

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ELIZETE GUEDELHA DE LIMA

**UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO
MULTISSERIADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA ESCOLA DO CAMPO EM RORAINÓPOLIS-RR**

Boa Vista/RR – 2018



ELIZETE GUEDELHA DE LIMA

UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO
MULTISSERIADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA ESCOLA DO CAMPO EM RORAINÓPOLIS-RR

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UERR/IFRR, como parte dos requisitos finais para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra de Souza Santos.

Boa Vista/RR – 2018

Copyright © 2018 by Elizete Guedelha de Lima

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR

Coordenação do Sistema de Bibliotecas

Multiteca Central

Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho

CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR

Telefone: (95) 2121.0946

E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732e LIMA, Elizete Guedelha de.

Um estudo sobre o desenvolvimento do currículo multisseriado nos anos iniciais do ensino fundamental na escola do campo em Rorainópolis-RR. / Elizete Guedelha de Lima. – Boa Vista (RR) : UERR, 2018.
105 f. : 30 cm.

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos finais para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Alessandra de Souza Santos.
Inclui anexos.

1. Educação do Campo 2. Escola Multisseriada 3. Currículo I. Santos, Alessandra de Souza (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2018.07

CDD – 370.19346098114 (19. ed.)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária

Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB 11/273 – RR

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELIZETE GUEDELHA DE LIMA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora


PROF^a. DR^a. ALESSANDRA DE SOUZA SANTOS
Orientadora
UERR


PROF^a. DR^a. CARMEM VERA NUNES SPOTTI
Membro Titular Interno
UERR


PROF^a. DR^a. ANA APARECIDA VIEIRA DE MOURA
Membro Titular Externo
IFRR

Boa Vista – RR

2018

Dedico este trabalho à minha família que esteve sempre ao meu lado me apoiando e incentivando para que o mesmo se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer a todos que contribuíram para a realização e conclusão deste trabalho.

Primeiramente, agradeço a Deus por colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, que me ajudaram nos momentos mais difíceis nesta caminhada.

À minha família, que é o bem mais precioso que tenho.

Ao meu esposo Omério, por compreender minhas angústias e dificuldades e me ajudar com palavras de ânimo.

À Minha filha Iveline, que me deu forças para concluir este trabalho, que mesmo pequena, entendeu minha ausência nos momentos de estudo.

Ao meu pai Raimundo, por ser meu herói e sempre acreditar na minha capacidade de vencer.

À Minha mãe Maria de Jesus, por ser uma pessoa especial em minha vida, mulher de poucas palavras, porém de grandes atitudes.

Aos meus irmãos José (*in memoriam*), Euzimar, Eliene, Hélio, Euzilene e Angélica que me ajudaram muito.

À minha orientadora, professora Alessandra Santos, pela paciência e contribuição na produção deste trabalho.

À coordenadora do mestrado, professora Alessandra Peternella, pela paciência.

Aos meus amigos (as) que estiveram do meu lado durante o período do curso, me auxiliando nas horas difíceis, em especial à Juliana Barros, por ficar com minha filha em alguns momentos de estudo.

Às colegas do mestrado, pelo auxílio em algumas dificuldades, em especial à Edineide Rodrigues, pelo incentivo nas horas em que estava desanimada.

Aos professores do Mestrado, pela contribuição na busca do conhecimento científico, em especial ao professor Sérgio Lopes, por colaborar com as discussões a respeito da Educação do Campo.

À banca examinadora, na pessoa das professoras Ana Aparecida Vieira de Moura e professora Carmem Véra Nunes Spotti, por aceitarem o convite para participar da qualificação e defesa deste trabalho e por suas contribuições.

A todos sou eternamente grata...

RESUMO

Este trabalho visa explicitar os resultados alcançados a partir de um estudo sobre o desenvolvimento do Currículo Multisseriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola do Campo em Rorainópolis-Rr. Teve como objetivo analisar o Currículo Multisseriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental para construir subsídios de reflexão sobre a Educação do Campo na Escola Municipal Santa Terezinha, na Vicinal Onze, em Rorainópolis-RR. O estudo foi desenvolvido com base na corrente filosófica fenomenológica, a partir da pesquisa de cunho etnográfico, utilizando-se da abordagem qualitativa. O campo da pesquisa é uma escola que atende alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, caracteriza-se como uma escola multisseriada, uma realidade diferente do que se encontra nas escolas do perímetro urbano que trabalham com o modelo seriado. Ao refletir sobre o currículo proposto pela Educação do Campo e o currículo desenvolvido na Escola Municipal Santa Terezinha entende-se que há um confronto entre ambos, uma vez que o currículo desenvolvido na escola pesquisada não tem atendido às necessidades e especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, devido encontrar-se descontextualizado e longe dos aspectos locais, por ser o mesmo currículo desenvolvido nas escolas do perímetro urbano. Com base nesse contexto, entende-se que não basta implantar escolas no campo, é necessário dar condições para a escola manter-se no campo e isso implica a construção de um currículo que promova a participação ativa dos estudantes considerando os conhecimentos prévios e a realidade dos alunos.

Palavras chave: Educação do Campo. Escola Multisseriada. Currículo.

ABSTRACT

This paper aims to explain the results obtained from a study on the development of the Multiseries Curriculum in the initial years of Elementary School in the School of the Field in Rorainópolis-RR. The purpose of this study was to analyze the Multiseries Curriculum in the initial years of Elementary Education to construct reflection subsidies on Field Education at Santa Terezinha Municipal School, Vicinal Onze, Rorainópolis-RR. The study was developed based on the phenomenological philosophical current, based on ethnographic research, using the qualitative approach. The research field is a school that attends Early Childhood students and early years of elementary school, therefore, it is characterized as a multi-seriado school, a reality different from what is found in the schools of the urban perimeter that work with the serial model. When reflecting on the curriculum proposed by the Field Education and the curriculum developed at Santa Terezinha Municipal School it is understood that there is a confrontation between both, since the curriculum developed at the school researched has not attended to the needs and specificities of the subjects involved in the process of schooling, because it is decontextualized and far from the local aspects, because it is the same curriculum developed in schools of the urban perimeter. Based on this context, it is understood that it is not enough to implement schools in the field, it is necessary to provide the conditions for the school to remain in the field and this implies the construction of a curriculum that promotes the active participation of students considering previous knowledge and reality from the students.

Keywords: Field Education. Multiserial School. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

BEC: Batalhão de Engenharia e Construção

CEB: Câmara de Educação Básica

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNE: Conselho Nacional de Educação

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FUNDESCOLA: Fundo de Desenvolvimento da Escola

IAB: Instituto Alfa e Beto

INBRA: Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INCRA: Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária

INDA: Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MST: Movimento dos Sem Terra

PA: Projeto de Assentamento

PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores

PCNS: Parâmetros Curriculares Nacionais

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSECD: Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos

RR: Roraima

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SEMED: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos

SUDENE: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL: Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF: Fundos das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
1 O CURRÍCULO MULTISSERIADO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	13
1.1.1 A diferença entre Educação Rural e Educação do Campo em seu processo histórico	20
1.1.2 Educação Rural	21
1.1.3 Educação do Campo em seu processo histórico.....	23
1.2 ENSINO MULTISSERIADO.....	25
1.2.1 Bases legais que asseguram o ensino de natureza multisseriado na Educação do Campo.....	27
1.3 CURRÍCULO	31
1.3.1 Etimologia do currículo	33
1.3.2 Os níveis do currículo escolar	34
1.3.3 Teoria e organização curricular.....	37
1.3.4 Teoria do currículo tradicional	38
1.3.5 Teoria crítica do currículo.....	39
1.3.6 Teoria pós-crítica do currículo	42
1.3.7 A organização do currículo da educação do campo	44
1.3.8 O currículo da educação do campo.....	49
1.3.9 O currículo trabalhado nas escolas multisseriadas do campo	50
1.4 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SEGUNDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	53
CAPÍTULO II	
2 PERCURSO METODOLÓGICO	56
2.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA	56
2.1.1 O método fenomenológico	57
2.1.2 Instrumentos de coleta de dados	60
2.1.3 O campo e os sujeitos da pesquisa.....	61
2.2 DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE EM PESQUISA	61
2.2.1 Os dados do município de Rorainópolis.....	61
2.2.2 Vicinal Onze do município de Rorainópolis	62
2.2.3 Escola Municipal Santa Terezinha	63
CAPÍTULO III	
3 OS DADOS E O QUE ELES NOS DIZEM	66
3.1 O CURRÍCULO REAL NA ESCOLA MULTISSERIADA SANTA TEREZINHA	66
3.1.1 O programa Alfa e Beto na escolar do campo Santa Terezinha	69
3.1.2 A Coleção Campo Aberto na Escola Municipal Santa Terezinha	72
3.1.3 Proposta pedagógica multisseriada das escolas do campo de Rorainópolis	74
CAPÍTULO IV	
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
4.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS	76

4.1.1 O currículo e a visão do educador.....	82
4.1.2 A atuação do professor na classe multisseriada.....	85
4.1.3 Como os professores compreendem o currículo da escolar do campo ...	87
4.1.4 As relações que se estabelecem entre o currículo aplicado e o processo de ensino aprendizagem.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu com o intuito de compreender o currículo multisseriado da Educação do Campo, tendo como campo de pesquisa a Escola Municipal Santa Terezinha, localizada no Projeto de Assentamento Curupira, na Vicinal Onze, município de Rorainópolis-RR. Busca a compreensão sobre o currículo do ensino multisseriado nos anos iniciais da Educação do Campo, na Escola Municipal Santa Terezinha, município de Rorainópolis.

A ideia de estudar esta temática surge como resultado da reflexão sobre a experiência vivenciada em minha carreira estudantil, como participante e egressa desse processo educacional. Neste sentido, ainda vivenciei o preconceito quanto ao trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas das escolas do campo.

Atualmente, a educação do campo tem conquistando espaço dentro do universo educacional. Todavia, a Educação no Brasil passa a ser discutida em todos os níveis a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, que aconteceu na Tailândia, no ano de 1990. Porém, o campo ainda continuou à margem de uma educação de qualidade, recebendo apenas o que o sistema educacional lhe oferecia. Neste contexto, o movimento das lutas agrárias, foi um marco importante para o fortalecimento da Educação do Campo, o que resultou na criação de políticas educacionais voltadas para o campo. O fato é que o ensino oferecido para atender essa clientela sempre esteve vinculado ao currículo da cidade.

O currículo da escola do campo deve contemplar a realidade do campo, considerando que, em suas escolas, a maioria funciona com turmas multisseriadas, havendo apenas um ou, no máximo, dois professores para atender os alunos de séries e idades diferentes em uma única sala. No entanto, vemos que ainda há uma resistência e que os aspectos relacionados à realidade do aluno ficam inseridos de forma fragmentada.

Há uma controvérsia entre o campo e a cidade, uma vez que a cidade apresenta um currículo de acordo com sua realidade e o campo ainda não possui um currículo que atenda suas especificidades, ficando assim, dependente do modelo que vem da zona urbana. Este é nosso questionamento: como a escola do campo desenvolverá uma educação significativa e de qualidade, se o que a escola trabalha, foge da realidade das pessoas que ali vivem?

Com base em tal questionamento, podemos perceber que o afastamento da realidade é um aspecto que contribui de forma negativa para o desenvolvimento intelectual do aluno. Isso não quer dizer que o sujeito do campo é menos inteligente, porém, a educação escolar da qual ele vivencia ainda não atende suas reais necessidades, o que resulta no baixo rendimento da escola do campo. No contexto da Educação do Campo há professores que se preocupam em trabalhar assuntos voltados à realidade do aluno e, para isso, contextualizam os conteúdos aos aspectos ligados ao cotidiano vivenciado pelo estudante.

Embora o campo tenha professores que tenham essa preocupação, é comum também encontrar professores que ainda se prendem em repassar o que já está pronto nos livros didáticos, desenvolvendo assim, um ensino descontextualizado daquilo que a criança vivencia e isso tem se tornado preocupante, já que a educação que se almeja é aquela que parte do conhecido para o desconhecido.

Quanto à classe multisseriada, segundo o autor Hage (2010), é importante frisar que não apresenta apenas desvantagens como muitos julgam, pois nela os alunos estão em constante interação, construindo junto o conhecimento e socializando aquilo que já sabem, mas também depende muito da prática do docente, visto que este deve estar sempre inovando para que sua ação não se torne monótona na sala, para tanto, é importante que o professor tenha em mente que é necessário trabalhar o coletivo envolvendo os alunos em atividades relacionadas à rotina diária da classe, levando-os a refletir que desde pequenos é possível atuar como sujeitos ativos e colaboradores.

O trabalho com diversos anos/séries ao mesmo tempo em uma única sala, não é um trabalho fácil. Entretanto, o sistema das escolas localizadas no campo exige que seja feita a unificação dos anos/séries devido o quantitativo de alunos ser pequeno.

