre o risco de nunca ter de volta estes educandos.

Dessa forma, perguntamos aos educadores como era a estrutura física da escola, e se ela estava adequada para atender as demandas dos alunos. A seguir, apresentamos os relatos realizados pelo grupo de educadores.

Agora ela está, porque está reformada (Escola da Linha 1). Isso mexe com o psicológico da gente por que você não tem estrutura, você não consegue expor os seus trabalhos na sala de aula, não conseguia colocar o alfabeto na parede, porque eu tinha dificuldade em colar na parede, então se torna difícil, aquela antiga estrutura tinha dias que eu pensava que a escola ia cair em cima da gente uma hora (Ana Shophia, 2024).

No relato da educadora, identificamos muitas camadas que contrastam as dificuldades dos profissionais da Educação do Campo. A falta de motivação no relato da educadora, ao mencionar a estrutura precária abala o seu psicológico e pode prejudicar o desempenho dos alunos, bem como o bem-estar emocional e psicológico dos educadores. Nesta perspectiva, Hage (2010) afirma que o processo de ensino e aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas, e possuem espaços inadequados ao trabalho escolar, sem possuir bibliotecas, lazer, merenda, banheiro etc. Realizar ações simples, como expor os trabalhos na parede era praticamente impossível devido às condições da escola. Outro fator que nos chama a atenção no relato é a sensação de perigo e insegurança que a educadora presenciava diariamente, não somente ela, como os alunos também.

Essa educadora faz parte da escola que fica localizada na linha 1. Tivemos a oportunidade de conhecer a nova estrutura da escola, que agora possui uma estrutura adequada para atender os alunos, com uma sala de aula climatizada, e com uma mobília adequada.

Figura 5 - Escolas anexo-Linha 1



Fonte: A autora, 2023.

Temos a estrutura de duas escolas que estão inseridas na Linha 1. A primeira (imagem à esquerda) trata-se da escola nova que foi construída e reflete algumas melhorias na infraestrutura escolar. A segunda imagem (à direita) retrata a construção antiga e, apesar da sua estrutura estar caindo aos pedaços, podemos perceber que as condições de funcionamento já estavam totalmente precárias, conforme identificamos na fala da educadora Ana Sophia. A imagem reflete a dura realidade de muitas escolas do campo.

Outros relatos nos chamaram atenção:

Não está adequada, mesmo porque está faltando ar-condicionado, a estrutura aqui ainda e pequena, não temos estrutura suficiente nem para os alunos e nem para os professores, a cozinha e muito pequena, as crianças precisam de espaço, na sala de aula não tem espaço, até mesmo no refeitório que precisa de espaço, não tem mesa suficiente para os alunos fazerem suas refeições, então eu acho que não temos estrutura suficiente, poderia ser melhor (Dira, 2024).

Não, na nossa sala chove dentro, não tem ar-condicionado, tem hora que está um calor infernal que ninguém dá conta, o espaço é muito pequeno, o refeitório também (Emanoella, 2024).

Péssima, poderia ter uma excelente reforma, o banheiro não tem acessibilidade, não temos uma biblioteca, poderia ser melhor (Sabrina, 2024).

Em cada fala, conseguimos identificar que as críticas estão em torno de espaços que não são apropriados, tanto para os professores, que não têm uma sala adequada para eles fazerem seus planejamentos, e realizar reuniões, quanto para os alunos que são afetados com o calor excessivo, por não ter ar-condicionado. A falta de uma biblioteca na escola limita o acesso ao conhecimento dos alunos, pois é muito mais que um lugar de guardar livros, é um espaço que os alunos têm acesso ao conhecimento e a informação, de diversas formas, como livros, revistas e recursos digitais ampliados pelas mídias, pois a instituição conta com internet, porém não tem computadores. Todos esses elementos mencionados são importantes no processo de ensino e aprendizagem tanto para a área urbana como nos territórios rurais.

Como vou formar um aluno leitor, se ele não tem acesso a uma biblioteca? Os espaços são propícios para incentivar os alunos a terem o hábito da leitura, a pesquisar e ajudar a desenvolver outras habilidades.

No trajeto para chegar até a escola, observamos que muitas propriedades estavam com placas de venda, e isso nos levou a refletir sobre o que leva os moradores a deixarem a comunidade. Perguntamos para os educadores: por que acham que os moradores estão indo embora? O educador Paulo relatou que os moradores da comunidade, em sua maioria, são idosos, e os filhos não foram preparados para ficar no lugar dos pais, pois os pais não conseguiram passar os conhecimentos para que os filhos dessem continuidade. Essa questão reflete um pouco sobre o currículo escolar. De que forma os conhecimentos, a cultura do local estão sendo priorizados, tendo em vista que a Educação do Campo carece alcançar esses objetivos, mostrando a relevância do trabalho dos sujeitos e de como a produção abastece os territórios urbanos.

Outra realidade, que é identificada na comunidade, diz respeito à distância da comunidade com o município de Porto Velho (RO), por ser uma distância relativamente curta, alguns moradores de Porto Velho que moram e trabalham na área urbana compram as propriedades que ficam localizadas no assentamento e as utilizam como local de lazer aos finais de semana.

Essa questão que envolve o sujeito a permanecer no campo ou na cidade foi muito debatida pelos educadores. Ao questionar se eles educavam os filhos para que eles quisessem cuidar das propriedades dos pais ou se não estimulavam, as respostas foram variadas. Daremos destaques a algumas falas:

Eu não incentivo para que eles fiquem na comunidade, incentivo para que eles criem novos voos (Helena, 2024).

A gente tenta passar para os filhos da gente o conhecimento que a gente tem, às vezes você quer uma coisa para o seu filho você incentiva ele, mas talvez o pensamento dele mais para frente e outro totalmente diferente do que o que você quis para ele, apesar do que você incentiva, que isso aqui é seu, você tem que cuidar, tem que plantar. Mas e se eles quiserem estudar uma faculdade para onde eles vão? Aqui não tem, para eles saírem para ir nós não temos condições financeiras, e nem físicas. Ai eles têm que morar na cidade, ai quando eles vão para lá acabam não voltando mais para o campo (Sabrina, 2024).

Eu tenho uma filha que inclusive já está lá (Porto Velho), a gente mostra o caminho, mas vai depender deles querer ou não, inclusive o projeto da minha filha e vim para a comunidade, mas para visitar, para morar não quer. Então a gente prepara eles, tem que preparar eles para viverem na cidade ou aqui, mas eu penso assim que muitas vezes a gente pensa assim, que tem que ir para lá porque vai ter um futuro melhor: Por que um futuro melhor? A gente tem que viver bem, onde a gente está bem. Por que o meu outro filho menor, ele só estuda por que a gente fica no pé, o contrário ele nem queria mais estudar, a vida dele é mexer no mato (Emanoella, 2024).

As falas dos educadores manifestam um dilema enfrentado diariamente, em incentivar os filhos a ficarem no campo, ou ir em busca de novas oportunidades fora do assentamento. Um ponto importante que a educadora (Sabrina) aborda é o acesso ao ensino superior, pois os jovens, ao irem buscar esse ensino na cidade, acabam permanecendo por lá de forma definitiva.

Destacamos a importância das escolas do campo, e o seu papel na valorização do trabalho do homem do campo e a importância de o currículo incorporar essas questões. Daremos ênfase a algumas falas dos educadores que nos chamaram a atenção durante o diálogo:

Você sabe um ponto também professora, que faz as crianças a abandonarem o campo, e porque os pais dizem assim: Ah eu não quero que meus filhos tenham a vida que eu tenho. Então eles não gostam da vida que tem. Se meu pai não gosta da vida que tem, para que eu vou querer essa vida? O homem do campo tem que amar o que ele faz, para poder os filhos enxergarem nele a vontade de ficar e continuar o trabalho do pai. Agora a maioria dos pais falam: “Eu não quero que meus filhos sejam como eu”. Eu não falo isso para os meus filhos, porque eu nem me acho tão ruim assim, e também não tenho uma péssima vida que eu não queira que a minha filha leve. Eu sempre falo para ela assim: “minha filha, eu não quero que você cometa os mesmos erros que eu, mas é a sua vida, os erros vão ser diferentes dos meus. Mas se você conseguir ter a honestidade de trabalhar como a sua mãe, eu vou ficar muito contente”. Porque eu trabalho para me sustentar desde muito cedo, tenho a minha família, espelho a minha família. Ah agora eu vou dizer assim: aí eu trabalhei na enxada, trabalhei na roçadeira, trabalhei carregando madeira, serrando madeira, eu não quero uma vida dessa para o meu filho, eu quero que ele seja honesto, primeiro passo. Então se os pais não transmitem o amor que ele tem por ser homem do campo, por ser agricultor os filhos também não vão sentir (Sabrina, 2024).

Eu, quando eu falo, que eu quero que os meus filhos tenham uma possibilidade melhor de vida, é porque quando eu estudava, eu não tinha essa oportunidade, eu não podi fazer um cursinho, eu não podia fazer uma informática, porque nós não tínhamos condições, minha mãe não podia pagar. Se eu posso dar isso para ele, proporcionar isso para ele, eu acho importante. Não que eu não goste do que eu faça, eu amo morar no sítio, toda a minha vida eu fui criada no sítio, graças a Deus. Tem o que eu quero para viver. Só que, do jeito que nós estamos vivendo, cada ano está mais difícil. E assim nós não temos uma condição favorável, vivemos, temos as nossas coisas (Helena, 2024).

Mas, professora talvez seja uma forma de expressão que não sai legal da nossa boca. Porque quando eu digo assim: Meu filho, eu quero que você tenha uma vida melhor que a minha. Por que melhor? É saber produzir melhor, e saber utilizar os utensílios do campo, e saber utilizar a tecnologia, é estudar para poder aprender a lidar com as situações. Querer que os filhos da gente estudem, não é querer dizer que a minha vida é ruim no sítio. Porque a primeira vez que eu moro no sítio é aqui, e já comentei que não quero sair (Maria, 2024).

As falas dos educadores refletem questões intensas relacionadas à identidade rural, bem como à valorização do trabalho do homem do campo. Os pais criam algumas expectativas sobre a vida dos filhos, em buscar melhores condições de vida no território urbano. Identificamos, nos relatos analisados, que a forma que os pais compreendem a sua vida no campo têm influência nas escolhas dos filhos. Algumas falas que os pais lançam para os filhos expressam insatisfação com a vida e o trabalho no campo. Os diálogos produzidos refletiram ainda sobre a forte influência da mídia negativa com o trabalho rural, o termo

“atrasado”, “sem conhecimento” foi reproduzido por eles. Compreendemos que querem uma vida mais digna e que têm enfrentado muitas dificuldades para continuar no Campo: educação de qualidade, acesso a saúde e ao transporte.

A vida no campo é digna e para que as crianças tenham a valorização pelo trabalho rural, enxerguem a vida no campo como algo positivo, os pais precisam transmitir o amor que têm pelo campo e pela agricultura que é de onde vem o sustento de suas famílias. Os pais, transmitindo esse valor pela sua vida no território que residem, podem fortalecer a identidade dos filhos em relação ao trabalho no campo.

Nesse âmbito, é importante esclarecer que é imprescindível a criação desse ambiente escolar respaldado com o que os documentos legais apresentam. No entanto, as pesquisas de Hage (2015), Souza, M., (2006), Arroyo (2007), Zanardi (2015) mostram que algumas dessas escolas do campo apresentam, na sua estrutura física, precariedade e ausência de espaços físicos adequados para receber os seus alunos. Como consequência dessa falta de comprometimento do Estado, é vislumbrado que quanto mais precarizado esse espaço escolar for, será mais difícil os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem terem acesso ao ensino de qualidade, conforme é preconizado.

Sobre essa disparidade, a Unesco, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizou um estudo intitulado “*Qualidade da Infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil*” (Unesco, 2019), apresentando um relatório com os resultados de uma pesquisa que produziu indicadores para avaliar a infraestrutura das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A pesquisa produzida afirma que a inexistência de espaços pedagógicos, como biblioteca, sala de leitura, laboratórios de ciência, entre outros, aponta desigualdades em relação às escolas urbanas. Constata-se que “as escolas rurais, com poucos alunos e que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental têm sistematicamente escores mais baixos quando comparadas às escolas com maior nível de complexidade” (Unesco, 2019, p. 68).

No que se refere à dimensão de infraestrutura escolar, torna-se indispensável que o poder público tenha compromisso em ofertar condições adequadas de infraestrutura para os povos do campo. Proporcionando essa qualidade, vamos caminhado para a garantia de resultados satisfatórios no aprendizado e desenvolvimentos das crianças/alunos(as). É nesse cenário que a Educação do Campo vem se consolidando, apesar do esforço político, ainda assim não é suficiente para garantir uma educação com qualidade.

4.5 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são aqueles que fazem parte da Escola Jacira Souza de Oliveira e as duas escolas anexas. A escola “sede” Jacira Souza de Oliveira recebeu os educadores e educadoras para os diálogos. Desse modo, iniciamos a pesquisa contando com a participação de 10 (dez) sujeitos, sendo: 1 (um) Coordenador (a) da Educação do Campo (Semed – Canutama), 8 (oito) educadoras (es), e 1 (uma) gestora que além de exercer a função como gestora, também exerce como pedagoga na instituição, porém, após diversas tentativas e negativas de entrevistar/dialogar com o Coordenador do Campo do município de Canutama responsável pela escola tivemos somente 09 (nove) participantes.

Para a construção desta pesquisa, foi importante conhecer o perfil profissional dos educadores (as). Com os dados do questionário realizado com um grupo de 08 (oito) educadores (as) e uma gestora. Vale ressaltar que todos esses educadores atuam na educação multisseriada do campo. O Quadro 7 apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa. É importante frisar que os nomes utilizados para os identificar são fictícios e foram sugeridos pelos próprios participantes.

Quadro 7 - Caracterização dos educadores(as)

Sujeitos	Sexo	Idade	Formação acadêmica	Tempo de Docência	Vínculo Empregatício
Emanoella	Feminino	38 anos	Estudante de Pedagogia	1 ano e meio	Contratado
Ana Sophia	Feminino	49 anos	Pedagogia	6 anos	Contratado
Dira	Feminino	45 anos	Pedagogia	12 anos	Contratado
Maria	Feminino	50 anos	Pedagogia	27 anos	Contratado
Helena	Feminino	41 anos	Pedagogia	10 anos	Contratado
Sabrina	Feminino	40 anos	Pedagogia	2 anos	Contratado
Paula	Feminino	38 anos	Estudante de Pedagogia	15 anos	Contratado
Fernanda	Feminino	41 anos	Gestão Comercial Estudante de Pedagogia	1 ano	Contratado
Paulo	Masculino	37 anos	Administrador	8 meses	Contratado

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os dados iniciais mostram que 08 (oito) educadoras são do sexo feminino e 01 (um) educador é do sexo masculino. Em relação à faixa etária, foi identificado que as idades são variadas entre 38 e 50 anos. Percebe-se que esse espaço educativo é praticamente composto por mulheres na atuação da docência nas turmas multisseriadas. Quanto à formação acadêmica, 05 (cinco) educadoras são formadas em Pedagogia e 02 (duas) responderam que

são estudantes do Curso de Pedagogia, de maneira virtual, 01 (uma) já tem o curso de Gestão Comercial e estuda no curso de Pedagogia e o único educador do sexo masculino possui graduação em Administração

O magistério, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é predominado por mulheres. A inserção da mulher no magistério é resultado de fatores históricos, econômicos e sociais, que é efeito da luta feminina para ter a garantia de direitos. Esse contexto é ressaltado por Nogueira e Schelbauer (2007), que afirma que a inserção da mulher no magistério não ocorreu de forma natural, pois, não apenas as relações econômicas e políticas tiveram grande importância no processo de feminização da profissão. As reivindicações femininas, que buscavam seus direitos ao exigirem o acesso à instrução e à oportunidade de trabalho remunerado, também tiveram um papel importante e utilizaram-se da imprensa periódica feminina para divulgação de seus direitos.

Quanto à experiência profissional, temos educadores com larga experiência, e também identificamos educadores iniciantes na docência, variando entre um ano e meio exercendo a docência e 27 anos em sala de aula. A situação funcional apresentada é que todos são contratados, o que denuncia a falta de concurso público naquela região.

O concurso público é uma forma dos professores garantirem a estabilidade em seu emprego e melhores condições de trabalho. No entanto, percebe-se uma tendência atual de flexibilização das leis e dos contratos trabalhistas, intensificam-se as contratações temporárias, inclusive na área educacional (Ferreira; Abreu, 2014). Essa prática de contratações temporárias é identificada no grupo de professores que fazem parte da escola Jacira Souza de Oliveira, onde os professores estão contratados em regime temporário, os quais não possuem vínculo empregatício, podendo ser desligados a qualquer momento. Esse processo também gera diversos outros fatores sociais como não ter recursos financeiros no período em que não há contrato, geralmente de dezembro a março, insegurança familiar e continuidade dos processos educativos como formação continuada e outros.

É importante destacar que, para a realização das atividades com os educadores(as) foi necessária a elaboração de um planejamento. Desta forma, a cada encontro esse planejamento foi sendo executado e novas temáticas foram surgindo a respeito da educação/estudo das turmas multisseriadas das escolas do campo do assentamento, da formação, reestruturação e reconstrução das ações envolvendo a interação social, no formato de ciclos sucessivos de planejamento: ação, observação e avaliação das atividades desenvolvidas, permeados de reflexividade crítica a respeito da práxis-pedagógica interdisciplinar no contexto multisseriado, debatendo a respeito dos desafios e propondo formas para superação de

desigualdades educacionais. É fundamental destacar que a pesquisa teve encontros mensais com os sujeitos pesquisados e assim foram se construindo os diálogos e os materiais que os auxiliaram na prática pedagógica.

Para o processo de construção desta pesquisa, fizemos o uso de registro por meio escrito e audiovisual que foi aprovado no Comitê de Ética, sob Parecer número 76141023.8.0000.5020.

A próxima seção apresentará os dados coletados em campo.

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CRÍTICA EM CONTEXTO MULTISSERIADO NO ASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO

Esta seção traz elementos importantes sobre as práticas pedagógicas que ocorrem nas turmas multisseriadas, sobre a forma que é organizado o ensino, o espaço e o tempo. Com base nas entrevistas e diálogos críticos, vamos apresentar como ocorre a organização de ensino nessas turmas. As ações e intenções desencadeadas no decorrer desta pesquisa pretendiam, em conjunto com os(as) educadores(as), possibilitar novos olhares para o fazer docente em turmas multisseriadas. Diante disso, enfatizamos, que os diálogos construídos contribuem de forma significativa para o reconhecimento e valorização da prática pedagógica para as turmas multisseriadas.

As marcas da construção dos diálogos vão se desvelando a partir de um processo desenvolvido na pesquisa-ação crítica que contou com um grupo de 8 (oito) educadores e 1 (uma) gestora (a gestora que participou de todos os diálogos). Dessa forma, retomamos o objetivo desta pesquisa “Analisar as políticas e contextos formativos para o atendimento educacional das crianças/alunos(as) do assentamento São Francisco em turmas multisseriadas no contexto canutamense”.

Os educadores(as), são protagonistas das ações desenvolvidas no decorrer desse processo de pesquisa. O Quadro 8 apresenta o processo de construção dos diálogos formativos.

Quadro 8 - Diálogos críticos formativos

Datas dos encontros	Carga horária	Atividade
1 31/08/2023	4 horas	Apresentação da proposta de pesquisa, diálogos.
2 17/10/2023	4 horas	Aplicação de questionário, diálogos críticos formativos.
3 17/05/2024	4 horas	Estudo da Educação do Campo e Educação Rural (revendo conceitos) e as Turmas Multisseriadas.
4 11/07/2024	4 horas	Realização das entrevistas com os professores.
5 25/10/2024	4 horas	Estudo sobre o Currículo para a escola do campo (revendo conceitos). Planejamento interdisciplinar: mundo do trabalho.
6 21/11/2024	4 horas	Estudo sobre a cultura e a escola do Campo – planejamento de atividades. Apresentação de resultados de atividades planejadas.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa, 2024.

A primeira atividade na escola foi realizada no dia 31 de agosto de 2023 e consistiu em apresentar, através de um diálogo inicial, a proposta de pesquisa para a gestora da instituição e para os(as) educadores(as). A ideia foi bem aceita por todos da instituição e, naquele mesmo momento, conseguimos compreender como funcionava a escola, sua estrutura física e como os planejamentos eram elaborados. Posteriormente, com a aceitação para participar da pesquisa, fizemos um novo encontro no dia 05 de outubro de 2023, cujo objetivo era apresentar o projeto para os educadores de maneira formal, envolvendo os objetivos e a metodologia da pesquisa.

No dia 17 de maio de 2024, mais uma vez, apresentamos a proposta de pesquisa, pois houve acréscimo de participantes, novos educadores, e ouvimos os educadores sobre seu trabalho, onde atuavam, como se organizavam e fomos conhecendo mais sobre a instituição, de forma coletiva e com um processo de escuta atenta. Em 05 de outubro de 2022, aplicamos um pequeno questionário para registrar o perfil profissional dos sujeitos, acompanhado de algumas questões norteadoras a fim de traçarmos um planejamento para os diálogos críticos formativos.

Iniciamos a etapa dos diálogos críticos formativos com os educadores, envolvendo a concepção de Educação do/no Campo e Educação Rural. Antes de iniciar esse diálogo, perguntamos aos educadores se eles tinham algum conhecimento sobre os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural, a fim de sabermos o conhecimento prévio apresentado por eles. Após essa pergunta, temos a descrição das falas de educadores(as):

Eu não sei te dizer claramente o conceito, sei que é ligado ao campo, trazer o campo para a sala de aula e conciliar esse conhecimento com a prática pedagógica do dia a dia do professor (Paulo, 2024).

O conteúdo dos livros didáticos não condiz com a realidade dos alunos, e apesar de apresentar essa fragmentação, é utilizado o conteúdo do livro didático, mas ao perpassar esse conteúdo para os alunos tenta introduzir de acordo com a sua realidade, ou seja, o educador faz uma readaptação para perpassar o conteúdo para os alunos (Ana Sophia, 2024).

Os livros didáticos que chegam na comunidade não mostram a realidade da educação do campo, onde os professores trabalham com o ensino multisseriado, ou seja, o professor é responsável em transformar o material que seja condizente com a sua realidade. A educação que é ofertada não está tão defasada como as pessoas pensam, isso é uma lenda, a comunidade escolar recebe alunos da cidade, e o nível de aprendizagem desses alunos é menor do que dos alunos da comunidade. (Sabrina, 2024).

O relato do educador Paulo, que nos diálogos comentou que não tinha formação em Pedagogia ou normal superior, mostra que ele pode não ter tido o contato com leituras da Educação do Campo, mas que entende a necessidade de trazer os conhecimentos, das atividades desenvolvidas pelas crianças/alunos(as), pelas famílias, associando ao conhecimento científico que o currículo envolve.

A formação em nível superior, como regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 62, determina que a formação de professores para a educação básica deve ser feita em nível superior. Essa formação inicial é muito importante e se faz necessária para que o profissional possa atuar na educação, apesar de termos legislações que incorporam a importância da formação para subsidiar a prática profissional, identificamos que nos territórios do campo há presença significativa de professores que não têm uma formação inicial na área de atuação (Araújo, Vieira, 2020).

Ana Sophia faz uma crítica ao material didático recebido pela escola, afirma que os conteúdos descritos não são adequados. A professora relatou que em alguns momentos esses textos julgam as crianças/alunos(as) como não conhecedores de alguns conhecimentos científicos, os tratando como “menos inteligentes” que as crianças do contexto urbano.

Os relatos acima revelam que os professores utilizam o livro didático para que seja efetivado o processo de ensino e aprendizagem. apresentando-se como uma ferramenta importante para auxiliar os professores. No entanto, o que chama a atenção é que o educador ou educadora tem que “adequar” sua metodologia aos conteúdos do livro didático, para que possa atender à necessidade das crianças e adolescentes, pois, o livro didático que chega até a comunidade não condiz com a proposta de ensino multisseriado e o contexto da educação para o assentamento e, portanto, com a realidade dos povos que ali vivem.

Acerca do uso de livro didático, Hage (2011) afirma que é comum presenciar na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica dos conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro. Os diálogos produzidos pelos sujeitos da pesquisa mostram um contexto em que eles não acreditam que os livros apresentem as informações necessárias para os alunos.

É nesse contexto que situamos as contribuições propostas por Moura, Santos e Franco (2021), ao enfatizarem que ser professor impõe a construção de estratégias que orientem o processo de ensino/aprendizagem. Para garantir a efetivação da atividade pedagógica, os professores constantemente buscam elaborar meios que considerem mais eficazes para a apropriação e aquisição de conhecimentos por parte das crianças/alunos(as).

Após escutar as falas dos educadores, apresentamos a concepção de Educação do/no Campo ancorado nos estudos de Caldart, Arroyo e Molina (2011), onde no e do campo: significa que os sujeitos têm o direito de receber a educação no lugar onde vivem e têm direito

à educação pensada sob a ótica das demandas da comunidade onde vivem, e ainda que deve ocorrer a sua participação, vinculada à sua cultura, saberes e necessidades humanas e sociais.

Portanto, torna-se fundamental, pensar na construção de um currículo para a escola, e que esse currículo possa garantir que a educação seja contextualizada e que vá ao encontro com a especificidade da realidade local. Essa é uma proposta que deve estar interligada com as realidades da escola, e que possa valorizar a diversidade cultural e as necessidades dos estudantes que fazem parte daquele território. Com essas reflexões postas, podemos dizer que a escola necessita da criação desse currículo próprio, um documento importante que deve refletir valores, objetivos e as peculiaridades da comunidade escolar.

O livro didático é uma importante ferramenta e os educadores do campo recorrem a ela na maioria das vezes. Knopf (2022) afirma que em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerado o maior programa de distribuição de livros didáticos. A partir do ano de 2011 todas as escolas localizadas no meio rural, que se reconhecem como escolas do campo, são contempladas com uma coleção voltada a estas particularidades dos estudantes, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, distribuídas pelo programa denominado PNLD – Campo.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo ainda carece lutar contra processos de adaptação a modelos que vêm de outros espaços, materiais que sobram e não serão mais utilizados nos espaços urbanos, um currículo que não envolve os saberes e as práticas do campo, que não são construídos pela comunidade escolar.

Os diálogos produzidos com os educadores de turmas multisseriadas foram marcados por falas e ações enriquecedoras, que resultaram na compreensão que esses educadores têm sobre a Educação do Campo, mesmo que, como relatado, alguns deles não tenham contato específico com a legislação que ampara a Educação para os povos do Campo, é possível afirmar que eles possuem um conhecimento sistêmico acerca do que é a Educação do Campo e as suas implicações na falta de políticas públicas destinadas para esses territórios.

Compreendemos que, se a escola organiza o currículo e constrói o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), essas questões envolvem o dia a dia, os saberes e fazeres do assentamento e suas necessidades. Os educadores, no decorrer da apresentação sobre “A Educação no Campo no Brasil e as Turmas multisseriadas”, tiveram a oportunidade de conduzir suas reflexões, compartilhando saberes e experiências docentes tomando como referência a sua experiência de vida enquanto morador/educador da comunidade.

Trilhando os complexos caminhos das escolas/turmas multisseriadas, marcadas, na maioria das vezes, pela precarização de seus espaços físicos e condições desfavoráveis de

trabalho para o desempenho da ação docente nas escolas, os educadores criam “estratégias de sobrevivência” para desenvolver a sua prática pedagógica. A prática pedagógica em turmas multisseriadas é vista como um desafio pelos(as) educadores(as), que consideram não ser uma tarefa simples planejar e desenvolver as atividades, respeitando a heterogeneidade encontrada nas salas/turmas.

No entanto, é necessário lembrar, como já abordado no decorrer deste texto, as pesquisas demonstram que grande parte dos educadores que atuam em turmas multisseriadas iniciam um trabalho solitário em suas escolas, pois no momento em que assumem o cargo, na maioria das vezes, não recebem nenhum tipo de orientação/formação.

Por meio das entrevistas, identificamos que, no grupo de nove (09) educadores(as) que participaram da nossa pesquisa, sete (07) não receberam nenhuma orientação/formação no início da carreira docente para atuar em turmas multisseriadas, apenas dois/duas (02) educadores(as) tiveram acesso à formação, ressaltando que foram formações que aconteceram quando faziam parte de outras instituições e municípios. Quando perguntamos: Você já participou de alguma formação específica para turma multisseriada? Os nove educadores não receberam essa formação específica. Identificamos, nas falas dos educadores, a angústia em não saber como proceder o ensino nessas turmas no início de sua carreira docente, “*Te vira nos 30, vai e Deus é contigo*” diz a educadora Helena (2024).

Segundo o relato dos educadores, no ano de 2023 a Secretaria Municipal de Canutama realizou uma formação com eles. Durante a pesquisa, foi mencionado que a formação sobre a Educação do Campo aconteceu durante cinco dias, o dia todo. Mas nada específico sobre trabalhar em sala de aula, apenas um panorama geral, os educadores não deram muitos detalhes sobre como aconteceu.

A formação para os educadores de turmas multisseriadas é imprescindível para desenvolver o trabalho pedagógico nessas turmas, mesmo que tenhamos identificado uma única formação, existe a necessidade de haver mais formações que proporcionem mais conhecimentos para esses profissionais, pois uma única formação é insuficiente para acompanhar a demanda que esses educadores possuem.

A ausência de qualificação específica para os educadores do campo vai de encontro com o que estabelece o art. 13, inciso II das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no que se refere à criação de propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas

contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A formação de educadores, tanto inicial quanto continuada, desempenha um papel de fundamental importância no processo de organização do trabalho pedagógico, principalmente tratando-se do contexto desafiador que são as turmas multisseriadas. É indispensável proporcionar um ambiente formativo para os educadores que buscam construir conhecimentos, teorias e técnicas para auxiliar na construção das suas práticas pedagógicas.

Outro ponto de extrema relevância, pautado entre os educadores(as), diz respeito à construção do planejamento. Quando conversamos com a gestora da escola, ela informou que quando iniciou o trabalho na escola (2011) não recebeu nenhuma orientação da Secretaria Municipal de Educação quanto ao planejamento, nenhum documento normativo, proposta de currículo ou PPP para a instituição. Então, viu a necessidade de organizar, com os educadores e educadoras, um planejamento e o faz de forma coletiva. Criou uma planilha, onde, juntos, elaboram as atividades, de acordo com a necessidade de cada turma.

Nesse processo de escuta, perguntamos também como os educadores realizavam o seu planejamento pedagógico.

Eu faço no geral, pego o conteúdo passo para todo mundo, e vou mudando as atividades, só que estou há 3 meses em sala de aula e agora que comecei a compreender cada um, eu tenho 3 faixas etárias “tenho um que é mais velho que os outros, que ficou um tempo fora da sala de aula, quatro que são bem desenvolvidos que estão acima dos demais, e tem um que é intermediário”. O EJA não é presencial todos os dias, tem vezes que tem que aluno que passa somente o final de semana, então é uma coisa que nesses 3 meses estou tentando me adaptar e aprender ao mesmo tempo e achar um jeito de trabalhar com cada um deles de um modo específico, mas é um desafio quando você sabe que tem um aluno que quando você passa uma atividade, um aluno terminou a atividade bem mais rápido, que os outros e você tem que passar mais atividades para não deixar esse aluno parado (Paulo, 2024).