A pesquisa tem como objetivo geral, analisar o Currículo Multisseriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para construir subsídios e reflexões sobre a Educação do Campo, na Escola Municipal Santa Terezinha, Vicinal Onze, em Rorainópolis – RR. Já os objetivos específicos são: 1) observar a prática dos professores para abstrair o que eles compreendem como Currículo Multisseriado da Educação do Campo, no Ensino Fundamental, na Escola Municipal Santa Terezinha em Rorainópolis; 2) verificar as relações que se estabelecem entre o Currículo aplicado e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais da Escola Municipal

Santa Terezinha, através da observação da prática dos professores; 3) analisar o desenvolvimento do currículo do ensino multisseriado da Educação do Campo na Escola Municipal Santa Terezinha a partir das observações registradas no diário de campo, gravações em áudios e vídeos e fotografias.

Para este estudo, recorreremos à pesquisa de cunho etnográfico, por entender que ela busca a compreensão dos aspectos culturais e permite ao pesquisador vivenciar e acompanhar de perto a rotina de uma comunidade, neste caso, a escola. Dessa forma, entendemos que a etnografia nos deu subsídios para conhecer a rotina de uma classe multisseriada da escola do campo. A corrente filosófica desse estudo é a fenomenologia, por nos fornecer subsídios para pesquisa, a partir de experiências adquiridas através da nossa própria vivência. A abordagem é a qualitativa, por partir de um princípio que nos permite descrever fatos que vivenciamos no decorrer das investigações.

Este trabalho apresenta divisões para efeitos didáticos, em que constam os capítulos I, II, III e IV. No Capítulo I, temos a fundamentação teórica, onde fazemos uma contextualização histórica da educação do campo a partir da luta dos Movimentos Sociais, em busca de uma educação que atenda as especificidades e necessidades de seus sujeitos. Para tanto, faz-se necessário entender a relevância do currículo para o fortalecimento da educação do campo e como este currículo, contribui para o desenvolvimento intelectual dos alunos de classes multisseriadas.

No II Capítulo encontramos o percurso metodológico, abordando os dados da pesquisa, os históricos do ambiente pesquisado e uma abordagem sobre a pesquisa de cunho etnográfico, fundamentada nos autores: André (1995,1997, 2008), Geertz (2008) e Minayo (2009). O método fenomenológico traz como autores: Rezende (1994), Bicudo (1994), Fini (1984) e Triviños (2008), que dialogam com a fenomenologia dentro do campo educacional.

No III capítulo, constam os dados da pesquisa trazendo um panorama do currículo real da escola pesquisada, bem como os fatores contidos no currículo em ação desta escola.

O IV capítulo apresenta os resultados e discussões da pesquisa, a partir das observações das aulas desenvolvidas no período da pesquisa, anotações no diário de campo e entrevistas e por fim, as considerações finais a respeito do estudo realizado sobre o currículo multisseriado nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como fundamento a Educação do Campo.

CAPÍTULO I

1 O CURRÍCULO MULTISSERIADO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Trataremos aqui de três aspectos que julgamos relevantes para a realização dessa pesquisa, os quais são: Educação do Campo por ser a base desse trabalho, o Currículo executado na Educação do Campo e o Ensino Multisseriado na Educação do Campo. Visando assim, compreender a relevância e o papel que cada um desses elementos desempenha dentro da educação. É nesse sentido, que buscamos estudar O Currículo Multisseriado da Educação do Campo.

Vivemos em um mundo onde é exigida cada vez mais a expansão da educação. Com base nesse princípio, são desenvolvidas pesquisas que visam compreender como está a situação da educação. Nossa preocupação é compreender como está se estendendo a Educação do Campo que, apesar de ter apresentado grandes avanços, ainda há muito a ser feito, para que ela se concretize, de modo que venha atender as pessoas que estão inseridas na realidade do campo.

Por falar em Educação do Campo, queremos também focar nosso olhar sobre o currículo, como este é trabalhado nessas escolas já que as turmas são multisseriadas e por ser assim, ainda são alvo de discriminação no meio social. Nesse contexto, é comum perceber que crianças que iniciam sua caminhada escolar na escola do campo, numa classe multisseriada, sofrem preconceitos por parte da sociedade. Portanto, nosso estudo centra-se no Currículo Multisseriado da Educação do Campo.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é um movimento ganhou força nos últimos anos, devido o envolvimento de pessoas que acreditam que o campo é um espaço de aprendizagem e os sujeitos que vivem neste espaço têm o direito de ter acesso a uma educação escolar de qualidade que respeite e valorize os anseios do povo camponês, levando em consideração a cultura e os saberes deste povo.

A história do homem do campo é marcada por suas lutas e conquistas para superar as dificuldades, os medos e os desafios, considerando que o camponês por algum tempo foi visto pela sociedade como um sujeito atrasado e que deveria

desenvolver seus conhecimentos apenas em trabalhos relacionados ao cultivo da terra. Em meio às dificuldades, muitos desses sujeitos, não conseguiam se apropriar de um pequeno pedaço de terra, onde pudessem cultivar o alimento e viver dignamente com suas famílias, fato que contribuiu para a organização do Movimento dos Sem Terra (MST) que, inconformados com a situação em que viviam e o tratamento recebido pela sociedade, começaram a lutar pelo reconhecimento de seus direitos. À medida que as lutas foram se intensificando, essas concepções começaram a diminuir e, hoje é possível contemplar o resultado das lutas, pois elas estão se tornando reconhecidas.

De acordo com Benjamim e Caldart (2000) o MST, percebeu que a escola deveria ser uma forte aliada para o fortalecimento da luta pela terra. Essa conjuntura foi se tornando fortalecida e o Movimento dos Sem Terra passou a integrar, em suas discussões, a luta pela escola do campo com uma educação que partisse de suas necessidades e, assim, a escola passou a fazer parte do projeto do MST.

Ainda segundo Benjamim e Caldart (2000):

O processo da luta pela terra é que aos poucos foi mostrando que uma coisa tem a ver com a outra. Especialmente quando começaram a se multiplicar os desafios dos assentamentos, ficou mais fácil de perceber que a escola poderia ajudar nisso, desde que ela fosse diferente daquela de triste lembrança para muitas famílias. (p. 64).

As pessoas que vivem no e são do campo têm uma forma de organização encantadora, elas se unem em busca de um objetivo que favoreça o coletivo e a melhor parceira dessa caminhada é a escola. É através dela que o povo começa a enxergar novos horizontes, mas, isso só é possível, se ela trabalhar numa perspectiva de emancipação, sensibilizando as pessoas, para que se tornem conscientes de seus direitos e deveres em meio a sociedade. É nessa perspectiva, que o MST defende que o campo deve lutar por uma educação que atenda e defenda os direitos dos sujeitos do campo.

A educação do campo, como resultado das lutas, tem se tornado uma conquista para muitos e isso aconteceu a partir das reivindicações ocorridas por parte dos movimentos sociais ligadas ao Movimento dos Sem Terra (MST), que buscam uma educação de qualidade para todos os níveis de escolaridades. Com isso, o campo resgata seus valores e deixa de ser visto como um lugar de atraso.

Com base nessas afirmativas, Souza (2006) relata que:

O campo não é mais o espaço do “atraso” como percebido durante tantos anos. Passou a demandar um conjunto de serviços relacionados aos direitos sociais e a polemizar a concentração da terra e possibilidades de construção de uma vida digna. Trata-se de inovação [...]. (p. 58).

A ideia de atraso partia principalmente dos próprios sujeitos do campo e era alimentada pela classe opressora. Porém, a partir das lutas e reivindicações do MST, os assentados e acampados despertam e passam a valorizar a sua cultura e sua vida, buscando o reconhecimento dos seus direitos, inclusive o acesso a uma educação de qualidade, sem que fosse necessário o êxodo desses sujeitos para a cidade.

As pessoas que vivem no campo ainda são vítimas de exclusão e a educação tem um papel importante na inclusão do sujeito, como membro participante na sociedade, fortalecendo o direito e o dever deste cidadão, de lutar para que se abram mais escolas no campo, que sejam capazes de atender o povo camponês com uma educação fundamentada em suas necessidades.

O campo precisa de uma educação que esteja voltada para sua realidade e que compreenda seus processos histórico, sócio-cultural e econômico. Isso não quer dizer que as escolas do campo são diferentes, muito pelo contrário, o que se deve fazer é adequar a metodologia e os conteúdos à realidade do campo e de seus sujeitos. De acordo com Arroyo (1999):

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais digna do campo o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (p. 32).

A educação escolar deve partir daquilo que o aluno vivencia no seu dia a dia, da cultura na qual ele está inserido e do seu espaço geográfico. Os elementos da rotina diária dos alunos são fatores que contribuem para seu avanço intelectual. Por isso, é importante a construção de um currículo que considere os aspectos locais, construídos para atender as necessidades dos sujeitos que estão ali e que também carregam uma bagagem de conhecimentos, que pode ser aproveitada para fazer parte da construção de novos conhecimentos. Benjamim (2000) afirma que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade. (p. 66).

Não é porque a escola está inserida no campo que ela precisa ser diferente ou inferior. O seu papel é estabelecer uma educação adequada à realidade dos sujeitos que estão ali inseridos. Devem-se trabalhar os aspectos de humanização desta comunidade dentro de uma sociedade mais ampla e justa.

Não basta ter escola no campo, é necessário pensar a escola do campo como um espaço de formação humana, que compreenda e atenda às necessidades dos sujeitos do campo. Neste sentido, é atribuído ao professor do campo, um papel importante nesse processo de formação humana. Caldart (2004) compreende que construir a Educação do Campo, significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. Pois, educadora é aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer pensar a formação humana.

O projeto da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de inserir o homem do campo quer seja criança, jovem ou adulto na sociedade. Neste contexto, é válido ressaltar que muitas barreiras e dificuldades tem sido enfrentadas e ainda há muitas escolas esquecidas por causa da dificuldade de acesso e, devido a estas circunstâncias, destinam professores que não têm conhecimento da realidade.

Pensando nesta situação, é necessário refletir, sobre a qualidade da educação que está sendo desenvolvida no campo. Conforme Arroyo (1999, p. 65), “Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”.

A Educação do Campo, através dos movimentos sociais, deve defender e valorizar os interesses do camponês. Nestes termos, a escola deve ter compromisso com os sujeitos e, criar uma política voltada para a realidade camponesa, considerando que os indivíduos devem ser formados para contribuir com o andamento futuro dessa população, resgatando e conservando seus valores e suas culturas.

É comum encontrar pessoas do campo que não querem assumir sua identidade. Isso acontece quando o sujeito, em razão de sua história social, tem dificuldade em reconhecer e aceitar sua identidade. Para isso, é importante que o educador conheça a realidade do educando e trabalhe aspectos voltados para a identidade cultural desde anos iniciais. Segundo Souza (2006, p. 82) “[...] Freire defendia uma educação que pudesse levar à conscientização. Trabalhar a partir da realidade e da vida cultural das organizações populares [...]”. Quando o educador

trabalha ancorado na realidade do educando, ele possibilita caminhos para a aprendizagem de outros fatores, a partir daquilo que o educando já conhece.

A busca pela construção da política educacional está relacionada às parcerias e entidades que acreditaram que a educação do campo poderia ir muito além do que havia sido planejado. É certo que existem pessoas que têm suas raízes urbanas, mas se identificam com o campo e contribuem com estudos e discussões que garantem a melhoria da qualidade da Educação do Campo.

Para Souza (2006):

A novidade na construção da política educacional ligada à Educação do Campo ocorre no âmbito da parceria entre entidades governamentais e sociedade civil (ONGS movimentos sociais, fóruns, universidades). Trata-se de objetivo comum analisado por diferentes sujeitos que se identificam com a discussão acerca da identidade social, cultural e política educacional do campo [...]. (p. 62).

As políticas voltadas para a melhoria da Educação do Campo são resultado das lutas, manifestações e discussões. A parceria entre entidades governamentais e sociedade civil trouxeram contribuições significativas para o desenvolvimento e fortalecimento da Educação do Campo.

O campo necessita de uma educação diferenciada que atenda as suas necessidades no que diz respeito à natureza do trabalho com a terra. Nele, as crianças aprendem, desde cedo, que o cultivo da terra é importante para sua sobrevivência e, na maioria das vezes, são obrigadas a deixar a escola para ajudar os pais no manejo da terra.

Para que essa situação não se elevasse, pensou-se na criação de um calendário escolar que fosse adequado às fases agrícolas e que também, respeitasse as condições climáticas da região que, de certa forma, interferem no andamento da educação do campo. No artigo 28 da LDBEN 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), (Brasil, 2010), podemos constatar que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural, e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Esse artigo corrobora com a discussão de que a educação não deve ser apenas NO Campo, mas DO Campo, com um currículo que leve em consideração as necessidades dos sujeitos, partindo da realidade. De acordo com o artigo, a escola tem autonomia para organizar seu próprio calendário e um currículo vinculado às necessidades e aos interesses do povo camponês.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 – Lei nº 4.024/61 – estabelecia que os poderes públicos deviam instituir e amparar serviços e entidades que mantivessem escolas ou centros de educação na zona rural. Ela apontou a necessidade de manter a escola na zona rural e que o ensino promovido deveria favorecer a adaptação do homem ao seu meio. Inicia a partir dessa lei a preocupação em desenvolver uma educação diferenciada no campo. Já a LDB de 1971 – Lei 5.692/71 – apontava que o estabelecimento de ensino na zona rural tinha autonomia para organizar os períodos de aula, transferindo as férias para a época do plantio e colheita das safras, conforme aprovado pela competente autoridade de ensino. Por seu turno, a LDB de 1996 – Lei 9.394/96 – em vigência, no parágrafo 2º do artigo 23, também deixa esclarecido que o calendário, ao ser adaptado, deve seguir as normas do calendário escolar oficial, com exigência mínima de 200 dias letivos.

As leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, tratam a respeito do calendário escolar diferenciado para as escolas rurais¹. O fato é que, mesmo com o que está disposto na Lei, o ensino desenvolvido no campo ainda está limitado ao modelo de educação que é trabalhado na cidade.

Diante do que foi exposto aqui, pelas leis acima citadas, pode-se constatar que a educação do campo apresentou avanços, mas há ainda uma forte resistência quanto às adequações e suas peculiaridades com o campo. As conquistas e avanços vêm acontecendo lentamente, embora estejam na lei maior da educação, que é a LDBEN. Hoje, alguns estados já conseguiram implantar em suas escolas do campo, um currículo diferenciado, levando em consideração os aspectos regionais.

A educação do campo tem avançado muito com o apoio que vem recebendo de diversas instituições, oferecendo o Ensino Regular, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Superior para as pessoas que não tiveram ou não têm condições de se deslocar para estudar na cidade.

¹ Termo utilizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dentro desta perspectiva, a educação do campo está dividida em diferentes pedagogias, com o objetivo de atender à população camponesa, tornando, assim, um grande desafio para os educadores do campo.

De acordo com Caldart (2004), a Pedagogia do Movimento se reflete na forma como se organizam os movimentos sociais, constituindo em sua matriz pedagógica a própria ação dos educadores, de forma que estes possam, a partir de sua prática, interferir na sociedade em busca de melhoria para uma educação significativa.

A educação, segundo Molina (2004), acontece no processo de construção do conhecimento, e isso não está vinculado somente à escola, visto que, em todos os lugares, é possível adquirir conhecimento para a construção do próprio pensamento. Os militantes responsáveis pela organização dos movimentos sociais não excluem ninguém, muito pelo contrário, buscam inserir desde as crianças até os adultos, nas reivindicações e manifestações que fazem em busca de conquista pelos seus ideais.

Tomamos também para nosso estudo a pedagogia da organização coletiva, que surge através da coletividade entre os sujeitos e traz para si a valorização de sua identidade a partir de suas raízes, defendendo uma cultura baseada no bem comum a qual aparece muito forte dentro da população dos MST. Conforme Benjamin e Caldart (2000, p. 54), “[...] a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo [...]”. O que se percebe é que o conhecimento de mundo e a escolaridade não acontecem com individualidade, pois a ideia de solidariedade é difundida ao se pensar no bem de todos.

Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), logo em sua introdução, abordam sobre a importância da escola e da comunidade caminharem em parceria, dizendo que devemos:

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 10).

Esse processo de interação deve estar pautado no diálogo e na confiança, e a escola deve oportunizar momentos de encontro, para conhecer os recursos da comunidade e os aspectos da realidade, visando com isso à melhoria do ensino e

aprendizagem e, não se deve negar que a Educação do Campo tenha desenvolvido sua política, tendo como base esta perspectiva.

O movimento educacional ligado a Educação do Campo tem se apropriado também da Pedagogia da Alternância como metodologia de organização para os cursos de formação de professores, para tanto, é necessário utilizar-se do tempo escola e do tempo comunidade. Ela brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou.

De acordo com Benjamim e Caldart (2000), a pedagogia da alternância é uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou, nela a escola busca a integração entre a família e a comunidade do educando, permitindo, assim, uma troca de conhecimentos. Para isso, é criado um tempo para a escola e outro para a comunidade.

No tempo para a escola, os alunos participam de aulas teóricas e práticas organizadas pela escola com as quais aperfeiçoam seus conhecimentos a partir de aulas planejadas com atividades que visam aprofundar os valores que os educandos possuem. E, no tempo para a comunidade, realizam atividades de pesquisa dentro de sua realidade, permitindo que façam uma relação com os conteúdos trabalhados na escola. De acordo com Benjamin e Caldart (2000, p.34), “Podemos pensar a escola atuando em regime de alternância ou pedagogia da alternância”. A própria LDB 9394/96 afirma que a escola tem autonomia para escolher a melhor forma de desenvolver o ensino e, aqui, os autores reforçam a ideia de que a pedagogia da alternância é uma alternativa que pode ser trabalhada dentro da educação do campo.

Essas são algumas das pedagogias que podem ser utilizadas como meio de fortalecimento para a educação do campo, porém existem outras, que também estão inseridas no processo de luta pelo reconhecimento de uma educação baseada nos princípios e valores que constituem a riqueza do campo.

1.1.1 A diferença entre Educação Rural e Educação do Campo em seu processo histórico

Esta seção traz uma abordagem sobre a Educação do Campo, sua contribuição para a população que vive no campo e os caminhos percorridos até aqui para que pudéssemos ter hoje uma educação que se aproxime ao modo de vida da

população camponesa. Diante disso, é necessário compreender que a educação ao se instalar no espaço rural, tinha objetivos contrários ao que se defende hoje, na perspectiva de Educação do Campo. Isso somente tornou-se possível a partir das reivindicações dirigidas pelos movimentos sociais.

O processo de escolarização para a população do campo no Brasil teve início por meio da Educação Rural, com interesses diferentes aos propostos pela Educação do Campo, que traz em sua discussão, a valorização do aluno como protagonista na história e defende que o ensino não pode estar desvinculado da realidade. Os textos a seguir buscam mostrar os aspectos que diferem a educação rural da educação do campo.

1.1.2 Educação Rural

A educação no sentido de escolarização foi pensada, primeiramente, para o meio urbano e somente depois de lutas e vários acontecimentos é que se chegou para o espaço rural. Com isso, o que se percebe é que o meio rural, por muito tempo, foi considerado como lugar de atraso e que escolarizar esses sujeitos seria perda de tempo e investimento. Esses sujeitos que estavam inseridos no contexto rural não representavam para a sociedade o progresso e muito se desacreditava da capacidade intelectual dessas pessoas. Conforme Leite (2002), a República estava mais preocupada com a escolarização voltada para as classes médias e inferiores do meio urbano, enquanto que o processo escolar do meio urbano continuava desordenado.

A escolarização para os sujeitos do contexto rural passa a existir quando os mesmos começaram a deixar o campo em busca de qualidade de vida e isso resultava na migração de um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais nos grandes centros urbanos.

Neste contexto, Leite (2002) corrobora afirmando que:

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno nos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. (p. 28).

Diante das palavras do autor, a escolarização para o espaço rural somente veio acontecer devido a migração dos sujeitos para o contexto urbano. Sendo assim,

entende-se que a preocupação em estabelecer a escolarização no espaço rural não aconteceu a partir de um planejamento em benefício a esses sujeitos, mas como tentativa de mantê-los no meio rural.

Para Leite (2002), a educação rural em sua trajetória tem caminhado em passos lentos. Isso porque, o interesse em buscar a melhoria da qualidade do ensino parte principalmente, dos movimentos dos pequenos grupos rurais sem representatividade, como foi o caso dos trabalhadores sem terra, arrendatários, boias frias e outros que não tinham vez e nem voz frente às decisões comunitárias. Ainda assim, não satisfeitos com o que lhes era oferecido, compreenderam a necessidade de lutar por uma educação que atendesse suas necessidades.

Ainda segundo Leite, durante o processo da educação rural foram desenvolvidos vários programas no intuito de contribuir com a escolarização dos sujeitos que viviam no espaço rural. Dentre eles, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (INBRA), Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) e Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA). Todos vinculados a situações de assentamentos/expansão produtiva agrícola e de educação informal com objetivo de conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas.

O Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD), buscou contribuir com a valorização da escola rural, onde, o ensino oferecido estivesse de acordo com a realidade da vida campesina. Ainda assim, a escolarização no meio rural não obteve muito sucesso, pois os professores que atuavam no ensino rural vinham de uma formação urbana e não tinham interesse por atividades campesinas. Neste contexto, percebemos a desvalorização dos sujeitos do campo, pois a educação ofertada não atendia aos anseios dos sujeitos inseridos no espaço rural, nem tão pouco os professores se preocupavam em adequar-se à realidade do campo, essa característica era bastante comum da educação rural.

Durante todo o percurso da educação rural, foram criados projetos e programas, dentre eles o programa de extensão rural. O mesmo considerava o sujeito rurícola em situação de extrema carência e, por isso, deveria ser assistido. Dentro desse programa, é possível perceber que a vivência democrática e cidadã acaba sendo sempre submetida à vontade dos grupos dominantes.

É válido ressaltar que a escola rural tem se mostrado frágil na organização de ensino e conhecimento, o que resultou, em um alto número de evasão e repetência escolar que é uma realidade explícita, provinda de alguns fatores como é o caso da organização do planejamento, o qual não acompanha o calendário de produção do campo, mas sim o calendário da escola urbana.

Segundo Leite (2002, p. 79) “[...] a relação produção/escolaridade/evasão, [...] é uma das consequências do calendário de atividades escolares, uma vez que o planejamento escolar, não considera a sazonalidade do sistema plantio/colheita”. Isso acontece porque o planejamento escolar não é pensado de fato para atender aos sujeitos que vivem no contexto rural, onde a criança precisa colaborar com os pais nas atividades relacionadas ao serviço da roça, como plantar e colher, dentre outras atividades em que precisam dividir o tempo com a escola.

Essa criança que dedica tempo ao trabalho, possivelmente, não tenha o mesmo interesse para realizar as atividades escolares comparando-a a uma criança que vive no espaço urbano, e que não desenvolvem atividades desse tipo.

1.1.3 Educação do Campo em seu processo histórico

No texto anterior, vimos que educação, começa a se instalar no espaço rural por meio da Educação Rural. O texto traz uma breve abordagem sobre a trajetória da Educação no Campo, enfatizando que a Educação Rural trouxe suas contribuições, porém, a educação oferecida não contemplava as necessidades do sujeito do campo. Diante disso, a população camponesa foi percebendo que a educação da qual necessitavam não era contemplada e, isso passou a incomodá-los, fazendo-os lutarem em busca de melhorias. Dessa forma, a educação no campo vai cedendo espaço a uma educação mais preocupada com a valorização do aluno dentro de sua realidade, esses aspectos estão contidos na política da Educação do Campo.

A educação é um direito garantido a todo cidadão independente da posição social ou de qualquer outro aspecto, assim como também as políticas públicas, que é um meio para se adquirir esse direito. Diante disso, os movimentos sociais, lutaram por políticas que viessem assegurar aos sujeitos do campo o direito da educação DO campo e NO campo. Segundo Caldart (2002), No: significa que o sujeito tem direito de ser educado no seu espaço de vivência e se esse espaço é o campo é lá que deve ser oferecida a educação, sem que seja necessário a saída deste para a cidade; Do:

O sujeito tem direito de participar da educação no lugar onde mora, mas essa educação deve estar vinculada às suas necessidades humanas e sociais, considerando que é necessário respeitar os aspectos culturais e a realidade em que esses sujeitos encontram-se inseridos.

Educação, no sentido de escolaridade, já existia no campo muito antes das reivindicações. Porém, com características muito distantes daquilo que era vivenciado pelos sujeitos do campo, como vimos no texto anterior referente a Educação Rural. Esses sujeitos não estavam satisfeitos com a educação oferecida e desenvolvida no campo. Eles precisavam participar da construção do conhecimento intelectual partindo de sua vivência e experiência e, acima de tudo, respeitando a realidade do local, nos aspectos culturais, climáticos, dentre outros.

O fato é que ao longo da história da educação brasileira o tratamento dado ao campo sempre foi secundário. Essas situações contribuíram para o surgimento das reivindicações lideradas pelos movimentos sociais que passaram a lutar pela política de educação do campo. Conforme Arroyo (2004), os estados e municípios insistem em tratar a Educação do Campo como Educação Rural. Por isso, os sujeitos envolvidos nos movimentos sociais inquietos e não satisfeitos, buscam uma política de educação do campo que assegure seus direitos.

De acordo com as ponderações de Borges (2007, p. 104) “A construção da proposta de uma política de Educação do Campo deve se ter em consideração a multiculturalidade que forma a cultura, deve expressar as diferenças, as contradições, formas de viver [...]”. Do ponto de vista de Borges, a política da educação do campo se constrói no espaço campo, considerando a diversidade cultural que existe, tais como: os saberes, as diferenças e contradições que são elementos importantes para essa construção.

A Educação Rural, conforme discutida na seção anterior, não tem como foco principal, a valorização do sujeito, nem tão pouco a contextualização do ensino à realidade camponesa, assim como também sua preocupação não é adaptar-se segundo as condições de vida das pessoas que ali vivem, seu objetivo é apenas ofertar a escolarização para formar sujeitos capazes de atuar no mercado de trabalho, já que o mercado é criterioso quanto a essa questão.

A proposta da Educação do campo é trabalhar mecanismos que ajude o aluno na sua emancipação. Para tanto, sua política está voltada para a valorização do sujeito,

isso requer a aproximação dos aspectos sociais e culturais por serem fatores essenciais para o desenvolvimento deste indivíduo.