A gente quando começa a trabalhar, você faz uma avaliação, quando eu cheguei aqui tinha aluno que estava no 3º ano e não sabia uma letra e não identificava nenhuma letra. Então como você vai trabalhar o conteúdo do 3º ano com uma criança que não consegue identificar nenhuma letra? Isso é um desafio, então eu realizo atividades, e o que eu utilizo que engloba o 1º e 2º anos que podem englobar essa criança é trabalhar textos, texto pequeno, letra impressa maiúscula, aí vou trabalhar a letra inicial da palavra que tem dentro do texto. Vamos supor que hoje eu vou trabalhar a letra P, aí pego o texto da letra P, aí eu trabalho a letra inicial, trabalho palavras, porque tem aluno também que já está lá no 3º ano, que ele também não está totalmente alfabetizado, então os menorzinhos eu trabalho a letra, depois eu trabalho a família silábica, trabalho a família simples e complexa, faço leitura todos os dias no quadro e a criança começa a se desenvolver melhor, e assim que eu trabalho. Essa questão de ter crianças que estão no 3º e 4º anos que ainda não adquiriu a escrita e a leitura é muito difícil de você trabalhar dentro da sala, porque ela começa a se sentir menor, porque as outras crianças vão se desenvolvendo e ela não. Aí essa questão de você trabalhar no quadro com todo mundo e chamar a atenção “olha fulano e beltrano, presta atenção aqui”, ter cuidado para não estar deixando essa diferença que tá acontecendo com ele muito na cara, deixar o menos visível possível para os outros alunos e para ele também, porque você vai conseguir trabalhar com ele, e ele vai começar a se soltar mais, porque a partir do momento também que ele se sentir ruim, vai dificultar ainda mais o aprendizado da criança (Ana Sophia, 2024).

Ano passado eu fazia diário, mas hoje não, hoje eu faço por turmas, semanalmente, dependendo do conteúdo, tem conteúdo que vai duas aulas, então eu faço para duas aulas. Eu tento seguir o planejamento na medida do possível, se os alunos não conseguirem alcançar eu refaço, dando mais atenção a alguns pontos que eles ficaram com dificuldades e tento reaplicar novamente (Emanoella, 2024).

Faço o planejamento diário, e um planejamento para cada turma, se tiver conteúdo que eu possa trabalhar por exemplo: com o 4 e 5 ano eu faço um só, aí a dificuldade aumenta (Angélica, 2024).

O educador Paulo apresenta no seu relato que não possui experiência de trabalho com o multisseriado, que as aulas que desenvolve na Educação de Jovens e Adultos (os nove alunos(as) da EJA frequentam aulas no período noturno) não são 100% presenciais e que somente após três meses começou a identificar especificidades de cada um. Descreve ainda a dificuldade em conciliar o que fazer com os diferentes níveis de aprendizagem apresentados pelos(as) alunos(as).

Ana Sophia também descreve que há crianças de diferentes níveis em sua turma, que busca alternativas para trabalhar com todas elas e com cuidado para que não se sintam excluídas, que não se desestimulem a aprender e se sintam inferiores aos colegas que já sabem um pouco mais. Essa é uma preocupação importante da educadora.

Nesse sentido, cabe refletirmos sobre a importância de proporcionar orientação pedagógica para os(as) educadores(as) que atuam nas turmas multisseriadas, pois essa falta de orientação interfere na prática pedagógica do educador. Partindo dessa compreensão, Parente (2014) afirma que, além da falta de formação, muitos professores sofrem com a ausência de incentivo por parte dos órgãos responsáveis, que não buscam esforços para implementar algum tipo de aperfeiçoamento, para contribuir na prática docente.

Os extratos das falas dos educadores revelam que o planejamento faz parte da rotina, seja ele realizado diariamente ou semanalmente. Conforme identifica-se, na estratégia de planejamento da educadora Paula, ao não atingir os objetivos que são propostos a educadora muda a estratégia, e faz essa reflexão diariamente, de acordo com o desenvolvimento dos(as) educandos(as). Como também temos o caso da educadora Angélica, que adotava a estratégia de fazer diariamente, mas diante do desenvolvimento deles, repensou e achou melhor realizar o planejamento semanalmente. Ou seja, cada educador desenvolve o planejamento do seu jeito.

Todos eles atuam 20h na escola. Então, entendemos, pelas entrevistas, que há momentos em que se encontram para realizar o planejamento coletivo, sentam juntos na escola para definirem atividades específicas, comemorações e até mesmo a semana de provas, como é chamado o momento de avaliação e o momento individual, por meio do qual cada um reflete o processo de desenvolvimento dos estudantes e realiza o seu planejamento.

Além dessas questões referentes ao planejamento, identificamos desde o primeiro encontro, os relatos dos educadores sobre como trabalham com as turmas multisseriadas. No momento de diálogo com os educadores, o livro didático e a ementa foram mencionados como a principal ferramenta que orienta os conteúdos que devem ser trabalhados.

Eu gosto de dividir a turma, por isso eu utilizo mais o quadro com o Pré o 1º e 2º ano e aí do 3º ano para a frente eu utilizo os livros e as atividades impressas (Ana sophia, 2024).

Como eu ministro do 6º ao 9º ano, eu não misturo, para cada um eu passo um conteúdo diferente explico diferente e passo atividades diferentes (Tânia, 2024).

Se o aluno estudasse em uma sala referente a uma turma só, a professora estaria dedicada só a aquele conteúdo. Por que quando ficamos com duas séries, então a professora tem que se dividir, por exemplo se eu tenho uma hora de aula, eu acabo tendo só meia, então acaba que não é bom (Emanoella, 2024).

Os trechos acima evidenciam como acontece a organização do ensino, do tempo e espaço. Identifica-se que o modo como os educadores realizam essa organização é uma forte influência do modelo que perpetua na área urbana, que é o modelo seriado urbano. Hage (2011) afirma que as escolas multisseriadas têm constituído sua identidade referenciada na precarização do modelo urbano seriado de ensino e para que essas escolas ofereçam um processo educativo de qualidade se faz necessária a transgressão desse padrão de organização do ensino, que tem se constituído empecilho em face da rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional.

Os trechos “*Eu gosto de dividir a turma*” “*Eu não misturo*” “*Se o aluno estudasse em uma sala referente a uma turma só*” demonstram a preferência que esses educadores têm no sentido de que as turmas fossem seriadas. Nos diálogos, percebemos que os profissionais têm esse modelo como parâmetro de sucesso para conseguirem atingir os objetivos de aprendizagem em sala de aula. Desse modo, articulado com o extrato das falas dos educadores, é perceptível que consideram o modelo de ensino seriado, em comparação ao multisseriado, mais fácil para organizar o trabalho pedagógico, construir planejamentos e executar as atividades pedagógicas. Tratando-se da composição dessas turmas, a prática mais recorrente utilizada pelos educadores e a divisão por série, isso quer dizer que os educadores vão agrupando os alunos conforme a sua série correspondente. Organizar os alunos desta forma não é errado, mas essa é uma prática que pode ser considerada limitada.

Thomé (2022) salienta que a incorporação do modelo seriado às práticas dos professores não representa uma escolha unilateral. Pelo contrário, existe uma série de fatores

interligados ao currículo, planejamento, orientações pedagógicas, registros e documentações que fortalecem a cultura do modelo seriado urbano no espaço educativo das turmas multisseriadas. Desse modo, a lógica da seriação aparece nos relatos dos educadores não só na concretização de suas práticas de ensino, mas também no conjunto dos elementos que as têm subsidiado.

Do ponto de vista da atuação efetiva desses educadores, ainda que seja frequente a adesão do modelo seriado urbano, ficamos atentos para não ignorar o esforço dos educadores em romper a lógica da seriação. Vejamos os relatos da educadora Paula e Fernanda:

As atividades são as mesmas, mas muda o grau de dificuldade. Por exemplo a matéria de Português: Quando vou passar os substantivos para os alunos, o conteúdo é o mesmo, mas vai mudando os níveis. No início foi muito difícil, porque não tinha experiência, mas no decorrer dos anos fui adquirindo experiência. Após a entrada da gestora na escola passei a receber auxílio, antes de iniciar as aulas as professoras se reúnem com a gestora para planejar as aulas, ver os conteúdos dos livros que serão trabalhados (Paula, 2024).

*Não tem nem como dizer o jeito como organizo, e meio conforme vai dando, tentando adequar ou juntar temas parecidos, para trabalhar para ficar mais fácil, **para não ter que passar um conteúdo para uma turma e deixar a outra turma esperando**, já faço atividade extra para aqueles alunos que terminam mais rápido, tem outros que são mais lentos, e assim vai levando (Fernanda, 2024).*

Nos depoimentos mencionados, podemos identificar que, mesmo com as dificuldades no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico nas turmas, os educadores buscam as melhores estratégias para atingir os objetivos propostos. Na fala da educadora Fernanda, conseguimos constatar que, para ela, é mais viável buscar uma forma de juntar os temas, para trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo, essa é uma alternativa para otimizar o tempo, e não ter que separar e realizar vários planejamentos e atividades e envolver todos os estudantes na dinâmica escolar.

O contexto das turmas multisseriadas é carregado pela diversidade e heterogeneidade, explorar esses elementos para planejar e sistematizar a organização de ensino pode potencializar a aprendizagem, valorizando a diversidade encontrada, envolvendo as questões que eles trazem para a sala de aula, a cultura, as curiosidades, dentre outros temas.

Não se pode afirmar que os pontos negativos são isolados, de responsabilidade do professor ou da formação, das estruturas ruins ou da falta de investimentos e até mesmo somente da falta de políticas públicas e ou o poder público. Todos esses fatores têm sua parcela de responsabilidade. É um conjunto de fatores que se apoiam uns nos outros para justificar a má qualidade da educação oferecida aos povos do campo e também a todo o povo brasileiro. De maneira alguma os professores são culpados pelas mazelas presentes no processo educativo presente nas escolas do campo. Na verdade, são vítimas de toda uma estrutura montada com vistas à desvalorização do campo. A eles também são negados a oferta de uma formação continuada que os permita entender o processo que envolve determinado grupo social, comunidade, cultura e saberes de um povo (Vianna, 2020, p. 111).

Como proporcionar uma educação de qualidade para os alunos se o Estado não oferece o mínimo de condições de funcionamento para as escolas? Não trata a educação como prioridade, fecham as escolas, desvalorizam os profissionais com salários baixos, e ausência de formação, que se constitui como um direito de todos os educadores, independente de onde estejam lotados, seja no território rural, ou no campo.

As discussões com os educadores acerca do multisseriado revelaram ser um desafio a ser superado. Dentre as falas dos educadores, essa nos chamou a atenção:

Quando eu trabalhei em Lábrea, eu trabalhava na comunidade ribeirinha, e eu morava lá mesmo, mas os meus colegas não moravam, aí eu observava assim; quem mora ali na comunidade, ele têm o prazer de ensinar quem mora ali porque ele convivem com eles, e o que eu ouvia de muitos colegas era “se o meu aluno aprender aprendeu, se não aprendeu eu não estou nem aí”. Eu ficava triste porque os nossos, alunos eles tinham uma defasagem enorme, e os meus filhos passaram por isso, porque não tinham um ensinamento de qualidade. Muitas vezes presenciei a falta de compromisso desses professores, mas eu morava ali, então eu queria que os meus alunos aprendessem de verdade que era aprender a ler, escrever e desenvolver. Eu trago para agora, que todas nós moramos aqui dentro da comunidade, a gente vê o esforço de cada um, nós queremos uma melhor qualidade de ensino para cada um desses alunos, assim como eu quero para os meus filhos, eu quero para os outros também (Dira, 2024).

Analisando a fala da educadora, é importante destacar que os educadores, sejam eles do campo ou da área urbana, exercem papel importante no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça, é necessário, além das questões pautadas, o compromisso individual. Azevedo e Queiroz (2015), no que se refere à interação do professor com o meio o qual trabalha, descrevem que nem sempre quem mora na área urbana e ensina nas escolas do campo cria vínculos o suficiente na construção de uma identidade para atuar, com propriedade em relação aos problemas do cotidiano.

Os estudos de Kolling, Nery e Molina (1999) afirmam que existe a necessidade de criar um processo específico e diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo, isso quer dizer, ninguém é obrigado por um concurso, estágio probatório ou por uma punição, a trabalhar em escolas do Campo, o trabalho deve ser uma escolha dos profissionais e das comunidades.

Compreendemos que o fato do educador ou educadora estar em um ambiente onde ele é respeitado, com condições de moradia, de diálogo e convivência com a comunidade, com salário digno, com materiais pedagógicos, são fundamentais para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, porém não podemos esquecer que as turmas multisseriadas, como os estudos apresentados aqui já mostraram, demandam a necessidade de cuidado com a formação, com a orientação que o professor irá receber.

Faltam investimentos para a educação como um todo, precisamos de implementação de políticas públicas de continuidade e planejamento estratégico, sendo necessário que

aconteça um monitoramento dessas políticas para que seja identificado se, de fato, elas estão sendo efetivadas, e se estão suprindo as necessidades das populações de uma forma em geral.

Ou seja, o problema não está apenas na formação de educadores que é escassa, está nas escolas precarizadas, que necessitam de condições adequadas de funcionamento, com salas de aulas bem equipadas, com espaço físico para as crianças realizarem as suas recreações, acesso a laboratórios e bibliotecas, dentre tantas outras implementações e melhorias. Mas para que isso aconteça, os investimentos para a educação precisam ser direcionados, de forma certa, talvez, nessa direção, sejam garantidos recursos suficientes para investir na infraestrutura, transporte escolar, merenda escolar, na formação docente e na prática docente.

O contexto formativo proporcionou o processo de escuta, ouvimos da gestora denominada “Maria” que na escola não há um Projeto Político Pedagógico (PPP) construído e vivenciado pela comunidade escolar. Eles não têm recebido nenhuma orientação e ou formação da Semed Canutama relacionada a esse processo de construção do documento e não há uma proposta de currículo específica para o Campo. A gestora informou ainda que pega os livros didáticos que chegam até a escola, se reúne com os educadores e eles selecionam quais conteúdos serão trabalhados, pois conforme relataram na atividade de formação, muitas vezes o que os livros abordam são “conteúdos” fora da realidade que eles vivem no assentamento.

O PPP é um documento norteador da prática pedagógica e da gestão, e a sua construção deve expressar um vínculo com a identidade sociocultural dos sujeitos, e com isso assegurar seu reconhecimento e valorização no espaço escolar (Polon, Marcoçcia, 2017). Sobre o PPP, Rodrigues *et al.* (2017) afirmam que o projeto político pedagógico não pode ser um documento a ser formulado pela secretaria de educação sem relação com a comunidade e sem contar com a participação desta. A construção coletiva do projeto pedagógico permitirá uma ação educativa colegiada, fruto do diálogo social entre pais, professores e todos aqueles que compõem a escola.

Tentamos diversas vezes entrar em contato com a Secretária de Educação de Canutama, mas não obtivemos sucesso. Como já mencionado, tentamos por várias vezes o diálogo com o Coordenador da Educação do Campo para saber mais sobre as escolas do campo do município de Canutama, para que nos informassem sobre o processo de formação continuada, do currículo escolar e não obtivemos sucesso, deixando essa lacuna na pesquisa. No site do município, não localizamos nenhum documento orientador. Os relatos apontam o desejo da escola elaborar estratégias para enfrentar essas situações, pois não há salas homogêneas, aprendemos em espaços e níveis diferentes.

5.1 O Currículo do Campo: caminhos para uma educação contextualizada

Focalizamos, nesta parte do texto, nas discussões e vivências que surgiram durante os diálogos que envolvem as temáticas sobre o currículo escolar da Educação do Campo da escola pesquisada. Retornamos os diálogos críticos formativos com o tema: O currículo para a escola do campo: alguns apontamentos. O objetivo desse diálogo consistiu em apresentar aos educadores a importância de se pensar e implementar um currículo específico para as escolas do campo. Iniciamos com a seguinte pergunta: O que vocês entendem por currículo? Após essa pergunta, tivemos alguns minutos de silêncio na sala, em seguida um (a) educador (a) falou a seguinte frase “*currículo é tudo que a gente faz*”.

Questionamos quais os documentos a escola possui, que ajudam na orientação das atividades pedagógicas. A gestora respondeu que “utilizam a ementa”, perguntamos se a ementa era criada pelos próprios educadores, e a resposta foi que sim. Questionamos, então, qual material utilizavam para a criação dessa ementa e obtivemos a seguinte resposta: “*o material que temos à disposição, os livros didáticos*”. Perguntamos quais documentos estavam disponíveis na secretaria da escola, e a gestora respondeu: “*os documentos dos alunos*”.

Retornamos à pergunta inicial, desta vez de forma mais específica: o que é o currículo escolar? Somando com a resposta de Paulo acrescentamos na reflexão que o currículo engloba todos os elementos mencionados, incluindo os documentos disponíveis, as ações desenvolvidas na escola e as pessoas que nela estão inseridas fazem parte do currículo.

Partindo desse princípio, para subsidiar essa compreensão sobre a importância do currículo, recorreremos aos estudos de Batista e Costa (2015), o currículo, para além de uma política curricular que busca dirigir e padronizar os conhecimentos que devem ser o centro do processo ensino e aprendizagem e torna-se a essência da escola, pois compreendem a mediação das práticas pedagógicas com vistas à (re)produção e transmissão de conhecimentos, saberes, conteúdos disciplinares e das práticas socioeducativas.

Nessa direção, concordamos com a ideia dos autores, o currículo é mais que um documento norteador, não se limitando apenas a uma política curricular. É através do currículo que as práticas pedagógicas são estruturadas.

Dando continuidade ao debate, buscamos refletir no coletivo que a construção do currículo e o Projeto Político Pedagógico estão interligados. Destacamos que o PPP deve ser construído coletivamente, com a participação dos pais, das crianças/alunos e toda a comunidade escolar, a colaboração de todos se torna fundamental para a sua criação. O grupo

compreendeu que para a elaboração do documento alguns princípios precisam ser pensados, pois irão orientar toda a estrutura e prática educacional da escola. Ressaltamos também que um PPP tem validade de dois anos, e, é preciso, nesse espaço de tempo, reformular o documento para garantir que esteja atualizado e conectado com as reais necessidades da escola e da comunidade escolar.

A gestora relatou que no ano de 2021 houve uma proposta da coordenação da educação do campo, que consistia em elaborar um único PPP para todo o Sul de Canutama. A gestora nos relatou que, na ocasião, foi contra a proposta, pois o documento representa a identidade da escola e, mesmo que todas as escolas estejam localizadas em áreas rurais, cada escola tem sua realidade. O argumento da gestora foi importante e mostra a compreensão do que é o PPP, porém solicitou ajuda na sua construção, no passo a passo da criação coletiva do documento.

A LDB lei 9.394/1996, no art. 12, determina que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Desse modo, através das bases legais, identifica-se que a escola tem a autonomia de construir, através do PPP, sua própria identidade. No entanto, no caso da escola pesquisada, identifica-se que a instituição precisa de uma iniciativa para iniciar esse processo de construção. Essa iniciativa poderia partir da Secretaria de Educação do município de Canutama que, por sua vez, não identificou esforços necessários para que isso acontecesse.

Se a secretária de educação tivesse papel ativo, e compromisso com a Educação do Campo no município, poderia se articular com a coordenação da Educação do Campo para fornecer formações a esse grupo de educadores. A comunidade escolar entende a necessidade de construção do PPP, o grupo de educadores são comprometidos com a educação no assentamento e entendem a importância de elaborar e implementar um documento que reflita as necessidades da instituição.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma visão seletiva, resultando da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É um produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo (Apple, 2013, p.71).

A definição crítica apresentada pelo autor reforça a importância da construção do currículo que identifique as carências e possibilidades de cada escola. A quem interessa que a

escola não tenha seu próprio currículo? Que os educadores e educadoras não tenham formação e que a escola esteja com infraestrutura precária?

Para reforçar esse entendimento, Moreira e Silva (2006) compartilham da ideia de que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Baseado na ideia dos autores, pode-se dizer que o currículo não é apenas uma ferramenta técnica voltada para questões de organização de conteúdos e para transmissão de conhecimento. Mais que isso, o currículo é uma construção social que deve refletir escolhas, valores e interesses que estão inseridos em contextos políticos, sociais e culturais específicos. Esses reflexos no contexto social e político evidenciam os interesses de certos grupos que possuem o poder para definir o que é importante ensinar.

De modo específico, tratando-se da Educação do Campo, o currículo entra em cena nas escolas localizadas no campo, apresentando um conjunto de significados e negações. Nesse processo, os sujeitos que fazem parte do contexto escolar acabam sendo ocultos nessa construção.

Os educadores podem e devem indagar sobre as orientações que não estão sintonizadas com a sua realidade, essas orientações devem ser encaminhadas pelas secretarias de educação. No entanto, tratando-se do contexto da pesquisa, como já mencionado anteriormente, a Secretária Municipal de Canutama não disponibiliza nenhum documento que possa nortear o trabalho desses educadores, os próprios educadores se reúnem para construir uma ementa e, a partir dela, construir o planejamento e o trabalho pedagógico. Na Figura 6, apresentamos ementas construídas pelo grupo de educadores.

Figura 6 - Ementas de geografia construída pelo grupo de educadores

DISCIPLINA: GEOGRAFIA	
1º BIMESTRE	
3º ANO	
CONTEÚDOS:	
	· MODOS DE VIDA NO CAMPO E NA CIDADE. PAG. 10
	· AS PAISAGENS NATURAIS E SUAS TRANSFORMAÇÕES. PAG. 26
4º ANO	
CONTEÚDOS:	
	· A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA. PAG. 10
	· MUNICÍPIOS E ESTADOS DO BRASIL. PAG. 28
5º ANO	
CONTEÚDOS:	
	· A POPULAÇÃO E AS REGIÕES DO BRASIL. PAG. 10
	· O CRESCIMENTO DAS CIDADES BRASILEIRAS. PAG. 28
2º BIMESTRE	
3º ANO	
CONTEÚDOS:	
	· AS PAISAGENS AO MEU REDOR. PAG. 40
	· OS MAPAS E OUTRAS REPRESENTAÇÕES DOS ESPAÇOS. PAG. 46
4º ANO	
CONTEÚDOS:	
	· MUNICÍPIOS E CIDADANIA. PAG. 46
	· TERRITÓRIOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS. PAG. 62
5º ANO	
CONTEÚDOS:	
	· CAMPO, CIDADE, TRANSPORTE E COMUNICAÇÕES. PAG. 48
	· O LUGAR ONDE EU VIVO E A INFLUÊNCIA DAS CIDADES. PAG. 64

Fonte: Diário de Campo, 2024.

A Figura 6 ilustra o planejamento dos conteúdos que serão desenvolvidos no decorrer de cada bimestre, constituído pela disciplina e os conteúdos. A intenção não é realizar uma análise crítica desse planejamento. Tivemos acesso, na íntegra, ao material elaborado pelo grupo de educadores. No processo de escuta e diálogos, a gestora afirmou que elabora esse material com o grupo de educadores. Nas entrevistas realizadas com os educadores, de forma individual, confirmamos a fala da gestora: “*Nós juntamente com a gestora fazemos um roteiro de planejamento e quais os conteúdos serão trabalhados*” (Paula, 2024) e ainda: “*No final de cada bimestre os professores se reúnem para saber se conseguiram atingir os objetivos com os alunos*” (Helena, 2024).

Dessa forma, a escola, o currículo e os professores refletem a realidade do urbano, mas reconhecem a necessidade e importância de pensarem sobre o meio rural nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Compreendemos que há um esforço coletivo na forma como o grupo desenvolve o trabalho na escola, tentando estabelecer objetivos e organizar o trabalho pedagógico. Devido à ausência de orientações, por parte da Secretaria de Canutama, os educadores tentam encontrar estratégias para buscar quais serão os conteúdos trabalhados com os alunos/crianças. Desse modo, identificamos que o conhecimento do livro didático é tomado como o currículo da instituição, mas as práticas e intencionalidades identificadas no contexto pesquisado não se reduzem às partes descontextualizadas do livro didático.

O grupo de educadores faz muito com os poucos recursos que estão à disposição, conforme relatado pela educadora Ana Sophia (2024) “*Material pedagógico recebe muito*

pouco, apenas pincel e tinta para repor. Se quisermos fazer algo diferente temos que tirar o dinheiro do nosso bolso.” Helena (2024) relata que recebe “*papel sulfite*”. Conforme identificamos nas falas das educadoras, os materiais pedagógicos se resumem a pincel e papel sulfite.

As situações evidenciadas na escola pesquisada vão ao encontro com a publicação do Panorama da Educação do Campo:

Algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica, material de recurso humanos, que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino e aprendizagem (Inep, 2007, p. 25-26).

Diante do exposto, percebe-se a falta de recursos necessários para que os professores desenvolvam o trabalho pedagógico com alunos/crianças. O apoio municipal não se faz presente e, por muitas vezes, para suprir a ausência de materiais pedagógicos, os próprios educadores, quando querem fazer um trabalho diferenciado, compram os materiais necessários com os próprios recursos e reinventam, na tentativa de proporcionar educação de qualidade no território.

Ser um educador do campo exige encarar todos os dias os desafios encontrados no ambiente escolar, superando todas as barreiras para criar um aprendizado eficiente, e assumir o compromisso com a educação, fazendo valer o direito à educação para os sujeitos que estão inseridos no campo como instrumento de dignidade e cidadania, ser um educador é muito mais que transmitir os conhecimentos necessários para os seus educandos.

Sob essa ótica, como afirma Souza e Germinari (2017, p. 253), “é comum quem toma a frente na elaboração do currículo desconhece os princípios da Educação do Campo, das políticas públicas conquistadas pelos movimentos sociais e desconhece a própria realidade escolar”.

As reflexões apresentadas mostram a importância dos movimentos sociais para a conquista de direitos. No entanto, nesse cenário de conquistas, ainda temos diversos fragmentos no Campo que precisam ser superados: o fechamento das escolas do campo, a formação de professores, a precariedade das estruturas das instituições, e o distanciamento com o currículo escolar.

O modelo de organização curricular pensado para os povos do campo materializa a educação rural, cuja preocupação é adaptar no contexto rural uma concepção urbana, aceitar os conteúdos descontextualizados e naturalizar a negação de direitos. Em contrapartida há processo de resistências, materializados nas lutas dos movimentos sociais por direitos e pela construção de um projeto popular para o país. A apropriação da educação como projeto de sociedade é uma das pautas do MST,

cujos, membros ocupam espaços do conhecimento para se firmar como sujeitos do processo educativo do qual fazem parte (Pereira, 2017, p. 249).

Diante do exposto, dois pontos ficam evidentes: a adaptação do currículo das escolas do campo é uma realidade do nosso contexto educacional brasileiro, que apresenta como um grande desafio a ser superado, pois a forma como é construído e estruturado busca contemplar uma realidade urbana, com foco em conhecimentos e habilidades que estão distantes da realidade do campo, como mostram as pesquisas que fizeram parte do referencial teórico e a escola pesquisada. Desse modo, o campo precisa de um currículo diversificado, que reconheça a diversidade presente nas comunidades camponesas, os assentamentos, pois nesse espaço a forma de organização da vida e do trabalho do campo é composta de singularidades.

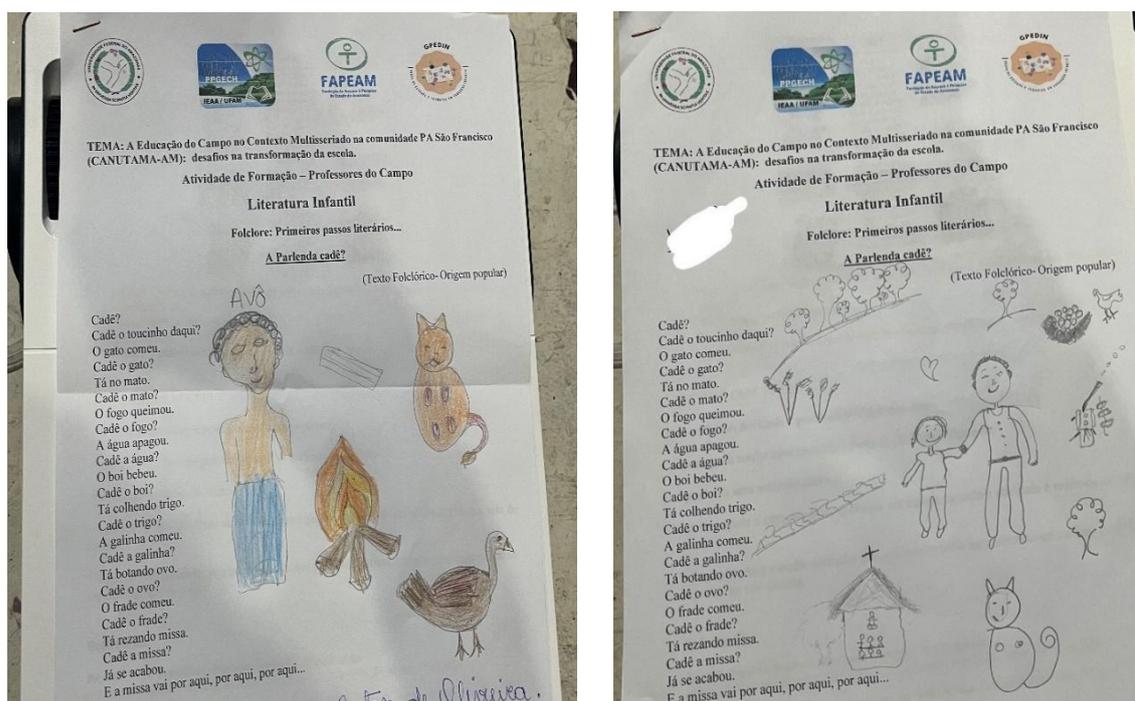
5.2 A construção coletiva de planejamentos

Após cada processo reflexivo teórico-crítico, estimulamos os educadores a construir uma proposta de atividade a partir de temas geradores que interagissem com os princípios da Educação do Campo, inspirada na teoria freiriana.

A proposta de trabalho desenvolvida através de temas voltados para a cultura dos assentamentos enriquece as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, problematiza as situações do cotidiano, relacionando com os conteúdos e metodologia, a fim de buscar orientar os conteúdos curriculares a realidade do assentamento, promovendo assim, ações que buscam integrar a escola com a comunidade e a participação dos assentados no projeto político pedagógico da escola; registrando e compartilhando com os colegas, a fim de produzir saberes advindo do processo de reflexão teórica e da prática histórica (Freire, 1987, p. 163).

Ao trazer essa proposta de trabalho para a comunidade, entendemos a importância de discutir a proposta em conjunto com os educadores e a relevância de trabalhar a partir de situações que emergem das problemáticas do cotidiano, da vida no campo e para o campo e os interesses dos estudantes. Os temas geradores sugeridos foram propostos pelos próprios educadores do assentamento e sugerimos atividades lúdicas práticas para que pudessem refletir sobre a dinâmica escolar. A seguir, apresentaremos as produções coletivas criadas pelo grupo.

Figura 7 - Atividade parlenda: Cadê?



Na primeira atividade, por meio da “Parlenda: Cadê?”, (Figura 7) os professores puderam vivenciar experiências de bate-papo e escrita entre eles que refletissem sobre como as crianças e adolescentes se sentem nesse processo de ensino e aprendizagem mais dialógicos. Os professores lembraram que já tinham feito essa brincadeira na infância em versões diferentes, mas não tinham realizado em sala de aula com as crianças/alunos(as). Feito isso, perguntamos se essa brincadeira poderia ser realizada em uma turma multisseriada com os alunos desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e os professores responderam que sim, logo após esse questionamento foi perguntado para os professores como poderiam trabalhar essa parlenda em sala de aula, e quais eram as suas sugestões para fazer essa brincadeira e as respostas foram variadas.

Alguns responderam que na Educação Infantil essa é uma proposta de atividade mais tranquila de ser trabalhada, por se tratar de crianças pequenas, mas que a partir do 3º Ano do Ensino Fundamental seria mais difícil de realizar a brincadeira por se tratar de crianças “maiores” e que a brincadeira requer cuidado, pois toca no corpo do outro. Pedimos, então, para os professores representarem a parlenda através de desenhos, como mostra a imagem a seguir:

As reflexões, após a realização das atividades, foram que, ao utilizar a parlenda no processo de ensino e aprendizagem com crianças/alunos, podem ser desenvolvidas várias

habilidades como: leitura, escrita e desenho, de forma divertida, envolvendo o lúdico. No segundo momento, pedimos para os professores que formassem duplas para recriarem a parlenda tendo como modelo a parlenda cadê?

Devido aos professores terem escrito com lápis, a imagem registrada ficou com uma resolução ruim. Dessa forma, o quadro abaixo ilustra as recriações dos professores.

Quadro 9 - Recriação da parlenda cadê?