Não basta apenas implantar a educação no campo, ela precisa manter-se no campo. É neste sentido que os movimentos sociais através do MST e Movimento agrário têm levantado sua bandeira e reivindicado uma educação que respeite e valorize seus saberes e sua cultura. Vale ressaltar que se temos hoje essas conquistas como realidade, se deve muito às lutas. A contribuição destes tem assegurado melhores condições para os sujeitos do campo manterem-se na escola, apesar de que as conquistas até aqui alcançadas não são suficientes, é necessário que o povo continue levantando sua bandeira em busca de novas conquistas e os movimentos sociais têm contribuído bastante, encorajando a população a não desanimar, porém, avançar na busca de novas conquistas.

1.2 ENSINO MULTISSERIADO

Esta seção não se dissocia da seção anterior, tendo a preocupação de abordar sobre como se dá o processo do desenvolvimento da Educação nas classes multisseriadas, por serem realidades presentes, nas escolas do campo. As classes multisseriadas surgem como um mecanismo necessário para as escolas do campo, uma vez que, nessas escolas, há um número reduzido de alunos por série e assim não é possível organizar turmas seriadas nesse contexto. Portanto, o trabalho nessas classes exige do professor comprometimento e disposição para encarar essa realidade com seriedade. Ainda nesta seção serão tratadas as leis que asseguram o ensino multisseriado na Educação do Campo e os desafios e possibilidades existentes nas classes multisseriadas.

Na classe multisseriada encontram-se alunos de anos escolares e idades diferentes e apenas um (a) professor (a) para atendê-los, exigindo do educador preparação para que seu trabalho seja realizado e o objetivo de suas aulas seja alcançado.

Segundo Adurramán (1999):

[...] Um professor que leciona em diversas séries simultaneamente precisa, necessariamente, organizá-las em pequenos grupos e desenvolver estratégias flexíveis e personalizadas, apoiadas por materiais especialmente desenhados para aprendizagem autônoma e o trabalho cooperativo. (p. 22).

O trabalho com crianças de anos escolares diferenciados exige a criatividade e a inovação do professor a todo o momento, para despertar o interesse das crianças, e as atividades devem estar relacionadas ao nível de aprendizagem dos educandos, para que possam desenvolver a aprendizagem individual e coletiva. É característica da sala multisseriada, o trabalho cooperativo entre os alunos.

Poucos são os professores que querem assumir a responsabilidade para trabalhar nas escolas do campo, porque sabem que a realidade que lhes espera é a da escola multisseriada, o que muitos consideram como um trabalho dificultoso, principalmente por não saber lidar com a diversidade de situações que surgem nesse contexto.

Assim, entendemos que a sala multisseriada é vista como um problema para muitos professores no sistema educacional. Nesse sentido, Barros, Hage, Corrêa e Moraes (2010), afirmam que:

[...] os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar [...]. (p. 28).

Diante de todo esse emaranhado de situações é natural que o professor se sinta angustiado e perdido e muitos, por não obterem sucesso, acreditam que o sistema da multisseriação tem contribuído fortemente para o fracasso escolar das escolas do campo. Porém, vale ressaltar que, em meio às dificuldades, há professores que compreendem a escola multisseriada como uma alternativa positiva para os alunos da escola campo.

Santos e Moura (2010, p. 45), trazem suas considerações sobre este assunto, afirmando que. “[...] Professores que estudaram em classes multisseriadas e, ainda, aqueles que possuem maior tempo de serviço em turmas multisseriadas parecem ter uma relação mais tranquila com turmas dessa natureza [...]”. Os professores que tiveram a oportunidade de vivenciar a realidade da classe multisseriada, quer estudando ou trabalhando, conseguem olhar de forma diferenciada para essa realidade e ainda extrair resultados positivos, tendo em vista, que o aluno tem a oportunidade de desenvolver o trabalho cooperativo. Questões como essas podem contribuir de forma significativa para fazer a diferença na Educação do Campo e na vida de muitos sujeitos que fazem parte dessa realidade.

1.2.1 Bases legais que asseguram o ensino de natureza multisseriado na Educação do Campo

Com a Constituição de 1988, percebemos uma preocupação com a educação como direito de todos. O que fica subentendido que ela deve ser acessível a todo cidadão não importando a que classe este pertence na sociedade. O artigo 205 da Constituição de 1988 aponta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. (BRASIL, 2018, pp. 85-86). De acordo com a Constituição, todo cidadão independente, da localidade na qual se encontra, Cidade ou Campo, tem o direito de participar junto à sociedade no que se refere a sua inserção no âmbito escolar e o estado, juntamente com a família, tem o dever de colaborar para que este cidadão, quer seja adulto ou criança, goze de fato desse direito.

Porém, o que se percebe é que o Brasil, embora seja considerado um país agrário, as conquistas no âmbito de Educação do Campo foram acontecendo de forma muito lenta, uma vez que a Constituição de 1988 não trata especificamente sobre a educação rural e quem surge para tratar com mais propriedade é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que trata da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

O artigo 28 da LDB 9394/96 trata da organização da escola no espaço rural, onde dá autonomia ao sistema de ensino para promover as adaptações necessárias, levando em consideração as necessidades reais e locais. Diante disso, o sistema educacional tem se apropriado da proposta do ensino multisseriado para as escolas do campo, buscando assim, atender a educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental, e uma das situações que tem fortalecido essa proposta é o fato de que as crianças residentes no espaço “campo” na maioria das vezes são poucas e assim não é possível organizar uma turma de apenas um ano/série.

Questões como estas, têm contribuído e fortalecido a formação das classes multisseriadas nas escolas residentes no campo, como uma forma de levar a educação escolarizada para os sujeitos que estão inseridos nessa realidade de forma que participem dos direitos que lhes são designados sem que seja necessária a migração destes para a cidade.

Barros, Hage, Corrêa e Moraes (2010), corroboram afirmando, que, a situação de precarização socioeconômica e de trabalho da família, de pouca rentabilidade, podem ser fatores que contribuem para levar ao fracasso dos estudantes das escolas multisseriadas.

Os alunos de escolas multisseriadas enfrentam situações adversas. A própria organização da sala de aula com a junção dos alunos de anos e idades diferenciados é um desafio enfrentado, outro fator, bastante comum está vinculado ao trabalho desenvolvido pela família como meio de sobrevivência. Neste contexto, Barros et al (2010), compreendem que a família passa a priorizar o trabalho precário em detrimento da participação da criança na escola.

Além dos fatores acima citados, alunos e professores da Escola do Campo, ainda enfrentam problemas com transporte escolar, estrutura física em situações precárias e muitas outras situações que os acompanham diariamente. Diante esses fatores, compreende-se que essas escolas recebem um tratamento inferior ao tratamento dado as escolas da cidade, questões como essas, têm fortalecido o pensamento negativo sobre as classes multisseriadas. Diante dessa situação recorreremos às informações contidas no Projeto Base da Escola Ativa (BRASIL, 2010) afirmando que:

A precariedade da educação oferecida às populações do campo se apresenta de forma mais visível nas escolas com turmas multisseriadas, que se constituem a maioria das escolas do campo, uma vez que são escolas com um pequeno número de estudantes, situadas em localidades pouco populosas [...]. (p.11).

A visão que a sociedade tem sobre as escolas do campo é que, para elas funcionarem, não é necessário muito investimento, uma vez que elas estão inseridas em lugares muito distantes e de difícil acesso, então pouca coisa basta. Os sujeitos que estão no campo e estudam nas classes multisseriadas são cidadãos que merecem respeito pelos seus direitos e, por isso, é necessário favorecer a esse povo uma educação de qualidade. Porém, infelizmente, essas escolas se encontram em situação de precariedade e funcionam, em sua maioria, com turmas multisseriadas, sendo assim um trabalho difícil para o professor que requer a criação de estratégias inovadoras que possibilitem o desenvolvimento intelectual dos alunos que estão sob sua responsabilidade.

Vale ressaltar, que apesar dos avanços, ainda há muito que se fazer para que se alcance resultados positivos na educação do campo e isso não será possível sem o auxílio urgente de políticas públicas que estejam voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas classes multisseriadas.

Segundo Santos e Moura (2010), as situações adversas encontradas nas escolas de escolas multisseriadas tem contribuído eficazmente para uma representação preconceituosa sobre o multisseriamento e as classes que se apropriam deste modelo de organização, sendo assim classificadas como responsáveis pela suposta má qualidade da educação das escolas do campo.

A sociedade tem atribuído o rendimento baixo das escolas do campo à organização multisseriada, mas será que essa má qualidade se dá especificamente pelo fato das crianças de anos escolares e idades diferentes se alocarem numa mesma sala com apenas um professor? Entendemos que essa situação é resultado de diversos fatores, dentre eles: a falta de políticas públicas que contribuam para a melhoria da Educação do Campo.

Um ensino de qualidade em qualquer área que seja, deve estar assegurado por políticas que viabilizem todo o processo, visando alcançar um resultado significativo. Assim sendo, compreendemos que uma criança ao estudar em uma classe multisseriada, deve usufruir dos seus direitos conquistados, isso implica dizer que ela deve estudar em uma escola com estrutura física adequada e em situações de uso, com professores qualificados e comprometidos, que estejam dispostos a atender as necessidades dos alunos. Diante disso, consideramos importante tratar aqui sobre a inserção e utilização de políticas públicas para esse público.

Munarim (2006) discorre que o processo de construção de políticas públicas nasce no seio da sociedade civil organizada, mais especificamente, no seio dos movimentos e organizações sociais do campo através de experiências vinculadas à educação popular, em forma de reivindicação de escola pública de qualidade. O MEC apenas abre espaço na máquina estatal para que se ouça a voz dos sujeitos do campo, em sua luta por política pública de Educação do Campo.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação SECAD/MEC, por meio da resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 em seu artigo 1º, busca contribuir para a qualidade de ensino através da elevação da qualidade das escolas do campo levando em consideração as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral em todas as áreas

envolvendo crianças, jovens e também os adultos do campo – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados de Reforma Agrária, acampados, caiçaras, quilombolas e etc.

A política da SECAD/MEC através das Diretrizes Operacionais acima citadas, promove a qualidade do ensino das escolas do campo e em consonância com a LDB 9394/96, propõe que a Educação do Campo deve contemplar as especificidades e necessidades do campo, visando a elevação da qualidade do ensino nas escolas de classes multisseriadas.

É necessário enfatizar que os movimentos sociais têm sido importantes para a ressignificação da Educação do Campo e não há dúvida de que as conquistas alcançadas se deve a organização dos movimentos, promovido pelos MST. Porém, ainda é bastante comum encontrar escolas no campo em situação de descaso, interferindo diretamente no processo do desenvolvimento intelectual do aluno, possibilitando o baixo rendimento e ocasionando as repetências, distorção série – idade e muitos outros fatores que podem influenciar até mesmo na questão da formação humana desses sujeitos. Dentre vários fatores, podemos destacar, que a questão da estrutura física nas escolas multisseriadas do campo é um problema comum nessas escolas.

É válido ressaltar, que no processo de ensino – aprendizagem há uma diversidade de fatores que podem influenciar tanto para o aspecto positivo, quanto para o negativo. Toda a nossa discussão é voltada para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos da Educação do Campo que estão inseridos nas turmas multisseriadas e os desafios enfrentados pelos alunos e professores que vivenciam essa realidade.

Segundo Barros e Hage (2010, p. 27). “O processo de ensino – aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando – se em prédios que necessitam de reformas [...]”. São situações que estão visíveis e merecem ser corrigidos com urgência, dentre muitas outras, que são percebidas apenas pelos sujeitos que vivenciam a realidade, o que parece é que as políticas já conquistadas caminham a passos lentos ou não estão preparadas suficientemente para romper as barreiras e se instalar com propriedade no contexto das escolas multisseriadas.

A Educação do Campo está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), assim como também pela resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002

das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Porém, ainda não aparece de forma explícita o amparo legal focando o atendimento especial para as escolas de classes multisseriadas.

Somente na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, das diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, no artigo 10 e parágrafo 2º é que há uma ênfase para as escolas multisseriadas. O artigo enfatiza que as escolas multisseriadas, somente poderão atingir o padrão de qualidade definido em nível nacional, se os professores forem contemplados com formação pedagógica, inicial e continuada, tendo em vista que é necessário, instalações físicas e equipamentos adequados, com materiais didáticos apropriados e uma supervisão pedagógica permanente.

O parágrafo 2 do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008, assegura que o professor das escolas multisseriadas precisa se qualificar com formação pedagógica inicial e continuada e, ainda apresenta outros fatores que são necessários para que haja qualidade no ensino ofertado nas escolas multisseriadas do campo e acrescenta que essas escolas somente poderão atingir o padrão de qualidade definido em nível nacional se estes aspectos forem contemplados, conforme estabelece o artigo proposto pela resolução.

1.3 CURRÍCULO

Para compreender o conceito e a função do currículo educacional, é necessário recorrer à literatura, tendo em vista que o currículo escolar não se limita apenas aos conteúdos trabalhados durante o desenvolvimento das aulas, vejamos o que relata Eyng (2007, p. 29) sobre essa questão.