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Cadê a árvore daqui? Está na floresta. Cadê a floresta? O homem derrubou. Cadê o homem? Foi beber água. Cadê a água? O peixe bebeu. Cadê o peixe? Está no igarapé. Cadê o igarapé? Secou. Por que secou? Porque o homem desmatou.	Cadê o lápis? O menino perdeu. Cadê o menino? Foi para a escola. Cadê a escola? Está no mato. Cadê o mato? O fogo queimou. Cadê o fogo? A chuva apagou. Cadê a chuva? A nuvem escondeu. Cadê a nuvem? O vento levou. Cadê o vento? Já se acabou.	Cadê a água? O mar levou. Cadê o mar? O sol secou. Cadê o sol? Sumiu nas nuvens. Cadê as nuvens? O vento levou. Cadê o vento? O vento parou.	Cadê o pai? Tá na roça. Cadê a roça? A vaca comeu. Cadê a vaca? Estão tirando o leite. Cadê o leite? A professora levou para a escola. Cadê a escola? Está de porta aberta para os alunos. Cadê os alunos? Estão estudando educação no campo.

Fonte: Transcrição das parlendas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, 2024.

De imediato, constatamos que ao realizar essa atividade com os educadores, se constituiu um momento enriquecedor, de aproximação com os sujeitos. A troca de experiências entre eles, que no decorrer da atividade já tinham se familiarizado com o texto, foi importante, um vínculo foi criado, vivenciaram a atividade e perceberam que poderia ser desenvolvida com todas as faixas etárias. O processo de criação ocorreria de acordo com o desenvolvimento das crianças/alunos(as), sendo motivadas pelos educadores e haveria trocas entre eles.

Como afirma Abreu (2000), as adivinhas, as cantigas de roda, as parlendas, as quadrinhas e os trava-línguas são antigas manifestações da cultura popular, universalmente conhecidas e mantidas vivas através da tradição oral. São textos que pertencem a uma longa tradição de uso da linguagem para cantar, recitar e brincar. A maioria deles é de domínio público, ou seja, não se sabe quem os inventou: foram simplesmente passados de boca a boca, das pessoas “mais velhas” para as pessoas “mais novas”. Araújo (2011) acrescenta, por se tratar de textos de autores desconhecidos, são passados de pessoas mais velhas para as mais

novas, pertencentes a uma longa tradição de uso da linguagem para cantar, recitar e brincar, desse modo, a atividade apresenta um repertório rico da sabedoria popular.

Nesse contexto, ouvimos dos educadores os resgates de suas memórias afetivas, as histórias que foram contadas nos chamaram a atenção, pois conforme a atividade acontecia os educadores rememoravam aspectos interligados às suas infâncias.

Com isso, compreendemos que o gênero textual parlenda permitiu aos (às) educadores (as) a possibilidade de recriar, a atividade se consolidou em dupla, mas poderia ser realizada de forma individual. Considerando que são educadores que atuam em turmas multisseriadas, a atividade poderia ser também mais produtiva em forma de agrupamentos, inserindo crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, explorando os conhecimentos prévios de acordo com o grau de dificuldade apresentado por eles.

Outra produção realizada em novo momento coletivo foi por meio da qual solicitamos que os professores se organizassem em duplas e, em seguida, entregamos folhas de papel para cada equipe. Após esse momento, explicamos que a proposta de trabalho tinha como objetivo que cada dupla elaborasse um planejamento pedagógico que deveria ter como base os conteúdos que são trabalhados nas turmas/séries, mas que seria desenvolvido de uma forma interdisciplinar.

Esse planejamento deveria abordar estratégias didáticas e metodológicas que promovessem a integração de todos os estudantes nas atividades. De início, conversamos sobre o que seria uma proposta interdisciplinar e todos apresentaram uma boa compreensão sobre o conceito. Nesse diálogo, foram trabalhados quatro temas geradores: Queimadas, Agricultura Familiar, Estrada e Mapa. A seguir, apresentamos dois dos temas: Queimadas e Agricultura Familiar, no Quadro 10.

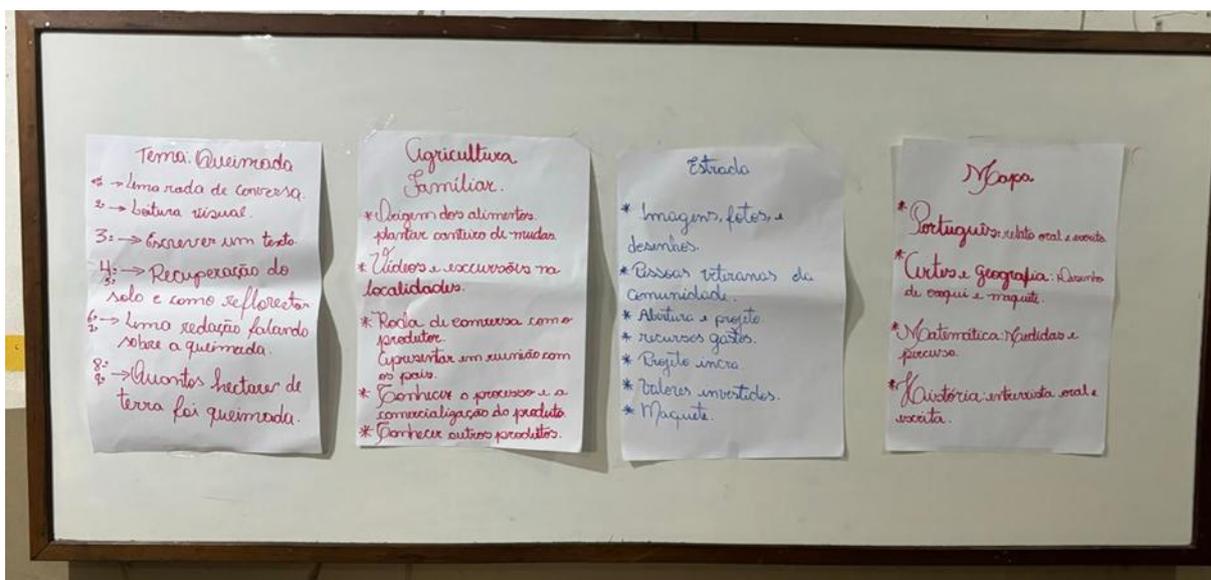
Quadro 10 - Planejamento Interdisciplinar

Grupo 1	Grupo 2
<p>Disciplinas: História/Matemática/Geografia Tema: Estrada</p> <p>1ª Imagens para comparar a realidade atual e do passado. 2º Eles poderão desenhar com base a sua realidade local</p> <p>Procedimentos: 1º Conto da história do local com uma pessoa da comunidade de como foi aberto as estradas do projeto. 3º Com base no relatório de como surgiu a abertura das estradas os alunos vão reconstituir como foi a abertura das estradas e quais foram os recursos usados. 4º Fazer uma pesquisa de quais os projetos criados pelo INCRA 5º Fazer uma pesquisa de quais os valores investidos nas estradas do Assentamento São Francisco. 6º Falar da realidade e apresentar fotos da localidade, fotos antigas e atuais. 7º Fazer um mapa das estradas do projeto, através de maquete.</p>	<p>Tema: Agricultura familiar</p> <p>1º Desenvolver projeto voltado a elaboração e execução de uma horta comunitária. 2º Dialogar com os alunos sobre a origem dos alimentos que são consumidos diariamente em seu lar. 3º Levar os alunos a montarem canteiros de mudas e informar sobre como preparar a terra e colocar as sementes de frutos e plantas da região, orientando os sobre frutas e alimentos mesmo não sendo da região também incluindo criação de animais. 4º Orientar através de vídeos, excursões em sítios da localidade, como cuidar, cultivar e agregar valor financeiro. 5º Através do produtor rural em roda de conversa o mesmo orientando como utilizar as ferramentas e implementos que são utilizados no cultivo e processo e preparo para a venda do produto. 6º Expor em reunião de pais todo o projeto executado em forma de excursão com os alunos, buscando motivar todos os pais a conhecer e cultivar plantas como o guaraná, açaí, castanha-do-Brasil.</p>

Fonte: A autora, 2024.

Entregamos uma folha de cartolina para cada equipe (4 equipes), e solicitamos que fossem colocadas as principais ideias para apresentar para os demais colegas, como mostra a Figura 8, a seguir:

Figura 8 - Temas Geradores



Fonte: A autora, 2024.

Cada dupla teve, em média, 10 minutos para apresentar as suas ideias e explicar de que forma as atividades seriam desenvolvidas com os alunos. Em seguida, destacamos algumas falas que foram compartilhadas nesse diálogo.

O grupo 1 abordou o tema queimadas e descreveu como exploraria esse tema com os alunos. Inicialmente, seria realizada uma roda de conversa com todos os alunos a respeito do tema proposto e, para ajudar nesse diálogo, as professoras trariam fotografias que mostrassem como as queimadas trazem danos graves e irreversíveis ao meio ambiente. Através das imagens, os alunos fariam uma leitura visual do tema e, posteriormente, fariam recortes em revistas e livros e fariam cartazes para apresentar para os colegas da turma. Através desses cartazes confeccionados por esses alunos, estimulariam a reflexão sobre os impactos que as queimadas causam ao meio ambiente.

Após esse processo reflexivo, seria pedido aos alunos que andassem ao redor da escola para verificar as queimadas que foram feitas, e quais foram os tipos de destruição que aconteceram. Após esse momento, os alunos retornariam para a sala de aula para relatar as experiências vivenciadas. Através da mediação da professora, seriam realizadas algumas perguntas como: Para o reflorestamento de uma área queimada, quantos anos leva para se reflorestar uma área queimada novamente? Como as queimadas afetam os animais e as plantas em áreas florestais? O que podemos fazer para ajudar a prevenir as queimadas? Que ações cada um de nós pode tomar? Como as queimadas afetam a qualidade do ar e a saúde das pessoas? Para finalizar esta etapa, seria pedido para que os alunos fizessem uma redação sobre quais são as principais causas das queimadas, e quais ações poderiam ser tomadas para evitar, e conscientizar a comunidade.

As professoras sugeriram várias ideias de como pode ser abordado o tema “queimadas”, destacando como é importante trabalhar essa questão com “as crianças/alunos” e, através da proposta de confeccionar cartazes, encontraram uma maneira criativa e eficaz de conscientizar os alunos. Durante o trajeto para chegar até a escola, identificamos algumas áreas que foram queimadas intencionalmente. Desse modo, o tema representa ainda mais relevância para a comunidade local, pois apresenta proximidade com a realidade local, e desse modo, os alunos conseguem interligar o aprendizado com a vida cotidiana.

O grupo 2 abordou o tema “agricultura familiar”. Para iniciar essa construção, as professoras focaram na criação de uma horta, onde os alunos iriam montar os canteiros com mudas ex.: cebolinha, couve, alface, entre outras hortaliças e plantação de açaí, castanha do Brasil. Nesse processo, os alunos iriam ser orientados sobre a forma correta de preparar as sementes das hortaliças e dos frutos. Para ajudar, tiveram a ideia de ir até alguns sítios da

localidade para conhecer as produções locais e a forma de cultivo dos pequenos agricultores que fazem parte da comunidade. A partir da discussão dessa proposta de atividade, foram levantadas possibilidades de atividades que envolvem as diversas áreas do conhecimento, como por exemplo: matemática, por meio de cálculos envolvendo preços, metros e hectares, salientando a importância da comercialização dos produtos que são produzidos no assentamento.

Uma vez compreendida a relevância de abordar esse tema na comunidade, compreende-se que contribui para a integração e valorização da cultura e identidade do Campo, representada pelos conhecimentos tradicionais e as práticas de vida das famílias camponesas. Ainda nesse debate, fomenta a discussão que insere a contextualização do currículo escolar, pois o tema agricultura familiar apresenta um passo significativo para uma educação contextualizada incorporada na realidade da comunidade e no processo educativo dos alunos/crianças.

A terceira proposta de atividade surge através do tema “Integração da Cultura no desenvolvimento de práticas pedagógicas em turmas multisseriadas”. Nas trocas realizadas sobre a cultura, foi mencionada a “Festa do Guaraná” como um evento cultural que acontecia anualmente na comunidade e que tinha como objetivo celebrar o cultivo do guaraná e a colheita da produção local. A festa foi iniciativa de um morador da comunidade e teve seu início em meados de 2010, foi relatado ainda que, após a saída do morador da comunidade, a associação da comunidade ficou responsável pela festa, mas, por motivos que não foram mencionados, a festa não ocorreu mais. Geralmente acontecia no mês de agosto, quando o fruto fica maduro

Outra atividade proposta consistiu na formação de duplas de educadores para um passeio ao redor da escola em busca de objetos, plantas ou frutos da comunidade, que representassem o mundo da cultura que os alunos/crianças estão inseridos, como mostra a Figura 9.

Figura 9 - Planejamento do Projeto Cozinha Pedagógica

Fonte: A autora, 2024.

Após esse momento as duplas ou trios se reuniram e criaram propostas de atividades, como por exemplo: um texto informativo, poema, texto informativo com o nome científico da planta ou fruto recolhido, receita, jornal etc. Vale ressaltar que antes da proposição da atividade, discutimos novamente sobre as formas dos educadores abordarem certos temas em sala de aula de forma interdisciplinar, onde a escolha de um tema pode ser trabalhado de diversas formas diferentes nas mais variadas disciplinas que os educadores ministram.

Após os educadores encontrarem quais os objetos seriam trabalhados, foram construídos cartazes ilustrativos mostrando de que forma a atividade poderia ser desenvolvida em sala de aula. A seguir, a Figura 10, 11 e 12 apresenta os cartazes confeccionados pelos educadores. Na apresentação dessa atividade, cada grupo teve, em média, 10 minutos para expor as suas ideias. As atividades escolhidas para serem apresentadas aqui foram: um jornal informativo e o nome científico.

Figura 10 - Os educadores produzindo os cartazes

Fonte: Autora, 2024.

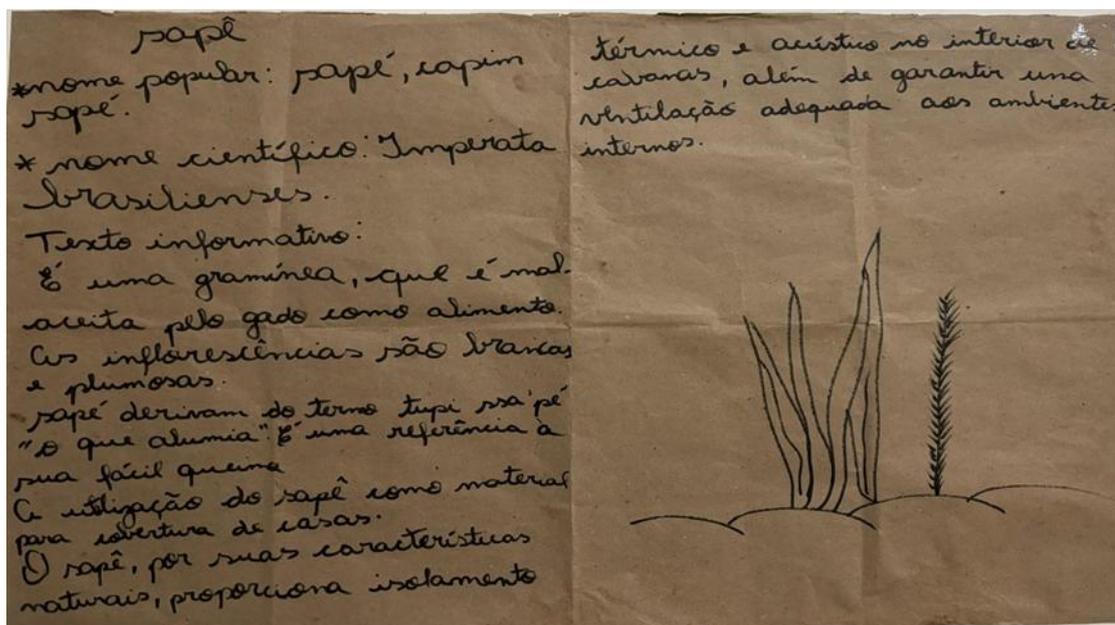
O grupo 1 escolheu abordar a raiz comestível que se chama gengibre, mas também pode ser conhecido por mangarataia. O grupo apresentou que, ao trabalhar esse tema, exploraria o nome científico da raiz, e suas propriedades nutricionais que são ricas. O gengibre é considerado um potente anti-inflamatório. As educadoras enfatizaram que poderiam também explorar as receitas, através do preparo de balas e sucos, que são ótimas no alívio do desconforto na garganta.

A forma com que o grupo de educadoras abordaram o tema, de forma interdisciplinar, pode enriquecer o aprendizado, pois permite que sejam exploradas diferentes perspectivas sobre um único assunto. Ou seja, através de um único tema, diferentes áreas do conhecimento podem ser trabalhadas, como a matemática, utilizando o exemplo que a professora deu em preparar receitas (balas e sucos) pode-se trabalhar medidas e proporções.

Na língua portuguesa, os alunos podem produzir textos informativos, a leitura e interpretação podem também ser exploradas através de textos científicos, ou históricos sobre o uso medicinal da raiz. Na história, os educadores podem explorar a sua origem, e quando iniciou a sua disseminação. Esses são apenas alguns exemplos e as possibilidades são muitas, mas cabe a cada educador procurar a melhor maneira de desenvolver esse trabalho, lembrando que todos podem ser envolvidos na proposta, solicitando produções de acordo com o nível de compreensão de cada faixa etária.

O grupo 2 produziu atividades voltadas para o Sapê, por meio de um pequeno texto informativo, que consistiu em explicitar para que serve o uso do sapê, que além de ser um capim serve para fazer chá para as crianças recém-nascidas, onde o chá vai ajudar a desinflamar o dente do recém-nascido, ajudando o dente a nascer logo. O grupo também exemplificou que o capim é utilizado como material para a cobertura de telhados, essa técnica construtiva que remete às áreas rurais e, conseqüentemente, a um estilo rústico de construção, próprio da vida no Campo, de vida simples.

Figura 11 - Cartaz com o nome científico do Sapê

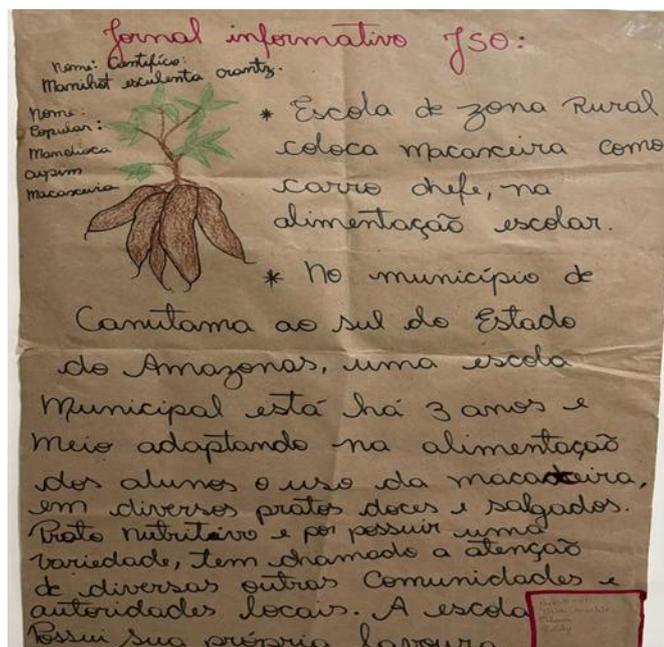


Fonte: A autora, 2024.

Para complementar as falas dos educadores, através das atividades propostas, identificamos nas falas, durante a apresentação, que o Sapê é parte integrante da cultura do campo, esse vínculo é marcado pela natureza e os saberes locais que as comunidades utilizam para o seu uso. Esse tema pode ser trabalhado com alunos/crianças através da integração com a comunidade externa, onde os moradores locais podem compartilhar as suas experiências, e também através de uma feira cultural com apresentação de outras informações sobre o sapê e qual é a sua finalidade. Abordar esse tema desta forma pode ajudar a valorizar os saberes locais e promover uma aprendizagem prática e relevante.

O grupo 3 criou um jornal informativo chamado JSO, que remete ao nome da escola Jacira Souza Oliveira. A seguir, apresentamos o texto informativo e a forma que os educadores desenvolveram a atividade.

Figura 12 - Jornal informativo JSO- Jacira de Souza Oliveira



Fonte: A autora, 2024.

O grupo relatou que escolheram a macaxeira porque ela é de grande importância para a merenda escolar, pois a escola prepara várias receitas para a alimentação dos alunos, como pratos doces e salgados (pudim, bom bocado, salgados e bolos). A macaxeira é um tema rico, especialmente no que diz respeito à escola pesquisada, pois fazem o uso de diversas formas, como já mencionado, esse tema envolve aspectos culturais, nutricionais e econômicos.

Os temas surgem a partir do contexto local e que fazem parte do cotidiano dos alunos, os três grupos resgataram elementos que fazem parte da comunidade local e da cultura dos alunos do campo. De forma simples, nos mostraram as possibilidades de realizar um bom trabalho nas turmas multisseriadas. Esse espaço oportunizou, de forma coletiva, a construção de conhecimentos a partir das diferentes atividades e dos diferentes temas a serem trabalhados. Essa é uma forma de proporcionar experiência ao grupo para que eles possam refletir sobre as suas práticas pedagógicas em turmas multisseriadas, e busquem soluções coletivas. A seguir, apresentamos alguns resultados do trabalho desenvolvido ao longo do contexto formativo.

5.3 Colhendo os frutos de um trabalho coletivo

No cenário do trabalho desenvolvido coletivamente, por meio da pesquisa-ação crítica com o grupo de educadores(as) comprometidos com a educação de alunos/crianças que fazem parte do contexto escolar pesquisado, apresentamos as marcas de sua construção ao

compartilhar os frutos das atividades elaboradas que não ficaram apenas nos discursos ou no papel e foram postas em práticas.

Quando nos propusemos a realizar a pesquisa com o grupo de educadores, tínhamos a intenção de realizar discussões teóricas sobre a Educação do Campo e refletir sobre e com eles propostas que fortalecessem a conexão entre a escola e a comunidade. Partindo desses pressupostos, a ideia era ousada, pensada de modo que houvesse a possibilidade de intervir com propostas pedagógicas para as turmas multisseriadas de forma interdisciplinar, a partir de temas geradores.

Nessa discussão, Caliari (2013) ressalta que os temas são considerados geradores, uma vez que envolvem todas as disciplinas do currículo, constam os objetivos de cada tema a ser trabalhado e as atividades a serem desenvolvidas no meio familiar e no meio escolar, próprias de cada tema de estudo; possibilitam adaptação do currículo à realidade dos educandos, relacionando os assuntos a serem estudados nos períodos letivos, fundamentando o Plano de Estudo e de aula.

Figura 13 - Os estudantes visitando propriedades que fazem parte da comunidade



Fonte: A autora, 2024.

Na figura 13, podemos identificar o grupo de estudantes visitando propriedades que fazem parte do assentamento São Francisco. Os estudantes conheceram plantações de guaraná, plantações de Itaúba e a criação de peixes. Como podemos observar nas imagens, os alunos estão com cadernos nas mãos, anotando as explicações que os produtores estão passando.

A proposta pedagógica de Freire representou para a Educação do Campo a possibilidade de discussão sobre a terra e o uso dela, como elementos de transversalização no currículo. Nos moldes dos temas geradores, também são oportunizadas proposições para uma construção de estruturas curriculares instituídas de temáticas, como por exemplo: O ser humano e suas relações com a terra, a trajetória histórica dos agricultores no desenvolvimento agrário brasileiro, o desenvolvimento rural sustentável: a construção histórica do conceito de desenvolvimento e da agricultura familiar, entre outros temas que também englobam as temáticas que envolvem o campo (Lopes, 2015).

Diante desse conjunto, a escola colocou em prática o tema “agricultura familiar”, A princípio, essa atividade teria sido citada pela dupla de professores que narraram como a atividade seria desenvolvida com os alunos. Os professores e os alunos visitaram duas propriedades que fazem parte da comunidade para conhecer sobre a plantação de guaraná, itaúba e a criação de peixes. O comércio desses produtos é fonte de renda de algumas famílias que fazem parte do assentamento.

Levando em conta a relevância do tema agricultura familiar, identifica-se que os educadores conseguiram associar, por meio da proposta de atividades, abordagens que são voltadas para a Educação Ambiental e a Agroecologia. Considerando que os alunos do Assentamento São Francisco, são em sua maioria filhos de agricultores locais, abordar sobre esses temas na escola fortalece a comunidade, conscientiza os alunos, promove o desenvolvimento sustentável e, valoriza os saberes tradicionais da comunidade. Dessa forma, o espaço proporcionado para a troca e construção desses conhecimentos permitiram que os alunos/crianças compreendessem a importância de preservar o meio ambiente e o fortalecimento da agricultura familiar.

Diante desta perspectiva, a Educação Ambiental no contexto da Educação do Campo, para as escolas das terras, das águas e das florestas, deve assumir um papel ativo, que conscientize os estudantes sobre a preservação dos recursos naturais. Entendemos desta forma, que os territórios rurais dependem diretamente do meio ambiente para a produção dos alimentos que abastece todo o nosso país, pois identificamos por exemplo que a plantação de guaraná é enviada para o município de Porto Velho (Rondônia), transformado em refrigerante ou suco e distribuído para todo o país. Desse modo, se faz necessário conscientizar os estudantes que fazem parte daquele território a adotarem práticas que possam garantir a sustentabilidade e a preservação dos recursos naturais e da biodiversidade local.

A agricultura familiar está cada vez mais perdendo espaço para a produção em larga escala do modelo agroindustrial, mas se tratando do assentamento São Francisco podemos

identificar através da agroecologia, que propõem uma forma de produção agrícola que é baseada em princípios sustentáveis. Exemplo disso é a plantação de guaraná e outros alimentos que têm nas terras da comunidade.

Em conversa informal com a gestora da escola, foi relatado que alguns alunos nunca tinham visto como é uma muda de Itaúba, tampouco como acontecia o cultivo do Guaraná, ambas as árvores são nativas da região amazônica. Na ocasião, os donos das propriedades explicaram para os alunos como acontecia a plantação da Itaúba e do Guaraná, e quanto tempo levava para a colheita do Guaraná. A equipe da escola nos informou que esse tipo de atividade ainda não tinha sido realizado pela escola, e serviu para motivar ainda mais os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Freire (2014), pode-se dizer, que a busca pelo tema gerador é uma prática coletiva, que deve aliar os saberes historicamente construídos aos saberes da educação popular e dos sujeitos, individuais e coletivos, envolvidos no processo de produção do conhecimento. A investigação sobre a temática dos temas geradores não pode ser reduzida a um ato mecânico. Ela exige que os sujeitos interpenetrem nos problemas, compreendendo gradativamente a totalidade dos fatos.

Figura 14 - Estudantes participando do Projeto Cozinha Pedagógica



Fonte: A autora, 2024.

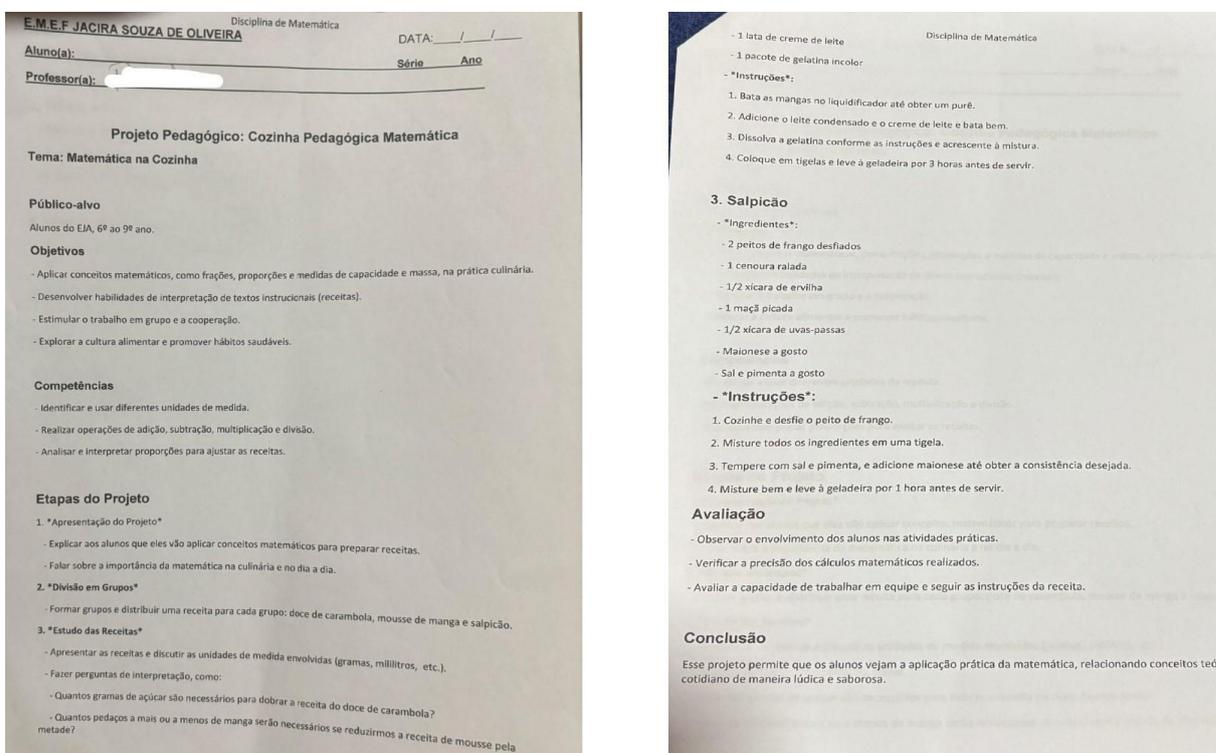
Outra atividade que o grupo de educadores produziu foi o Projeto “Cozinha Pedagógica”, no qual alunos/crianças se envolveram na preparação de refeições, conforme a

Figura 14 demonstra. Vale ressaltar que esse projeto foi desenvolvido nas três escolas e a imagem mostra o passo a passo das refeições que foram realizadas pelos alunos/crianças. Todo o preparo do alimento foi realizado pelos alunos com a supervisão dos professores.

Como podemos identificar nas figuras acima, essa foi uma atividade prática que envolvia os conhecimentos teóricos onde expuseram através de cartazes as informações sobre o que foi produzido para a comunidade escolar. Cada professor(a) desenvolveu um planejamento e a forma que iria trabalhar com os alunos. A seguir, apresentaremos um modelo de planejamento que foi realizado.

As receitas realizadas pelos alunos foram suco de macaxeira, mingau, bolos e doces.

Figura 15 - Planejamento do Projeto Cozinha Pedagógica



Fonte: A autora, 2024.

Cada professor construiu seu planejamento e a sua proposta de atividade para que os(as) alunos/crianças desenvolvessem as receitas. Essa é uma atividade rica, em que eles foram protagonistas no processo educativo e, de forma coletiva, puderam trocar experiências e aprendizagens.

O projeto desenvolvido pelo grupo de educadores é uma ferramenta valiosa, que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as)/das crianças. Configura-se como um aprendizado prático, por meio do qual podem desenvolver habilidades de colaboração, organização e responsabilidade, além de aprenderem mais sobre a

alimentação produzida no assentamento, os alimentos que precisam vir de outros territórios, a valorização do trabalho desenvolvido pelas famílias e o seu preparo. Essa é uma forma de valorizar a cultura alimentar local, conhecer receitas que são tradicionais e aprender a fazê-las.

Essa estratégia proposta pelo grupo de educadores(as) apresenta uma iniciativa que inova no aprendizado dos(as) alunos(as)/das crianças, e conecta essas questões com o seu dia a dia. Desse modo, podem ser considerados protagonistas de sua própria formação.

No percurso desta pesquisa identificamos os desafios que os educadores(as) enfrentam para o desenvolvimento de sua prática pedagógica para as turmas multisseriadas. A análise realizada nos planejamentos recolhidos mostra que foram construídos coletivamente e constata a presença de atividades que dialogam com a Educação do Campo. Os educadores(as) mesmo com acesso limitado a recursos educacionais, sem suporte pedagógico adequado e com infraestrutura inadequada, dedicam-se a proporcionar aos(as) alunos(as)/crianças práticas inovadoras que levem em consideração a sua realidade e necessidades, como moradores do campo. Os desafios pontuados exigem estratégias que sejam pensadas e repensadas, mais que isso, que exista um suporte para esses educadores(as) possam trabalhar de forma digna, e perpassar um ensino de qualidade para os(as) alunos(as)/crianças.