Entender currículo como conteúdo é uma das formas mais usuais e historicamente mais relevantes que encontramos. Contudo, o entendimento do que seja o seu conteúdo tem uma variação muito grande. Pode significar o conteúdo da educação, isto é, o curso compreendendo a sequência e o conjunto de estudos que se há de seguir para adquirir uma educação. Também significa o conhecimento, conteúdo de uma disciplina específica ou, ainda, o conteúdo da cultura socialmente construída. (p. 29).

Na definição da Enciclopédia Mirador Internacional vol. 7:

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, [...] em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz.

A ideia de currículo defendida por Eynng (2007) vai além do conceito atribuído apenas a conteúdos, embora tenha sido o conceito mais utilizado historicamente. Porém, seu significado é muito amplo, considerando que ele pode significar o conteúdo da educação do ponto de vista mais amplo, o conhecimento, e ainda o conteúdo da cultura socialmente construída.

A Enciclopédia traz um conceito voltado para a estruturação de disciplinas e atividades, com objetivo de estruturar os conhecimentos por meio de construções como: pedagogias, disciplinas, objetivos, metas, planejamento, enfim, um conjunto de aspectos que indica, estruturação do conhecimento em tempo certo e o nível de aprendizagem eficaz.

A ideia de currículo, atualmente defendida, vai além de um conceito atribuído apenas a conteúdos. Para sua construção é necessário, a junção de vários elementos, tornando o seu conceito mais completo e significativo. Neste sentido, é possível compreendê-lo como uma construção cultural que permite a organização de uma série de práticas educativas e que deve ser construído a partir de experiências vividas na comunidade escolar, valorizando os aspectos culturais e respeitando o multiculturalismo que o compõem.

O currículo escolar é um termo abrangente e faz parte não só da vida escolar da criança, mas de todos os que estão inseridos em um determinado contexto e tudo o que passa na vida destas pessoas está vinculado ao currículo. Sendo assim, é necessário que se estabeleça parceria entre escola e comunidade, para que a construção deste currículo seja de fato pensado para atender aos interesses e necessidades das pessoas que fazem parte do contexto no qual está inserido.

Esta concepção de currículo, nos ajuda a compreendê-lo como um elemento importante para o desenvolvimento da educação escolar, já que ele busca inserir os conhecimentos empíricos que os sujeitos trazem consigo, não excluindo seus saberes, mas buscando adaptá-los à realidade e transformando esses conhecimentos prévios em conhecimentos intelectuais.

1.3.1 Etimologia do Currículo

O termo currículo tem sua origem latina, em que apresenta vários conceitos. Com isso, a palavra sofreu algumas transformações, mas não perdeu o sentido original, sempre resguardando sua essência. De acordo com Berticelli (2001), o termo surgiu do verbo latino *currere*, que significa (correr), posteriormente, ficou conhecido como *Curriculum*, por ser um nome “neutro” tem o plural *curricula* que significa “carreira”, em forma figurada.

Dentre suas modificações, aparecem várias expressões, dentre elas: *Cursus Forensis* “carreira do foro” e *Cursus Honorum* “Carreiras das honras ligadas às funções públicas”. O termo *cursus* passa a ser utilizado com maior variedade semântica a partir dos séculos XIV e XV. Utilizava-se a expressão *cursus* em algumas línguas como o português, o francês, o inglês e também na linguagem universitária e logo depois adotou-se o termo *curriculum*. Em 1682, passa a se utilizar no Inglês, a palavra *curricule* que ficou conhecida como “cursinho”. Já em 1824, a palavra *Curriculum* fica conhecida como curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários. No século XX, o termo *curriculum*, muito utilizado na Inglaterra, vai para os Estados Unidos e começa a ser utilizado com o sentido de *Currículo Vitae* e, somente por volta de 1940 acontece o aportuguesamento da palavra, no Brasil. Assim, Gonzaga (2005), afirma que:

A palavra curriculum, de origem latina, significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. O currículo educacional representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. (p. 10).

Conforme o autor, o currículo ligado à escola deve preocupar-se com os valores estabelecidos pela comunidade para transformá-los em trabalho pedagógico. Em outras palavras, a escola precisa conhecer e valorizar o conhecimento que as pessoas possuem, para através dele, elaborar atividades relacionadas ao meio em que vivem, favorecendo, assim, estratégias de melhorias para o ensino.

1.3.2 Os níveis do currículo escolar

Ao falarmos em currículo escolar, precisamos compreender que o mesmo se subdivide em três níveis, denominados: Currículo Formal, Currículo Real e Currículo Oculto, cada um deles apresenta suas especificidades e traz suas contribuições para o desenvolvimento da educação no contexto escolar.

O currículo formal ou prescrito é aquele que chega pronto ao professor, para que seja desenvolvido, de acordo com as formas normativas, pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. Dentro dessa perspectiva, o currículo formal está fundamentado nas leis, nas diretrizes e outros documentos oficiais, os quais foram criados no âmbito educacional para fortalecer ao que hoje denomina-se por currículo formal.

Deste modo, Sacristan (2000, p. 119), se refere ao currículo prescrito como: “A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo [...]”. A administração educativa, tem se preocupado com a qualidade do sistema educativo e isso implica na criação de estratégias e currículos prontos que favoreçam o controle do sistema educativo.

O currículo prescrito é promovido e organizado pelas instâncias do estado, este, por sua vez, é controlado pelo governo central, que objetiva escolarizar a sociedade. É um currículo pensado e desenhado para alcançar um público mais abrangente, de nível nacional, por esta razão, não se limita a um público específico. GOODSON (1997), afirma que:

[...] O currículo nacional pode ser visto como uma vitória das forças e intenções que representam estes grupos políticos. Uma determinada visão e certos grupos específicos são, assim, reintegrados, favorecidos e legislados como sendo o “todo nacional”. (p. 39).

No currículo oficial as atividades a serem trabalhadas seguem uma sequência e o professor precisa se apropriar e desenvolver as atividades e ações que se encontram estabelecidas na proposta deste currículo. As atividades se encontram prontas nos materiais de apoio e são disponibilizados aos professores e alunos para que façam a utilização destes materiais, preparados para atender as exigências deste currículo. Porém, esta proposta de currículo, embora muito bem-intencionado e elaborado, não atende as necessidades e especificidades de todas as localidades,

compreendendo que cada grupo ou comunidade apresentam suas individualidades e necessitam de espaço na construção e realização do currículo.

Já o currículo real, está associado ao que acontece na sala de aula, é responsável pela efetivação e execução daquilo que é planejado. É um currículo que se concretiza de forma diferente do currículo prescrito, por ser planejado e organizado com o objetivo de atender as necessidades dos educandos, conforme a realidade dos alunos.

O currículo real está ligado ao que acontece na sala de aula, por essa razão busca-se executar aquilo que está explícito no planejamento, considerando que este currículo não está pronto e acabado podendo sofrer modificações de acordo com as necessidades que podem surgir durante sua execução. De acordo com essa perspectiva, o objetivo do currículo real, é aproximar os conteúdos, aos diferentes elementos que há na comunidade, adequando-os, conforme o cotidiano das crianças.

Este currículo traz para si a preocupação com a qualidade do ensino ofertado aos alunos. Neste sentido, Freire et all, (2017, p. 115) coloca que: “[...] os conteúdos do currículo devem ser trabalhados de forma articulada ao cotidiano dos alunos ampliando, assim, a importância do currículo real [...]”. O interesse pelo conteúdo pode tornar-se mais atraente, quando parte daquilo que é vivenciado pelo aluno, despertando a curiosidade para novos conhecimentos e possibilitando caminhos para o enriquecimento daquilo que o aluno já conhece.

O currículo real propõe mecanismos de libertação do sujeito, fazendo com que este seja participante ativo em seu processo de formação, partindo de seus conhecimentos prévios como os saberes que é adquirido no decorrer de sua vivência e respeitando os aspectos da realidade. Ao falar do currículo real da escola do campo, compreende-se que é necessário a inclusão de vários fatores, que caracterizam as especificidades do campo, como o calendário agrícola, a cultura e os saberes.

Nesta perspectiva, Arroyo (2013) coloca que esses fatores são as experiências sociais e contribuem para um aprendizado mais significativo e desperta o interesse dos alunos, fortalecendo a busca de novos conhecimentos intelectuais, partindo do conhecido para o desconhecido.

O currículo que atende essa dinâmica se enquadra nas perspectivas de um currículo transformador por ser pensado para atender as necessidades do sujeito, que precisa ser formado conforme suas demandas e realidades. Porém, é válido ressaltar que a construção e organização desse currículo deve estar fundamentada na proposta

da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e, nas experiências adquiridas a partir da convivência da realidade dos sujeitos, para tanto, é necessário que seja flexível, estando sempre aberto para atender as necessidades. O currículo real é aquele que está sempre em construção, por acompanhar o tempo e o espaço.

O currículo real possibilita a execução sistematizada dos acontecimentos pertinentes na escola, esta por sua vez precisa se adequar ao modo de vida estabelecido pelos componentes da comunidade escolar e criar mecanismos de aproximação entre escola e comunidade para que se estabeleçam ações que ajudem na transformação da sociedade.

Uma vez que a escola entende que é necessária a construção de um currículo baseada nas necessidades de seus sujeitos, trabalhando primeiramente aquilo que faz parte do cotidiano dos alunos, ela então, começa a desempenhar seu papel de colaboradora, intervindo na melhoria da qualidade de vida daqueles que estão sob sua responsabilidade. Sob essa ótica, Moreira (1990), afirma que:

Os princípios do progressivismo evidenciam-se ainda no realce a trabalhos de grupos nas salas de aula, ambientes instrucionais democráticos, processo ativo de ensino e aprendizagem, cooperação entre professor e aluno, conexão entre o conteúdo do currículo e a vida real, etc. (p. 89).

Os conteúdos têm a possibilidade de se tornarem mais atraentes e significativos para o educando quando estão associados com suas experiências cotidianas, se a escola, trabalha com esta perspectiva, buscando fazer essa conexão entre o conteúdo do currículo e a vida real do aluno, então, ela começa a desenvolver seu real papel na comunidade. O trabalho em função da qualidade do ensino aprendizagem tem um caráter mais significativo, tanto para ao aluno, quanto para o professor.

Ainda nessa discussão referente aos níveis do currículo, é necessário enfatizar a respeito do currículo oculto e como este tem se estabelecido no âmbito educacional. Este currículo, não está prescrito e não aparece no planejamento, vai acontecendo de maneira espontânea durante o desenvolvimento da aula e, constitui importante fator de aprendizagem por envolver atitudes da rotina do cotidiano escolar.

Segundo Silva (2010, p. 78) “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...]”. O

currículo oculto tem um papel muito importante no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, considerando que ele acontece naturalmente, no ambiente escolar. Embora não estando explícito no currículo oficial, contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem através do relacionamento entre seus envolvidos.

O currículo oculto é trabalhado nas escolas com a função de trazer para a sala de aula o conhecimento tanto do aluno quanto do professor. Ele tem uma relação muito próxima do currículo real, mas o que lhes diferencia é que este focaliza a questão da formação de atitudes. No currículo oculto, os questionamentos podem surgir no decorrer da aula, e o professor precisa estar atento para aproveitá-los, transformando-os em assuntos para serem discutidos e trabalhados dentro da sala de aula.

Torres Santomé (1994) discute o currículo oculto como o significado de práticas e rotinas, que por algum tempo passaram despercebidas. São as destrezas desenvolvidas nos alunos para que aprendam e interiorizem formas acríticas e irreflexíveis de viver no atual modelo de sociedade.

Com base no discurso de Santomé, o currículo oculto funciona de maneira implícita, através dos conteúdos culturais, rotinas, interações e tarefas escolares. Não é fruto de um planejamento do coletivo docente, porém sua existência é importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Assume responsabilidade pela reprodução das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que o currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência e os valores transmitidos de relacionamentos sociais que envolvem professor/aluno, aluno/aluno, administradores/alunos e assim por diante. Portanto, fazem parte do currículo oculto: rituais e práticas, relações hierárquicas, modo de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos e vários outros fatores existentes na escola que complementam e ampliam o desenvolvimento da educação.

1.3.3 Teoria e organização curricular

O currículo escolar se fundamenta em teorias, que foram surgindo no decorrer do processo educacional e com o passar do tempo essas teorias foram se consolidando. Devido aos vários questionamentos que foram surgindo, muitos outros

estudiosos do currículo se apropriaram dessas teorias, fortalecendo cada vez mais as discussões e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

De acordo com Eynng (2007, p. 110) “[...] A teoria do currículo é uma concepção em desenvolvimento, constituída em função da interação dinâmica de aspectos históricos contextuais”. As teorias curriculares foram surgindo, de acordo com o momento histórico, vivenciado na trajetória da educação, é uma concepção em desenvolvimento segundo a autora, porque vai se consolidando a partir dos aspectos históricos. Essas teorias estão classificadas como: teoria do currículo tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica como veremos a seguir.

1.3.4 Teoria do currículo tradicional

O currículo na perspectiva tradicional, de acordo com Silva (2010) caminha sob a luz de autores, como: Bobbit (1918), Tyler (1949) e Dewey (1902), suas principais características são priorizar a organização e a estrutura de um currículo e suas questões técnicas a partir de uma neutralidade científica. Neste sentido, Silva (2010) apresenta as principais colaborações desses autores para a construção e efetivação desse movimento no campo da educação.