Mesmo que a existência das turmas multisseriadas seja marcada pelo descaso e anonimato, elas apresentam possibilidades enriquecedoras de aprendizagem, onde o formato de aprendizagem colaborativa é uma ferramenta importante e pode ser explorado pelos educadores(as), entre os alunos(as) e as crianças de diferentes idades e níveis de conhecimento, podendo interagir, compartilhar experiências e aprender juntos. Contudo, para que isso aconteça, os educadores(as) carecem de uma formação inicial e continuada, que apresentem conceitos teóricos e práticos para que sejam colocados na prática em sala de aula.

No desenvolvimento desta pesquisa identificamos que os educadores(as), aprenderam a forma de organização da sua prática pedagógica no “chão da sala de aula”, pois, grande parte desse corpo docente, quando iniciou a docência não possuía a formação em nível superior, e não receberam formação continuada para as turmas multisseriadas e alguns deles ainda estão em formação ou não são formados na área da educação.

As turmas multisseriadas são uma realidade do território brasileiro presente no campo e não tem recebido a atenção e investimentos necessários para promover aos alunos(as)/crianças um ensino com qualidade. Os educadores(as) necessitam de melhores condições de trabalho para desenvolver um trabalho de qualidade, e os alunos(as) e as

crianças necessitam de um espaço adequado para aprenderem de forma mais eficiente. Com olhar atento as necessidades que esse contexto apresenta, necessitamos do compromisso dos gestores estaduais e municipais em ofertar a Educação do Campo, só com esse comprometimento de mais investimentos para a educação de uma forma em geral, poderemos transformar os desafios em possibilidades, e garantir uma educação de qualidade para a formação integral dos alunos(as)/crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo proposto “Analisar as políticas e contextos formativos para o atendimento educacional das crianças/alunos(as) de um assentamento em turmas multisseriadas no contexto canutamense” e nas reflexões apresentadas em decorrência dos resultados obtidos na análise das informações fornecidas pelo grupo de educadores e nas observações realizadas no espaço escolar, formulamos as considerações finais sobre o estudo desenvolvido e finalizamos esta pesquisa no Assentamento São Francisco.

A pesquisa desenvolvida nos permitiu conhecer a realidade da escola. Apesar do tempo ser um pouco limitado, conseguimos trazer uma riqueza de detalhes dos diálogos produzidos com o grupo de educadores, priorizando a participação efetiva desses sujeitos. Os momentos foram carregados de trocas de conhecimentos e, através dos diálogos, os sujeitos envolvidos na temática puderam falar abertamente da sua realidade, sobre as dificuldades enfrentadas para promover o ensino em turmas multisseriadas, e também falar sobre a sua prática pedagógica.

A pesquisa nos permitiu identificar que o grupo de educadores necessitavam de uma formação para lhes orientar sobre a temática Educação do Campo e turmas multisseriadas, conforme foi constatado. A Secretaria de Educação de Canutama proporcionou para esses educadores, apenas uma vez, acesso a uma formação voltada para a educação do campo, de uma forma ampla, nada em específico para as turmas multisseriadas. O cenário apresentado demonstra que esses educadores, quando iniciaram a sua carreira docente, não receberam nenhum tipo de formação, o que acarretou no despreparo na atuação docente no início de suas carreiras.

A formação proposta teve como objetivo, além de apresentar conceitos teóricos sobre a Educação do Campo e as Turmas Multisseriadas, proporcionar o envolvimento de atividades práticas para que os educadores pudessem refletir sobre as suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Nesse processo, os educadores refletiram sobre elementos culturais que fazem parte da Educação do Campo e do cotidiano dos alunos camponeses. Durante os diálogos produzidos, percebemos que o grupo de educadores tinha muitas inquietações e pouco embasamento teórico, mas através das reflexões realizadas, foi possível introduzir alguns conceitos teóricos sobre a Educação do Campo.

A pesquisa nos permite refletir sobre a importância de haver uma formação continuada específica para os educadores do campo, se faz urgente a necessidade de proporcionar um espaço de escuta e diálogo para que possam ser ouvidos sobre as suas dificuldades, e os seus

anseios, mais que isso, sejam espaços formativos que possam ajudar os educadores a compreenderem as peculiaridades do campo para que, a partir desse processo reflexivo, desenvolvam práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades camponesas. Os educadores são os responsáveis em mediar os conhecimentos entre os seus alunos. Para que os alunos possam ter acesso a um ensino de qualidade, os educadores precisam estar bem preparados, com uma formação que vá além do simples conteúdo acadêmico, mas que leve em consideração o contexto cultural, social e econômico do campo.

É necessário que os educadores compreendam que as escolas do campo atendem populações que possuem uma dinâmica sociocultural e econômica distinta da área urbana. Por isso, existe a necessidade de uma formação específica. Essas comunidades são marcadas por relações de produção ligadas à agricultura familiar, ao extrativismo ou a outras formas de subsistência, além de costumes e saberes que refletem seu modo de vida. Assim, uma formação continuada específica, para debater sobre essas questões que envolvem a educação do campo, vai bem além de garantir que os educadores tenham acesso a conhecimentos pedagógicos atualizados, mas principalmente, oportuniza que possam desenvolver uma prática pedagógica que dialoga com a realidade do campo, e promova uma educação que seja inclusiva e transformadora.

Nas atividades práticas, proporcionamos momentos para que os educadores pudessem refletir sobre a prática pedagógica e, também, criar uma proposta de atividade que englobasse todos os(as) alunos(as)/crianças de turma multisseriada. Por meio desse processo, os educadores puderam adaptar as propostas de atividades conforme as necessidades dos alunos(as)/crianças. Essa prática se constituiu enriquecedora e contribuiu para a valorização da cultura do campo.

Com vistas para a transformação do cenário atual, a pesquisa apresenta um tema que tem grande impacto social para a Educação do Campo, contribuindo para que seja reconhecida como um direito fundamental dos(as) alunos(as)/crianças camponeses, com práticas pedagógicas que respeitam e valorizam à sua realidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de Educadores (as) do campo. **Cad. CEDES**, v. 27, n. 72, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- APPLE, MichaelA política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- AULER, Décio. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, Brasil, v. 1, n. esp., p. 1-20, 2007.
- ANDRADE, Patrício Freitas de; SILVA, Antonia Ivanilce Castro da; ROCHA, Neiliane Vieira Dias; SOUZA, Diones Lima de; SILVA, Manderly Soares da; BATALHA, Francisca. O multisseriado como campo de atuação dos educadores do campo do município Benjamin Constant, Amazonas. **Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 1-15, -jan./abr. 2023. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/220>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; JUSTINO, Érica Fernanda (orgs.). **Escola da Terra: desafios e possibilidades para a formação continuada de professores**. Belo Horizonte, Autêntica, 2022.
- ARAÚJO, Liane; ARAPIRACA, Mary. **Quem os desmafagafizar, bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Licaraujo/textos-da-tradio-oral-naalfabetizao>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- ARAÚJO, Jacqueline Nunes; VIEIRA, Marziane Figueredo. A formação continuada na educação infantil do campo: da prescrição normativa ao olhar das professoras. *In*: SILVA, Antonia Almeida; CAVALCANTE, Ludmila O. H. (orgs.). **Educação do campo: territórios de pesquisa e inspirações formativas**. Curitiba: CRV, 2020. p. 102-114.
- ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?** 2019. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na educação do campo, em Espírito Santo/RN (2019-2021)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022a.

ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo**: que necessidades da formação docente? Curitiba: CRV, 2022b.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte. *In*: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito**: reiventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 61-72.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. COSTA Luciélío Marinho da. Plantando a Educação do Campo em escolas de assentamento rural através de temas geradores. *In*: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito**: reiventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 253-262.

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Elder Leite. **Políticas Públicas no Campo no assentamento São Francisco no Sul do Amazonas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENIGNO, Beatriz Lima; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **A Educação Infantil em turma Multisseriada em uma escola ribeirinha no município de Humaitá (AM)**. Relatório Final Pibic/Paic 2018-2019, Humaitá-AM, 2018.

BENIGNO, Beatriz Lima; VASCONCELOS, Simone Oriente; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Educação Infantil do Campo: docência em turmas multisseriadas. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 109-118, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/255728>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BENIGNO, Beatriz Lima. **Práticas pedagógicas na educação infantil em turmas multisseriadas**. Trabalho de Conclusão de Curso -Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2022.

BENTO, Maria Aparecida da Silva *et al.* A Educação na região norte: apontamentos iniciais. *Amazôn.*, **Rev. Antropol.**, v. 5, n. 1, p. 140-175, 2013.

BEGNAMI, João Batista. Formação por alternância: desafios para a formação continuada. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; JUSTINO, Érica Fernanda (Orgs.). **Escola da Terra desafios e possibilidades para a formação continuada de professores**. Belo Horizonte, Autêntica, 2022.

BORGES, Dalete de Souza Salles; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **A educação jesuítica e o método de ensino ratio studiorum**. *In*: IV Congresso de Educação CPAN. III Semana integrada da Graduação e Pós-graduação do CPAN. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013a. Seção 1.

BRASIL. Ministério de Educação. **Construção de Escolas**. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18776-construcao-de-escolas-sp-817917038>. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19/05/2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 10/03/2023 .

CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CASTRO, César Nunes de. Desenvolvimento Rural e o Estado brasileiro. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**, v. 21, jul-dez. 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9660/1/BRUA21_Ensaio4.pdf. Acesso em: 17/ de Out. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CORRÊA, Daniel Rodrigues. **Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas**. 2019. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 141-165.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163>. Acesso em: 14 maio 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FERREIRA, Jarliane da Silva. **E o rio, entra na escola**. Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e a formação de seus professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6488>. Acesso em: 21 set. 2020.

FILHO, Samuel Anselmo. NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. PAULA, Marinez dos Santos de. A trajetória da política pública de transporte escolar rural no modo aquaviário. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, p. 413-426, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8335>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FOERST, Erineu; BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FOERST, Gerda Margit Schutz. **Educação do Campo: diálogos interculturais**. Curitiba: Appris, 2019.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: Em busca da justiça curricular. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; PONCE, Branca Jurema. Diálogo entre currículo e territórios das crianças Ribeirinhas. **Debates em Educação**, v. 14, n. Esp, p. 421-444, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12650>. Acesso em: 4 de abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FREIRE, Victória Chérída Costa. Karolynne Barroso de. A Institucionalização do Método Lancasteriano durante o império brasileiro. XII Encontro Cearense de História da Educação. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 8, e8010816892, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.16892>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- FREITAS, Maria Natalina Mendes; TOUTONGE, Eliana Campos Pojo. Processos educativos de populações tradicionais da Amazônia: apontamentos para pensar o currículo de classes multisseriadas. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58076>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 nov. 2024.
- GELLOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; ANTUNES, Helenise Sangoi. Trajetória da Educação Rural para a concepção social e política da Educação do Campo no Brasil. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 8, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.16892>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta**: para transgredir o paradigma seriado nas escolas no campo. Belém, 2008. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (mul)tisseriado de ensino. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3077>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- HAGE, Salomão Antônio. Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- HAGE, Salomão Antônio. Mufarrej. (org). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2015.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica Resumo Técnico**, 2022.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica Resumo Técnico**, 2023.
- IBIAPINA, Ivana Maria; BANDEIRA, Hilda Maria M.; ARAUJO, Francisco Antonio M. (orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016.

KEMMIS, Stephen. **La investigación-acción y la política de la reflexión**. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

KNOFT, Jurema de Fátima. O Programa Nacional do Livro didático do Campo: análise do livro didático saberes e fazeres do campo. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, e88328, 2022.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep, 2007.

KOOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo (memórias)**. 3. ed. Brasília: Articulação por uma educação básica do campo, 1999. LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. *In*: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa (orgs.). **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação**: abordagem qualitativa. v. 3. Porto Alegre: SBC, 2021. Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/metodologia/index.php/livro-3/>. Acesso em: 22 set. 2024.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/1518-70122016107>. Acesso em: 17 set. 2024.

LOPES, Wiama de Jesus. Possibilidades de estruturação curricular das escolas no campo a partir das representações sociais dos jovens do campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte, Autêntica, 2015. p. 167-180.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Políticas Públicas em Educação do Campo na Amazônia Amapaense**: O programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas. 2022. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo Cultura e Sociedade**. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

MORENO, Ana Beatriz Rocha; MELO, Alice Amum Barbosa de; FIGUEIREDO, João Vitor Carvalho. A Educação do Campo como forma de resistência e combate ao êxodo rural no Brasil. **Okara: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 493-503, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/54725/31682>. Acesso em: 13 maio. 2024.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Docência em Classes Multisseriadas**: conhecimento de si, práticas pedagógicas e diferenças nas escolas da roça. Curitiba: CRV, 2019.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. **Classes Multisseriadas**: reinvenção e qualidade das escolas do campo. Curitiba: CRV, 2021.

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. *In*: **Anais** da 31ª Reunião Anual da ANPED. GT 3: Movimentos sociais e

educação. Caxambu, 2008. Recuperado de:

<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campouma-trajetoria-em-construcao>. Acesso em: 23 maio 2023.

NOGUEIRA, Ana Cláudia Fernandes. **A Subalternidade dos Sujeitos Rurais no Brasil: condição colonial dos assentamentos rurais no interior da Amazônia**. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Anaete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 27, p. 78-94, set. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5003/art07_27.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

OLINDA, Silvia Rita Magalhães de. A Educação No Brasil no Império Colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul/dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/8702>. Acesso em: 11 jun. 2023.

PAES, Luciane Rocha. Formação intercultural do professor indígena no Amazonas: um olhar decolonial sobre o projeto Pirayawara. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200007>. Acesso em: 13 set. 2024.

PIANOVSKI, Regina Bonat. **Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PIMENTA, Alessandro; BICALHO, Ramofly. Política Pública em Contexto Pandêmico em Escolas Rurais: o Programa Escola da Terra como Afirmação do Direito à Educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 1, p. 13-21 jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67487>. Acesso em: 15 maio 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

POLON, Sandra Aparecida Machado; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Projeto Político-Pedagógico das escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná: processos de regulação e emancipação. In: SOUZA, Maria Antonia; GERMINARI, Geysy Dongley (orgs.). **Educação do Campo: territórios, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: UFPR, 2017. p. 88-100.

QUEIROZ, Alciraíne Pinto; FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos. Contexto histórico do ensino multisseriado nas escolas do campo brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 03, mar. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13195>. Acesso em: 11 maio 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1987.

RORATTO, Rodrigo. **Perspectiva sobre a eficiência da formação continuada de professores de escolas multisseriada rurais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva, *et al.* Nucleação de escolas do campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657687>. Acesso em: 10 set. 2024.

SANTANA, Geneluz Cruz. **Programa Escola Ativa: Análise histórica sobre a política pública voltada para as classes multisseriadas nas escolas do campo de Sergipe**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SANTOS, Helder Manuel da Costa. Reflexões sobre a educação no interior do Amazonas/Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p. 38498-38513, 2021.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-48.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; SANTOS, Aline Nunes dos. A formação de Educadoras/es no Contexto da Diversidade Socioterritorial do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, e117553, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236117553>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadet de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. Pro-Posições, Campinas, SP, V. 31, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfndmkaj/https://www.scielo.br/j/pp/a/NpjjwHbVvNSTp4LGXQD4y5m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, Antonia Almeida; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda (orgs.). **Educação do Campo: territórios de pesquisa e inspirações formativas**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Elizeni Belo da; MEDEIROS, Emerson Augusto. Formação continuada de professores da educação básica do campo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 56-76, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/55245>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v18i4.1469>. Acesso em: 28 out. 2023.

SOUZA, Aline Lessa; SILVA, Viviane Vidal da; SILVA, Tatiana Acácio da. Políticas Públicas e suas influências ambientais em assentamentos rurais no Sul do Estado do Amazonas. **Educação Ambiental em Ação**, v. XVI, n. 63, 2018. Disponível em: <https://www.revistaaea.org/artigo.php?idartigo=3113>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006. Disponível: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SOUZA, José Valderi Farias de; GONÇALVEZ, Rafael Marques. Escolas multisseriadas no contexto da Amazônia. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, v. 10, n. 237, p. 244-260, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.28262>. Acesso em: 16 ago.2024.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antonia; GERMINARI, Geysa Dongley (orgs.). **Educação do Campo**: territórios, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: UFPR, 2017.

THOMÉ, Sarah Elimery Sampaio. **Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia**: apontamentos para uma proposta de formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

TOLEDO, Maria Cristina M. de. **O Malabarista**: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

TORRES, Miriam Rosa; SIMÕES, Willian. Educação do campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil. UFPR Litoral, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 set. 2024.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília: Unesco, 2019.

VIANNA, Deiviane Priscila Amaral Santos. **Políticas Públicas Educacionais**: A Educação do Campo e os impactos na multissérie na educação básica da Escola Municipal Conceição do Formoso, no município de Santos Dumont-MG. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Classes Multisseriadas, Temas Geradores e Integração Curricular: de Petersen a Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 9, n. 17, p. 43-54, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/502>. Acesso em: 23 maio 2023.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira.; DIAS, Juliane Santos. A Formação de Professores que atuam em Classes Multisseriadas na área rural no Sul do Amazonas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 181-203, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/128>. Acesso em: 22 fev. 2024.

APÊNDICE A – Caderno Pedagógico



Educação do Campo

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TURMAS MULTISSERIADAS:
ATIVIDADES PROPOSTAS EM DIÁLOGOS CRÍTICOS-FORMATIVOS



Organização

Beatriz Lima Benigno
Zilda Gláucia Elias Franco

Autores (as)

Celiana de Souza
Débora Texeira da Silva
Isabel Cristina Corrêa
Juciely Pereira Rosa
Nelde Anacleto Chaves
Renato Correa Medeiros
Regiane Gomes Costa
Maria de Nazaré Gomes Garcia
Poliane da Silva Maciel Lopes



Apresentação

O presente material pedagógico nasce do grupo de educadores(as) do Assentamento São Francisco, que foi construído a partir de diálogos críticos-formativo.

O material elaborado apresenta propostas de atividades para ser realizados com turmas multisseriadas e tem como objetivo auxiliar na prática pedagógica dos educadores(as) que exercem docência nessas turmas. Junto a este material temos projetos que foram realizados na escola Jacira Souza de Oliveira e suas escolas anexas.

PLANEJAMENTOS CONSTRUÍDOS PELOS(AS) EDUCADORES(AS)

Tema: Estrada



Os professores e alunos(as)/crianças irão buscar imagens para comparar a realidade atual



Eles poderão desenhar com base na realidade/vivência no assentamento.



Procedimentos

Conto da história do local com uma pessoa da comunidade de como foram abertas as estradas do assentamento.

Com base no relatório de como surgiu a abertura das estradas motivar os(as) alunos(as)/as crianças a reconstituírem como foi a abertura das estradas e quais foram os recursos usados.

Fazer uma pesquisa de quais os projetos criados pelo INCRA.

Fazer uma pesquisa de quais os valores investidos nas estradas do Assentamento São Francisco.

Falar da realidade e apresentar fotos da localidade, fotos antigas e atuais das estradas e suas dificuldades ao trafegar.

Fazer mapas das estradas do projeto, através de maquete.

Tema: Agricultura Familiar



Desenvolver projeto voltado a elaboração e execução de uma horta comunitária.



Dialogar com os(as) alunos(as)/as crianças sobre a origem dos alimentos que são consumidos diariamente em seu lar



Procedimentos

Levar os alunos a montarem canteiros de mudas e informar sobre como preparar a terra e colocar as sementes de frutos e plantas da região, dialogando e orientando sobre as frutas e alimentos mesmo não sendo da região, também incluindo criação de animais.

Orientar através de vídeos, excursões em sítios do assentamento, como cuidar, cultivar e agregar valor financeiro.

Conversar com o produtor rural local, em roda de conversa sobre como utilizar as ferramentas e implementos que são utilizados no cultivo, processo e preparo para a venda de produtos cultivados no assentamento.

Expor em reunião de pais todo o projeto executado os(as) alunos(as)/as crianças, buscando motivá-los a conhecer e cultivar plantas como o guaraná, açaí, castanha-do-Brasil e etc..

Tema: Queimadas



Iniciar com uma roda de conversa, falando sobre as queimadas. Após esse momento, de diálogo, trazer livros para a leitura e fotografias que mostrem sobre como as queimadas podem destruir o meio ambiente.



Procedimentos

Diálogos com perguntas semiestruturadas:

Quanto tempo o solo precisa para se recuperar?

Quanto tempo uma área que foi queimada, leva para reflorestar novamente?

Podemos replantar novamente na área que foi queimada?

Como os animais que vivem na área que foi destruída pelo fogo ficariam?

Após esse momento de diálogo, pedir os(as) alunos(as)/as crianças para que andem ao redor da escola, observassem os lugares em que houve queimadas, e identifiquem que tipo de destruição aconteceu.

Voltando para a sala de aula os(as) alunos(as)/as crianças iriam realizar uma leitura visual e a partir desse tema, iriam recortar imagens e fazer cartazes para apresentar para os colegas. Também seriam motivados a redigir um pequeno texto sobre o assunto.

Tema: História da Comunidade



identificar e organizar cronologicamente os principais acontecimentos históricos da comunidade.



Exploração de imagens para comparar as realidades atual e do passado da comunidade.



Procedimentos

Os(as) alunos(as)/as crianças seriam motivados a desenhar os espaços em que vivem, analisando o antes e o depois do assentamento.

Convidar moradores para contar a história da comunidade, sobre como foi o processo de criação, sobre as estradas do projeto, de onde vieram os moradores, em que queriam trabalhar ali e outras curiosidades.

Os(as) alunos(as)/as crianças seriam motivados a fazer uma pesquisa de campo, sobre quais os projetos foram elaborados pelo INCRA para beneficiar a comunidade.

Após esse momento de contextualização e elucidação pelo(a) professor(a) e moradores da comunidade, seria solicitado que os(as) alunos(as)/as crianças realizassem um relatório/texto que tem por finalidade descrever a história do assentamento de acordo com a turma/idade e condições de escrita e ou desenho.

PROJETO COZINHA PEDAGÓGICA



PROJETO COZINHA PEDAGÓGICA



Apresentação/objetivo geral

O projeto tem como objetivo criar experiências do cotidiano em busca de novas aprendizagens onde possam desenvolver o raciocínio lógico, linguístico e regional no ambiente escolar por meio da escrita e produção de receitas e conhecendo o valor nutricional dos alimentos de forma interdisciplinar.

Justificativa

Quando as compras são realizadas no supermercado, precisamos pensar em pontos, a proporção dos espaços, a qualidade referente ao consumo por pessoa. São muitas questões a serem exploradas. Por isso, utilizar as questões do dia a dia para conhecer e aprender o conteúdo de um componente é uma forma interessante de engajar os(as) alunos(as)/as crianças e tornar a aprendizagem significativa. Dessa forma, serão propostas atividades em que eles possam criar receitas, e tenham outras experiências, como por exemplo: conceitos de capacidade, massa, razão e proporção. Pode até parecer simples, mas atividades na cozinha são um desafio e uma forma de buscar metodologias diferentes para garantir a aprendizagem dos(as) alunos(as)/as crianças. Por isso, esta proposta de atividade é pensada através de atividades que possam promover conhecimento através do que já é realizado na casa de cada um.



Objetivos

- Elaborar de receitas com os(as) alunos(as)/as crianças.
- Estudar os valores nutricionais dos alimentos.
- Produzir sucos naturais.
- Expor as imagens e textos das atividades desenvolvidas em painéis.
- Reunir-se com a comunidade escolar para expor o que foi desenvolvido pelos os(as) alunos(as)/as crianças na escola e com ajuda das famílias.



Metodologia

- Conversar com os(as) alunos(as)/as crianças sobre o projeto, e dialogar/buscar as frutas e sucos da nossa região.
- A(O) professor(a) juntamente com a turma formará grupos através de um sorteio, e cada grupo ficará responsável em pesquisar sobre a fruta que ficou responsável para fazer o suco, onde terão que abordar sobre os benefícios que a fruta tem para a nossa saúde.
- Os(as) alunos(as)/as crianças, com o auxílio da professora farão sucos, e vão servir para os colegas da escola, e demais pessoas que fazem parte da comunidade que se farão presentes para prestigiar.
- Para finalizar, os pais serão convidados para que possam participar deste momento de apresentação, e posteriormente degustação das receitas produzidas.

Matemática na cozinha



Objetivos:

- Aplicar conceitos matemáticos, como frações, proporções, medidas de capacidade e massa, na prática culinária.
- Desenvolver habilidades de interpretação de textos instrucionais (receitas).
- Estimular o trabalho em grupos e a cooperação.
- Explorar a cultura alimentar e promover hábitos saudáveis.



Metodologia:

- Apresentação do projeto aos alunos(as)/as crianças para que compreendam que irão aprender conceitos matemáticos para preparar receitas.
- Após esse momento, será possibilitado por meio de atividades simples que entendam a importância da matemática na culinária e no dia a dia.
- Divisão de grupos (formar grupos e distribuir uma receita para cada grupo: doce de carambola, mousse de manga e salpicão e outras que eles puderem acrescentar/de acordo com os diálogos com eles).
- Estudo das receitas (apresentação das receitas trazidas de casa ou levadas pelos(as) professores(as) e discutir as unidades de medidas envolvidas como: gramas, mililitros entre outras, de acordo com cada faixa etária).
- Fazer perguntas de interpretação como: quantas gramas de açúcar são necessários para dobrar o doce da carambola? Quantos pedaços a mais ou a menos de manga serão necessários se reduzimos a receita do mousse pela metade?
- Realização dos cálculos (pedir para que cada grupo ajuste a receita).
- Dobrar a receita.
- Reduzir a receita pela metade.
- Fazer a receita para um número específico de porções (exemplo: 10 pessoas).
- Execução da receita (enquanto cozinham, os(as) professores(as) supervisionam o uso das medidas corretas, verificando a precisão e o cuidado ao manusear os alimentos e objetos na cozinha).
- Experimento e discussão (após o preparo, todos os grupos vão experimentar suas receitas). Os grupos terão que discutir como a matemática influenciou o resultado final. O sabor e a textura foi alterado por alguma medida incorreta?

Explorando o mundo do inglês e o mundo da nutrição



Objetivo:

Promover uma abordagem interdisciplinar, integrando os conteúdos de inglês e nutrição por meio de atividades práticas na cozinha.

Justificativa

Este projeto visa estimular o interesse dos alunos(as)/as crianças pela língua inglesa, nutrição e culinária de uma forma lúdica. Além disso pretende promover hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para a formação consciente sobre a importância da alimentação saudável.



Metodologia

- Apresentação do projeto alunos(as)/as crianças e explicação dos objetivos.
- Atividade de diálogo sobre os alimentos que são produzidos no assentamento, suas propriedades nutritivas e como são produzidos.
- Apresentar o vocabulário em inglês das frutas e legumes e como se apresentam nos supermercados, feiras e etc.
- Introduzir o vocabulário em inglês relacionando as frutas, legumes e as cores.
- Realização de atividades educativas sobre nutrição e alimentação saudável, incluindo vídeos, desenhos e etc.
- Diálogo sobre a importância de uma alimentação saudável e seus benefícios para a saúde.
- Utilização de músicas, jogos e atividades lúdicas em inglês para reforçar o aprendizado do vocabulário relacionando as frutas, legumes e as cores.
- Elaboração de cartazes e materiais didáticos bilíngues para enriquecer o ambiente da cozinha pedagógica.
- Organização da feira, onde os alunos poderão mostrar aos pais as habilidades adquiridas durante o processo.
- Degustação de alimentos selecionados e separados pelos alunos para realizar a apresentação.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os professores

- A) Qual a sua formação? Possui pós-graduação? Qual a sua especialidade?
- B) Há quanto tempo você é professor(a)? Nesse período, quanto tempo atua na Educação do Campo?
- C) Você mora na comunidade? Se não, como faz para chegar à escola/comunidade?
- D) Qual o regime de trabalho?
- E) Recebe formação específica para trabalhar na escola do campo?
- F) Você já participou de alguma formação específica para classe multisseriada?
- G) Já participou de algum programa ou projeto destinado ao ensino em classe multisseriada? Qual? Onde? Como foi?
- H) Você planeja suas aulas? Se sim, como é realizado o seu planejamento de aula?
- I) Como organiza o trabalho pedagógico na turma multisseriada? Descreva.
- J) Descreva como é sua rotina nas classes multisseriadas? Há desafios? Se sim, comente sobre os principais desafios.
- K) Há vantagens no trabalho em classes multisseriadas? Se sim, quais vantagens consegue perceber?
- L) Como é a estrutura física da sua escola? Está adequada para atender as demandas de uma classe multisseriada?
- M) Dê a sua opinião sobre as turmas multisseriadas: a criança pode ter uma educação de boa qualidade nessas turmas?
- N) De que maneira a formação de professores contribuiria para sua prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes das classes Multisseriadas?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para o coordenador (A) da Educação do Campo

- 1 Qual a sua idade?
- 2 Como você denomina seu sexo?
- 3 Qual a sua escolaridade?
- 4 Quanto tempo é atuante na coordenação do campo? Pode nos contar um pouco sobre a sua trajetória na área da educação e como chegou à coordenação da Educação do Campo?
- 5 Quais são os principais desafios que você percebe no papel de coordenador da Educação do Campo?
- 6 Quais são as condições de infraestrutura dessas escolas (transporte, recursos, salas de aula, equipamentos)?
- 7 Que políticas públicas existem para o apoio às escolas do campo? E como elas impactam a qualidade do ensino oferecido?
- 8 Já atuou nas classes multisseriadas?
- 9 Como você define o ensino multisseriado?
- 10 Quantas escolas do campo no município de Canutama possuem classes multisseriadas?
- 11 Alguma uni docente? (somente um professor exercendo todas as funções de uma escola).
- 12 Como é feito o processo de seleção de professores para essas áreas? Há alguma estratégia para incentivar a permanência desses profissionais no campo?
- 13 Há dificuldades e/ou desafios do trabalho com o sistema multisseriado? Se sim, quais?
- 14 Qual principal demanda dos professores atuantes nessas turmas?
- 15 A Secretaria de Educação do Município de Canutama oferece formação continuada para os professores? Se sim, como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo são tratadas nessas formações? Com que frequência acontece?
- 16 Como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo tem sido tratadas pela equipe gestora e pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Canutama? A Semed tem desenvolvido ações específicas para essa realidade? Quais e como tem ocorrido?
- 17 Você entende que o ensino multisseriado contribui para a aprendizagem dos alunos? Se sim, como?

18 Qual a sua opinião sobre o fechamento das escolas do campo? Como isso afeta as comunidades locais e o acesso à educação?

19 Quais alternativas podem ser sugeridas para evitar esse fechamento e garantir que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade próxima de suas casas?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para a gestora

- 1 Qual a sua idade?
- 2 Como você denomina seu sexo?
- 3 Qual a sua escolaridade?
- 4 Quanto tempo atua como gestor (a) nessa instituição
- 5 O Que você entende sobre gestão escolar do campo?
- 6 O gestor do campo influencia no bom desenvolvimento escolar de que maneira?
- 7 Como se dá a interação escola/instituição e as famílias
- 8 Quais os maiores desafios ou dificuldades na realização do seu trabalho enquanto gestor (a)?
- 9 Qual é a parte do seu trabalho que mais o (a) deixa feliz e realizado e por quê?
- 10 Como você se mantém atualizado para o exercício de sua profissão?
- 11 Há um currículo norteador do trabalho docente? Por quem e como ele foi elaborado?
- 12 De onde vem os suprimentos de materiais de consumo? O material é suficiente para as demandas da escola?
- 13 Sobre os recursos materiais e pessoais da escola, a escola recebe algum apoio financeiro (Estadual/Municipal)? Esses recursos são suficientes?