De acordo com Silva (2010), a proposta de Bobbit, era que a educação deveria funcionar, assim, como as outras empresas comerciais ou industriais. Defendia que o sistema educacional deveria ser eficiente tanto quanto qualquer outra empresa, estabelecendo de forma precisa seus objetivos os quais deveriam se basear num exame que preparasse o aluno para exercer com eficiência, suas habilidades e ocupações profissionais da vida adulta.

Esse modelo de currículo desenhado por Bobbit estava voltado ao atendimento dos interesses econômicos. A ideia de currículo apresentada por Bobbit, constituiria uma das vertentes dominantes da educação estadunidense, no restante do século XX. Já numa linha mais progressista, embora tradicional, encontra-se a teoria de Dewey e como um defensor progressista, estava mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia.

Ainda segundo Silva (2010), Dewey, defendia que no planejamento curricular era necessário levar em consideração os interesses e as experiências das crianças e jovens e que a educação não era tanto uma preparação para a vida adulta, mas um local de vivência e prática direta, de princípios democráticos. Seu ponto de vista se

fundamenta na prática de princípios democráticos, onde a escola é um local para estas vivências. Dewey, não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta.

Os estudos relacionados ao campo curricular ganham visibilidade, a partir do cenário econômico fortemente influenciado pela industrialização, num momento em que diferentes forças econômicas e políticas, procuravam moldar os objetivos e as formas da educação. Segundo Silva (2009) os estudos do currículo surgiram nos Estados Unidos, como um campo profissional e especializado, possivelmente motivados pelas condições associadas à institucionalização da educação escolarizada que crescia, devido ao grande número de imigração, procedente do processo crescente da industrialização e urbanização, que ocorria naquele momento no campo educacional.

Silva (2010), corrobora, afirmando que nas teorias tradicionais são reconhecidas as concepções clássica, progressista e tecnocrata. A concepção clássica considera o saber escolar, a partir das artes liberais da antiguidade clássica Greco-Romana, o trivium e o quadrivium eram responsáveis pela organização do currículo. No trivium, a ordem dos saberes estava classificada como gramática, dialética e retórica, já a ordem dos saberes no quadrivium seguia com a aritmética, música, geometria e astronomia.

A concepção progressista fundamentada no pensamento de Dewey, demonstra uma preocupação com um currículo que reorganizasse os conhecimentos, com base na aprendizagem do aluno, considerando que para o planejamento curricular deveria ser levado em conta, os interesses e as experiências das crianças e jovens.

Já a concepção tecnocrata, defendida por Bobbit, se consolidou com o livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O currículo defendido por Bobbit e Tyler trazia a ideia de um rigoroso processo de racionalização, análogo ao sistema fabril, que objetivou determinar comportamentos padrões a serem seguidos pelos alunos.

1.3.5 Teoria crítica do currículo

A teoria curricular crítica, surge em contraposição à teoria tradicional, por não estar satisfeita quanto ao modelo de educação que até então era desenvolvida e que oprimia aos educandos, deixando-os na condição de dominados. A teoria crítica

tornou-se conhecida, devido ao seu crescimento, por dar importância para suas atitudes, comportamentos, valores e orientações.

Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, contribui com a teoria crítica, ao discutir sobre a educação bancária, que era uma característica relacionada à teoria curricular tradicional. Seus questionamentos refletem a questão da condição do educador como dominador e do educando como dominado, onde o primeiro se classifica como superior e o segundo como inferior na hierarquia da educação.

Para Freire (1987) a educação desenvolvida, a partir dessa concepção, não atendia as necessidades dos educandos que, na condição de sujeitos inferiorizados, não estabeleciam perspectivas para se desenvolverem na sociedade. O aluno era compreendido como meros recipientes de depósito, onde o educador os enchia de conhecimentos desconectados da realidade.

Na visão de Paulo Freire (1987), esse modelo de educação necessitava urgentemente de mudanças, iniciando pela valorização do aluno, onde este tivesse a oportunidade de compreender os aspectos que intermediam o desenvolvimento de sua aprendizagem, levando-nos a entender que o processo do desenvolvimento do conhecimento é importante para que se entenda como foi possível chegar aos resultados.

Conforme as contribuições de Paulo Freire (1987), sobre este assunto, podemos constatar que:

[...] Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (p. 34).

A educação é uma porta aberta, para desenvolver nos educandos a criticidade e, assim, torná-los sujeitos capazes de transformar a realidade, através de ações pensadas para atender aos menos favorecidos. O autor vem trazendo em sua discussão que os educandos são tão capazes quanto os educadores e, por isso não podem permanecer na condição de depósitos, mas de sujeitos participantes ativos na sociedade.

Altusser (1999), defende a teoria curricular crítica e, em sua discussão coloca que a escola tem influenciado seus alunos a estarem conformados na situação de

dominados. As crianças, desde muito cedo, são destinadas a ocuparem as cadeiras escolares e passam o tempo suficiente para serem manipuladas com a ideia de que não é necessário criar expectativas de desenvolvimento do pensamento crítico e, que é mais cômodo aceitar que a classe dominante terá sempre em suas mãos o poder e que a classe proletária sempre estará na condição de dominados na sociedade.

Com isso, Altusser (1999) critica o papel da escola e a classifica como Aparelho Ideológico de Estado dominante, pois está mais preocupada em manter o poder nas mãos da classe burguesa, do que em estabelecer estratégias que favoreça aos dominados o direito de se libertarem por meio do pensamento crítico, privando-os de conhecerem seus direitos e, lutarem para torná-los respeitados. Esses sujeitos possuem valores e saberes, que, na maioria das vezes, acabam se perdendo por não serem considerados relevantes pela escola. Para Altusser, esse não era o tipo de escola, nem tão pouco de educação que deveria ser sustentada.

Conforme Altusser (1999, p.168) “[...] um Aparelho Ideológico de Estado desempenha efetivamente o papel dominante, embora ninguém, ou quase ninguém, preste muita atenção à sua música, tão silenciosa ela é! Trata-se da Escola”. Esse pensamento apontado pelo autor reforça a ideia de que a escola tem em suas mãos o poder para dominar e, ao longo de sua trajetória, tem contribuído para o fortalecimento dessa ideia. Podemos perceber, que o foco principal da escola, como Aparelho Ideológico de Estado, é fortalecer e favorecer a classe dominante, uma vez que esta já tem em suas mãos o poder.

Ainda nesse sentido, recorremos ao pensamento de Bourdieu e Passeron (1992), em sua obra “A Reprodução” que também trazem suas contribuições para a discussão da teoria curricular crítica, enfatizando sobre a eliminação e seleção, como resultado nos exames que são realizados a partir das provas tradicionais. De acordo com o pensamento dos autores, esse método de avaliação, somente fortalecia o processo de exclusão, com isso, defenderam a ideia de que o exame não é o meio mais importante para avaliar o conhecimento vinculado aos valores escolares e, quando este é considerado como o principal recurso para medir o conhecimento dos alunos, se fortalece o valor da cultura dominante na sociedade.

Questões relacionadas as desigualdades das classes sociais foram discutidas por Bourdieu e Passeron (1992) apontando que, em muitos casos, os alunos pertencentes as camadas populares são eliminados, antes mesmo de entrarem no ensino secundário, por não terem oportunidade para se qualificar. Neste sentido,

recusam sua inserção sem mesmo serem submetidos aos exames, pois os mesmos têm a função de selecionar apenas aqueles que têm mais oportunidade para se qualificar.

As teorias críticas surgem com base no marxismo e, olham para a sociedade capitalista com desconfiança. Partindo desse pressuposto, reconhece que as instituições são criadas para atender aos anseios da elite e que tudo isso se dá por intermédio do capitalismo, que tem por objetivo privilegiar a classe dominante. Com isso, a classe dominada vai ficando cada vez mais à margem da sociedade. Porém, o marxismo não conformado com a situação da sociedade marginalizada, reconhece e valoriza a luta de classes por compreender que essas lutas são necessárias para a conquista do poder, possibilitando condições de libertação para a classe dominada, reconhecendo que através do pensamento crítico é possível lutar pela conquista de seus ideais, mesmo vivendo em uma sociedade de desigualdade social.

Os autores acima citados contribuíram de forma significativa para a consolidação da teoria crítica. Paulo Freire vê a classe popular na condição de oprimidos na sociedade. Essa classe precisa se reconhecer como oprimida, para então, criar mecanismos que possibilite sua libertação. Porém, a escola, segundo Altusser (1999), tem se preocupado em priorizar e fortalecer a classe dominante tornando-se um instrumento de seleção entre as classes e a classifica como Aparelho Ideológico de Estado dominante.

1.3.6 Teoria pós-crítica do currículo

A teoria curricular pós-crítica, tem a preocupação com a efetivação e busca fazer com que todos os grupos, por menores que sejam, tenham condições de alcançar seus direitos como cidadãos e usufruí-los. Valoriza a questão da identidade compreendendo-a como um fator essencial para a emancipação do indivíduo na sociedade. É uma teoria que busca a análise sobre qual o tipo de indivíduo queremos para nossa sociedade.

De acordo com Silva (2010):

A teorização crítica sobre o currículo esteve inicialmente concentrada, como sabemos, na análise da dinâmica de classe, da qual as chamadas “teorias da reprodução” constituem um bom exemplo. Tornou-se logo evidente, entretanto, que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podem ficar restritas à classe social. Como análise política e

sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia [...]. (p. 99).

Embora as desigualdades sociais e a luta pelo poder na educação e no currículo tenham sido o ponto chave para o levantamento da discussão crítica do currículo, Silva (2010), coloca que não basta analisar apenas essas questões, é preciso ainda voltar o olhar para as desigualdades centradas nas relações de gênero, raça e etnia e que não bastava apenas incluí-los de forma passiva no currículo, mas era necessário tratar esses aspectos com seriedade, descrevendo e explicando as diferenças e as inter-relações entre si.

Partindo dessa perspectiva, outros fatores são levantados e considerados relevantes para a constituição de uma sociedade emancipada, como a valorização das diferenças, gênero, raça, cultura, dentre outros. A junção desses elementos tem contribuído para a formação do multiculturalismo que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo e, olha para cada um desses aspectos considerando-os importantes, por apresentar uma riqueza de elementos que auxiliam os sujeitos no aprimoramento do conhecimento intelectual e na conquista dos seus direitos enquanto cidadão na sociedade.

O multiculturalismo tem sido bastante discutido nos últimos anos. Para tal debate, é necessário recorrermos a Silva (2010, p. 85), ao afirmar que “[...] O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante [...]”. Malta (2013, p.351), reforça a ideia de que “[...] O multiculturalismo, mesmo sendo considerado estudo da antropologia, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra [...]”.

Com base nas colocações apresentadas pelos autores, o multiculturalismo traz para a sociedade a ideia de que é possível se apropriar da diversidade cultural existente, considerando que essa diversidade merece ser respeitada e valorizada, pois por trás de todo aspecto cultural existem pessoas que lutam pelo direito de manter sua cultura viva na sociedade.

A teoria pós-crítica complementa a teoria crítica, por superar os processos discriminatórios, de opressão, de injustiça social e neutralização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural. Nessa perspectiva, considera as questões vinculadas aos menos favorecidos e busca a sua

inserção na sociedade como sujeitos participantes no meio social. A educação nessa perspectiva não só critica, mas reconhece cada um desses elementos, como úteis para a riqueza da diversidade cultural de um país.

A teoria Pós-Crítica trata da questão da “Diferença” com bastante cuidado, por entender que o “diferente” precisa ser respeitado e para dar sustentabilidade a essa discussão, é necessário nos atentar para o que Silva (2010) discorre sobre este assunto, ao mencionar que o diferente é avaliado negativamente quando relacionado ao não diferente. Partindo desse pressuposto, compreendemos então que este sinal entre o diferente e o não diferente está basicamente relacionado às questões de poder.

Essa questão vinculada ao que Silva (2010) coloca a respeito do “Diferente” também é discutida por Paraíso (2015), que considera ser este um assunto relevante para o desenvolvimento de uma educação participativa, onde os sujeitos tenham a oportunidade de ampliar seus conhecimentos partindo daquilo que vivenciam.

Sobre este assunto, consideramos o pensamento de Paraíso (2015), informando que:

É a diferença que tentamos exprimir quando, usando as diferentes contribuições dos Estudos Culturais, abordamos as múltiplas lutas de diferentes grupos pelo e no currículo, pela e na produção de saberes e quando tratamos da alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver suas próprias experiências. (p. 50).

O currículo defendido pela teoria crítica é aquele que tem interesse em criar situações que venham emancipar as pessoas que dele fazem parte, possibilitando a essas pessoas a oportunidade de escolhas conscientes na sociedade onde está inserido, não permitindo que sua personalidade seja manipulada, mas que tenham vez e voz na conquista de seus direitos.

1.3.7 A organização do currículo da Educação do Campo

O currículo tem se tornado uma ferramenta útil para o crescimento e fortalecimento da Educação. É por meio do currículo que são criadas estratégias de ensino visando a melhoria da qualidade da aprendizagem adquirida no espaço escolar. A partir dessa perspectiva, é papel do currículo contribuir para o sucesso de todos que fazem parte do ambiente escolar, permitindo por meio dele as melhorias nos diversos

setores de ensino onde os sujeitos envolvidos tenham vez e voz para requerer seus direitos diante as autoridades responsáveis pelo sistema de ensino.

Desta forma, entende-se que o currículo não se limita apenas a conteúdos, mas envolve elementos relacionados aos aspectos culturais quer seja da região ou até mesmo da localidade/comunidade, valoriza o aluno na sua essência ao se apropriar dos conhecimentos prévios que este traz consigo.

O currículo de uma escola que se preocupa com o desenvolvimento das crianças parte, primeiramente, da construção histórica valorizando a comunidade em seus aspectos culturais respeitando o multiculturalismo que compõe esta escola. De acordo com Ghedin, (2006, p.119) “todo currículo é uma construção histórica situada no tempo e no espaço, de acordo com a cultura da sociedade que o formula, as formas que ele assume obedecem a diversos discursos”. O currículo escolar se dispõe de diversos discursos, e a escola tem autonomia para desenvolvê-lo, valorizando antes de tudo o sujeito enquanto pessoa, que tem sentimentos e que precisa ser compreendido e abraçado pela escola, considerando que a escola deve ser um espaço de formação humana. Se este não trabalha com essa perspectiva, está ocultando sua verdadeira essência.

Essa construção histórica deve acompanhar um tempo e está inserido a um determinado espaço o que constitui a valorização da cultura da sociedade. E quando se fala em tempo e espaço é porque ele deve estar dentro de uma determinada comunidade, valorizando tudo o que acontece ali, pois todo acontecimento vivenciado nesta localidade é importante e pode ser aproveitado como um recurso para a melhoria da qualidade da educação que é oferecida às crianças, considerando que podem existir fatores que são indispensáveis no presente, mas não terão nenhuma relevância em outro momento da história da educação, por isso, é importante compreender e considerar a questão do tempo.

Tanto alunos quanto professores são essenciais para a construção de um currículo emancipador, que seja capaz de libertá-los das diversas formas de opressões designadas pela classe dominante. Nesse contexto, entende-se que ele, não se limita apenas aos conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos, mas precisa se apropriar dos acontecimentos e experiências vivenciados pelos alunos e professores, esses acontecimentos e experiências são fontes necessárias para a inovação do currículo. Sacristán (2000) discorre que:

[...] O currículo é método além de conteúdo, não porque nele se enunciem orientações metodológicas, proporcionadas em nosso caso através das disposições oficiais, mas porquê, por meio de seu formato e pelos meios que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização dos professores e a própria experiência dos alunos a se ocuparem de seus conteúdos culturais [...]. (p. 51).

Quando o currículo se preocupa em criar estratégias para auxiliar o aluno no desenvolvimento da aprendizagem, partindo das experiências que os professores adquirem no decorrer da sua prática como docente e da experiência dos alunos vinculada aos saberes que vão adquirindo no convívio social ao longo de sua vivência, é porque este currículo vai além do que é determinado pelos conteudistas.

Moreira (1990) enfatiza que para os conteudistas, o conhecimento da criança das camadas populares, não exerce importância para a construção do currículo, seus saberes são ignorados e impedidos de adentrar nos espaços da sala de aula. Há um perigo de que essa criança tenha dificuldades para entender que ela pode e deve ser construtora do saber, sentindo-se incapaz de criar um novo saber para uma nova sociedade.

O currículo é um elemento importante e indispensável para a qualidade do desenvolvimento da educação escolar. Para tanto é necessário que ele esteja aberto propiciando condições que favoreçam o desempenho intelectual do aluno, uma vez que a aprendizagem acontece de diversas formas e o professor tem um papel importante nesse processo. Seu trabalho deve partir do conhecido para o desconhecido, das coisas que fazem parte do cotidiano de seus alunos. A escola precisa estar em conexão com a família e a comunidade, propiciando momentos de discussão e interação entre si. Quando a escola se apropria desses elementos, o aluno percebe que ela não trabalha desvinculada da realidade na qual ele vive.

Os professores do campo devem estar atentos quanto ao currículo que é trabalhado nas escolas em que atuam, considerando que este não deve ser o mesmo que é desenvolvido na cidade, para não fugir da realidade do aluno, mas valorizar o que é de interesse e necessidade dos sujeitos do campo articulando com o que é proposto pelo currículo oficial amparado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A educação, no sentido de escolarização, deve sempre estar centrada no desenvolvimento do aluno, não esquecendo, que só será possível acontecer, se houver uma compreensão de que não é possível fazer educação apenas com alunos

e professores, mas que é necessário um conjunto de situações para a realização desse processo.

O currículo parte dessas pequenas coisas, portanto, é necessário utilizar-se das ferramentas, na tentativa de colaborar para a diferença no campo educacional, agindo assim, é possível que haja uma Educação do Campo diferenciada, da qual temos hoje. Mas será que os professores que assumem a responsabilidade para atuarem na escola do campo, conhecem de fato o que está inserido na vida das crianças, assim como também a realidade da comunidade?

O currículo de uma escola não deve ser um documento pronto e acabado e jamais poderia ser, pois deve ser construído no coletivo com a participação das pessoas envolvidas no processo educacional incluindo alunos/professores e a comunidade escolar como um todo. Os alunos, desde a educação infantil e anos iniciais, precisam ser orientados que seus conhecimentos prévios e saberes adquiridos a partir de suas experiências com a família tem muito a contribuir para o fortalecimento de uma educação comprometida com a formação dos sujeitos cidadãos.

Com base nessa discussão, voltamos nossos olhares para a Educação do Campo que trata basicamente de um currículo transformador, que dê condições aos sujeitos do campo para pensar e desenvolver estratégias de libertação, onde tenham oportunidade para reivindicar seus direitos enquanto cidadão participante, com direitos e deveres na sociedade. Portanto, a grade curricular da Educação do Campo precisa urgentemente ser diferenciada das escolas da cidade com calendários diferenciados que venham respeitar as condições de vida das pessoas do campo, conforme propõe a LDB 9.394/96, em seu artigo 28.

Se o currículo possibilita a produção sistemática dos conhecimentos é porque ele envolve tudo e todos, que estão ao seu redor, ou seja, toda a comunidade intra e extraescolar. Neste sentido, Gonzaga (2006) afirma que:

Para a elaboração de um currículo é necessária a colaboração de toda a comunidade intra e extraescolar, mostrando assim que nenhum currículo independente do cuidado com que seja planejado, jamais chegará à realização, sem que todos envolvidos a ele se dedique. (p. 92).

Para a elaboração do currículo escolar é necessário que todos os envolvidos estejam empenhados, a fim de que haja uma construção coletiva, considerando que é necessária a tomada de decisões pensando na melhoria da qualidade do ensino que é ofertado aos alunos, de modo que atenda às necessidades que há em comum a

todos, esse trabalho requer responsabilidade e compromisso de todos os envolvidos que precisam estar conscientes de que sua participação para a elaboração do currículo escolar dentro de sua comunidade é necessária.

A participação de todos é importante por permitir a aproximação da cultura que muitas vezes a escola acaba esquecendo e quando falamos em cultura, percebemos que há uma dificuldade para inseri-la ao currículo, pois em uma comunidade e até mesmo na própria escola surgem diferentes culturas, que precisam ser valorizadas.

Para tanto, é necessário que essas culturas, sejam abordadas e discutidas dentro da sala de aula para que os alunos, desde a educação infantil e anos iniciais tomem consciência de que é necessário respeitar a cultura do outro e a escola pode contribuir significativamente para essa formação de valores a partir de projetos que levem os alunos a refletirem que nenhuma cultura deve se sobrepor a outra, porém, todas são importantes e devem ser respeitadas. De acordo com Candau (2009), é necessário reconhecer e valorizar as diferentes culturas e os diversos saberes e práticas e assim reconstruir o que é considerado comum a todos.

O professor comprometido com a Educação do Campo exerce um papel desafiador no sentido de desenvolver um trabalho com seus alunos onde compreendam a importância da valorização de identidade, onde se reconheçam como pessoas que vivem da terra e pela terra, com dignidade, respeitando seus saberes e suas culturas, compreendendo a igualdade e aceitando as diferenças.

Diante desses aspectos, é necessário que os alunos entendam a diversidade de culturas e saberes e sua importância para a construção do seu aprendizado. Silva (1995), compreende que:

Como no currículo em uso confrontam-se diferentes culturas e linguagens, professores/as, alunos/as, e administradores/as frequentemente divergem em relação a que experiências e práticas devem ser escolhidas e valorizadas [...]. (p. 10).

Há uma grande clientela nas escolas com cultura e linguagem diversificadas, o que possibilita o enriquecimento do currículo desenvolvido na escola. Segundo Silva (1999), o currículo em ação confronta-se com a diversidade de cultura e saberes a ponto de divergirem-se em relação as experiências e práticas que precisam ser escolhidas e valorizadas.

1.3.8 O currículo da escola do campo

O currículo é comparado a um espelho, que apenas reflete a imagem daquilo que lhe é apresentado. O mesmo poderá refletir positivamente ou negativamente no processo de ensino aprendizagem. Isso implica dizer que o sucesso dos alunos e da escola tem muito a ver com a política exercida pelo currículo em ação e se o seu foco principal, está no progresso do aluno, ele permitirá a integração desse aluno na sociedade, libertando-os das correntes de opressão que sufocam os sujeitos das classes menos favorecidas.

Com isso, coloquemos em questão o tratamento dado a Escola do Campo que por muito tempo foi deixada ao esquecimento e que ainda fica em segundo plano nas agendas de prioridades das autoridades, justamente por estar no campo e algumas dessas escolas estão localizadas em locais de difícil acesso. São escolas que se encontram distantes dos administradores que sempre estiveram mais preocupados com a qualidade do ensino ofertado nos centros urbanos.

Arroyo (2013) traz suas considerações quanto a essas questões, no sentido de refletir sobre as visões e tratos negativos que as camadas populares, envolvendo o que os sujeitos do campo vêm sofrendo ao longo de sua existência. Todavia, os sujeitos da classe oprimida têm se mobilizado e reivindicado um tratamento mais digno e justo através das lutas pelos direitos que lhes são necessários.

A visão negativa tornou-se o ponto de partida, para que os sujeitos do campo despertassem da situação de subordinados e reivindicassem uma educação que pudesse lhes assistir em suas necessidades com um currículo diferenciado que atendesse as especificidades do campo, valorizando e respeitando os aspectos da realidade.

A discussão sobre o currículo diferenciado para as escolas do campo tem avançado e tem se tornado um assunto bastante enfatizado por pesquisadores da Educação do Campo como Caldart (2003), Arroyo (2012), dentre outros. Mas o que percebemos é que na realidade, esse currículo ainda é pouco vivenciado, principalmente quando se trata do currículo voltado para a educação infantil e anos iniciais dos alunos do campo.

Os professores que desenvolvem seu ofício nas escolas do campo e que têm compromisso com o trabalho que exerce, fazem algumas adequações e adaptações

no currículo em ação, mas só isso, não é suficiente para que haja uma Educação do Campo com qualidade.

É válido ressaltar que em meio as dificuldades enfrentadas, como as que estão apresentadas no desenvolvimento desse trabalho, existem professores que fazem a diferença, mobilizando seus alunos a levantar questionamentos e reivindicar uma educação que contribua para uma vida digna no espaço onde vivem, sem que seja necessário a migração para a cidade, ações dessa natureza têm dado um novo direcionamento e fortalecido a proposta que a Educação do Campo vem propondo para o campo, a partir das lutas mobilizadas pelos movimentos sociais.

O currículo é visto como experiência porque faz parte da vida cotidiana tanto dos docentes quanto dos discentes. Através dele, aparecem os questionamentos a partir da experiência vivida, de forma que é feita uma análise do que está certo ou errado. Essa ferramenta é importante, pois, busca a essência através do experimento. Segundo Ghedin [et al] (2006, p. 139) “[...] entendemos o currículo como objeto social que contém peculiaridades quando aplicado e desenvolvido dentro de um determinado sistema educativo, adquirindo corpo e essência peculiar [...]”.

Segundo o autor, o currículo é entendido como um objeto social, porém apresenta suas particularidades ao estar inserido dentro de um determinado sistema educativo, é por essa razão que ele é entendido como um objeto sempre em construção. Para isso, sua política precisa estar vinculada ao contexto social do indivíduo.

O livro didático é um elemento importante para a construção do currículo, tanto os docentes, quanto os discentes percebem os livros como um recurso indispensável na construção do conhecimento. Razão pela qual, este material tem sido bastante explorado na sala de aula. Oliveira (2014) sugere que os docentes, devem utilizar os livros como um apoio e não como um guia de suas práticas pedagógicas. Enfatiza ainda, que é necessário utilizar-se de outros recursos didáticos, que favoreçam a aprendizagem dos alunos, como também novas metodologias de uso dos livros didáticos.

1.3.9 O Currículo trabalhado nas escolas multisseriadas do campo

As séries iniciais da Educação do Campo são caracterizadas pela organização das salas multisseriadas, onde se encontram crianças de idades e anos

escolares diferentes, em uma única sala, com apenas um professor responsável para conduzir a aula e mediar o conhecimento das crianças. Estas escolas têm como objetivo oferecer o ensino fundamental em locais onde o quantitativo de crianças por séries é pouco, e encontram na sala multisseriada uma alternativa para a oferta da educação escolarizada para as crianças que vivem no campo.

Diante disso, Santos e Moura (2010) afirmam que classe multisseriada é uma realidade bastante comum nos espaços rurais das regiões Norte e Nordeste do país, constituindo talvez, para algumas pessoas, como a única possibilidade de acesso aos anos iniciais de escolarização.

As escolas multisseriadas, por muito tempo, ficaram conhecidas como as escolas localizadas em áreas de difícil acesso e, por esta razão foram e ainda são discriminadas pela sociedade, uma vez que o trabalho em uma escola dessa natureza é mais difícil do que em uma de ensino seriado. Porém, embora as circunstâncias, é possível encontrar professores que se preocupam com a qualidade do ensino e contribuem para o desenvolvimento intelectual de seus alunos, colaborando para que estes tenham sucesso em sua caminhada estudantil. Considerando que é na escola de classe multisseriada que muitas vezes o aluno do campo tem o primeiro contato com a educação escolarizada. Segundo a Fundescola (2005):

Historicamente, no Brasil, as classes multisseriadas foram discriminadas por serem escolas de difícil acesso, unidocentes, isoladas, heterogêneas, de organização complicada e que não possuíam representatividade junto às Secretarias Municipais Estaduais de Educação localizadas em sua maioria no campo. (p.17).

As escolas de classes multisseriadas, ainda são discriminadas e julgadas como atrasadas por entender que o desenvolvimento da criança que estuda em uma sala com faixa etária e anos escolares diferentes é inferior ao desenvolvimento da criança que estuda em uma sala seriada. Diante essas situações, compreendemos que ainda há muito a se fazer, a começar pelo currículo, pois o mesmo trabalhado nas escolas do campo com classes multisseriadas, não é construído com seus sujeitos.

Essas escolas, não apresentam um currículo planejado pensado para atender as necessidades do educando, ficando a critério do professor envolver em sua prática aspectos da realidade de seus alunos. Isso requer do professor criatividade, inovação e compromisso com campo e seus sujeitos.

O avanço intelectual do aluno procedente de sala multisseriada, acontece na interação entre os alunos e mediante a intervenção do professor. Conforme Freitas (2010), a sala multisseriada é um lugar heterogêneo, que propicia a troca de experiências entre as crianças, possibilitando o aprender por ser um ato comunicativo, sendo assim, este espaço propicia uma ação compartilhada.

Segundo a autora acima citada, a classe multisseriada, embora marcada pelo preconceito devido a várias situações que tem enfrentado, é possível encontrar nela aspectos positivos, dentre eles, o desenvolvimento do aluno a partir da interação estabelecida entre as crianças. Porém, vale ressaltar que isso se torna mais evidente, quando o professor está realmente disposto a cumprir com o seu ofício, estabelecendo meios de intervenção através de sua ação educativa e, transformando a sala de aula em um ambiente agradável e dinâmico.

O trabalho dos professores que atuam nas escolas multisseriadas vai além do exercício em sala de aula. Segundo Barros, Hage, Corrêa e Moraes (2010, p. 27) “Os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas, como faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro [...]”. O professor que se encontra nessa circunstância com tantas atribuições a desenvolver necessita, com urgência, de uma equipe para somar e dividir esforços no trabalho escolar. Só assim, terá condições de se dedicar com mais intensidade ao trabalho pedagógico.

Diante desse emaranhado de questões, os professores se sentem angustiados e ansiosos por não conseguirem realizar um trabalho de qualidade. Levamos em consideração que o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, requer desse professor dedicação para a elaboração de estratégias que facilitem o desenvolvimento do seu trabalho com alunos em anos diferenciados.

Barros, Hage, Corrêa e Moraes (2010) complementam que os professores se sentem pressionados pelas secretarias de educação, que insistem em encaminhar para essas escolas planejamento, listagem de conteúdos e horário de funcionamento padronizados, reagindo a utilização de sua experiência para organizar o trabalho pedagógico com esse público de alunos com idades e anos diferenciados em uma única sala, ao mesmo tempo.

1.4 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SEGUNDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA

O trabalho de pesquisa exige do pesquisador a busca de conhecimentos científicos sobre o tema em estudo. Nesta seção, buscamos apresentar alguns trabalhos que consideramos relevantes quanto à produção acadêmica, sobre o Currículo da Educação do Campo. Para tanto, realizamos pesquisa na Revista Brasileira de Educação do Campo da Universidade Federal de Tocantins no período entre 2016 a 2018 e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES no período entre 2013 a 2017.

Ao realizar a busca na Revista Brasileira de Educação do Campo da Universidade Federal de Tocantins no período de 2016-2018, foram encontrados 90 trabalhos, sendo apenas 01 pertinente a nossa temática em estudo, tendo como título: “as impressões dos sujeitos da Escola Municipal Boa Esperança Sorriso-MT: sobre o processo educativo e currículo das escolas do campo”. O trabalho foi escrito pelos autores: Itamar Porto, Maria da Anunciação Pinheiro B. Neta e Luciano da Silva Pereira, com objetivo de descrever e compreender qual é a impressão dos sujeitos sobre o currículo-material didático que é trabalhado na Escola Municipal de Boa Esperança, bem como ele é elaborado e quais os membros que auxiliam na elaboração.

Como metodologia para a produção do trabalho, os autores utilizaram a abordagem qualitativa de cunho fenomenológico. A técnica utilizada pelos autores foi documental e entrevista, que lhes deu subsídio para compreender como é elaborado o currículo da educação do campo de Boa Esperança e quem são os membros que auxiliam na elaboração desse currículo.

Os autores trazem uma abordagem sobre a luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo os quais defendem um currículo que respeite a diversidade do campo valorizando os saberes acumulados por gerações, a cultura, a luta e os sonhos dos sujeitos do campo. É nessa perspectiva que o currículo da Educação do Campo deveria ser construído.

Porém a pesquisa realizada trouxe como resultado um currículo descontextualizado da realidade escolar e antidemocrático, como coloca os autores Porto, Neta e Pereira (2016). De acordo com o resultado da pesquisa, o currículo da

Escola Municipal de Boa Esperança é pensado separado da realidade e, sem a participação da comunidade escolar.

Porto, Neta e Pereira (2016) considera o currículo escolar como o eixo central da escola onde se constrói os ideais sonhados para a educação. Tendo em vista que a proposta curricular da Educação do Campo pode ser rica ou pobre, com relação às proposições educacionais que um determinado currículo apresenta.

O trabalho de Porto, Neta e Pereira (2016) realizado na Escola Municipal de Boa Esperança no Mato Grosso na região Centro-Oeste do país, apresenta um currículo descontextualizado da realidade dos sujeitos do campo, com um caráter político identitário da cultura urbana dominante, que prevalece sobre a cultura do campo.

Também realizamos pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES referente ao período entre 2013 a 2017 e analisamos 400 dissertações, desta quantidade, encontramos apenas 01 dissertação que se aproxima ao nosso trabalho de pesquisa a qual é intitulada “Qualidade de Ensino-Aprendizagem nas salas multisseriadas na Educação do Campo”. A dissertação é produto de uma pesquisa que foi concluída em 2014, realizada por Fabrícia Alves da Silva Pimentel.

O trabalho foi realizado em uma escola municipal de São Mateus-ES, e trouxe como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, objetivando identificar as características de propostas de ensino que melhor se adequem ao processo de ensino aprendizagem nas escolas multisseriadas do campo.

O trabalho de Pimentel (2014) traz uma abordagem teórica sobre a história da Educação do Campo, compreendendo que a Educação do Campo enquanto método e metodologia educativa está pautada nos princípios da pedagogia popular e libertadora, o que exige mudanças de valores e condutas sociais. Neste sentido, visa transformações a serviço da classe trabalhadora camponesa e, estabelece uma relação dialética entre o campo e cidade. Nesta perspectiva, o movimento de Educação do Campo se apropria de uma filosofia educativa de caráter libertador que durante seu processo histórico, estruturou uma educação ideologicamente comprometida com os camponeses.

A pesquisa de Pimentel (2014) está fundamentada nos pensamentos de Freire (2004), que defende a educação popular e libertadora, partindo do pressuposto de que a educação que verdadeiramente se compromete com a educação não pode se fundar numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha

de conteúdos, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista como corpos conscientes, não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a problematização de homens em suas relações com o mundo.

Estabelece também um diálogo com Fernandes (2009), trazendo uma discussão a respeito dos diferentes territórios e a produção diversificada desses territórios. Fernandes (2009, apud Pimentel, 2014) coloca que o campesinato e o agronegócio são territórios distintos de modo que se tem dois campos. O campo camponês e o campo agronegócio.

Ainda sobre Educação do Campo, Pimentel (2014) dialoga com Molina e Fernandes (2004) fortalecendo a discussão sobre a questão do território e também se apropria dos pensamentos de Caldart (2002), trazendo uma abordagem sobre o papel do educador do campo como mediador para a formação humana. Caldart (2002, apud Pimentel, 2014), considera que a tarefa maior do educador é a de contribuir na construção de um novo modelo de desenvolvimento, que é o de inserção nos debates públicos sobre educação escolar, para articular com outros educadores e estudantes do campo e da cidade, reflexões que viabilize uma educação do campo diferenciada.

Além dos autores acima citados, Pimentel (2014) recorre aos documentos oficiais que sustentam ou dão abertura aos amparos legais da Educação do Campo. A autora cita a Lei de diretrizes e Bases 9394/96, Pareceres, Resoluções, Decretos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

De acordo com Pimentel (2014), os dados levantados e analisados em sua pesquisa apontaram para a conclusão que as crianças da escola do campo protagonizam o seu conhecimento quando o ensino tem como ponto de partida, os conhecimentos prévios para a construção de novos conhecimentos e para isso requer um currículo que considere as especificidades das comunidades camponesas.

As pesquisas acima citadas foram realizadas em estados e regiões diferentes, porém revelam resultados similares, quanto ao currículo existente na escola do campo, por apresentar características descontextualizadas daquilo que o aluno vivencia, quando na realidade o sujeito do campo anseia por uma educação que seja capaz de promover sua emancipação e o papel do currículo é fundamental para que essa mudança aconteça.

CAPÍTULO II

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 PESQUISA ETNOGRÁFICA

Este estudo se fundamenta na pesquisa de cunho etnográfico por permitir ao investigador uma aproximação do seu objeto de pesquisa, esta tem como foco levar o investigador a vivenciar o local a ser pesquisado para assim, conhecer e compreender a realidade do objeto de pesquisa.

O pesquisador deve estar atento para as situações que ocorrem durante a pesquisa e anotar no diário de campo as situações vivenciadas, pois estas lhes servirão de dados para o desenrolar da pesquisa, os dados colhidos e anotados no diário de campo, em conjunto com outros instrumentos como vídeos, fotografias e áudios, são analisados e confrontados com autores que discutem a temática em estudo.

A pesquisa etnográfica, tendo como referência as investigações de André (1997, 2008) revela as situações que acontecem no cotidiano pedagógico da escola, da sala de aula e das interações entre professores e alunos e que nos ajudam compreender o universo educacional no contexto social, cultural e histórico. Essa compreensão se torna evidente, porque a pesquisa etnográfica traz para o centro do discurso, o que ainda não está visível e dizível na cultura escolar como um todo, na sala de aula e nas interações interpessoais reveladas nos cantos físicos e subjetivos do cotidiano escolar.

André (1995, p. 28) faz um esclarecimento quanto a etnografia no campo da educação e afirma que: “o que se tem feito é uma adaptação da etnografia para a educação, o que faz crer que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito da palavra”. A autora entende que em educação os trabalhos realizados a partir da etnografia não seguem a rigurosidade que se utiliza em trabalhos etnográficos tradicionalmente utilizados pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social. Tendo em vista que a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo, enquanto que o foco de interesse dos etnógrafos da antropologia é a descrição da cultura de um grupo social.

Os estudos de Geertz (2008) trazem uma descrição de etnografia diferente da descrição abordada por André (1995). Geertz (2008) tem a preocupação de estudar e descrever a cultura de grupo social, o que determina os estudos voltados para a compreensão da cultura, exige do pesquisador a utilização de uma pesquisa etnográfica tradicional. Para Geertz (2008, p. 10) “[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante [...]”. É tarefa do etnógrafo se apropriar do estilo dos elementos vivenciados pelo grupo é a partir da convivência que o pesquisador vai colhendo informações e se apropriando de mecanismos que lhe dá subsídios para o desenvolvimento da pesquisa, sendo ela observadora e interpretativa.

Esta pesquisa, de cunho etnográfico, está pautada na abordagem da pesquisa qualitativa. Essa abordagem parte de um princípio que permite a descrição de fatos que o pesquisador vivencia no decorrer de sua investigação, permite a reflexão do seu objeto de estudo e favorece a compreensão da realidade referente ao ambiente em pesquisa.

De acordo com Minayo (2009):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (p. 21).

Através da abordagem qualitativa, o investigador busca a compreensão do ambiente de pesquisa, na tentativa de alcançar o conhecimento dos elementos contidos no ambiente da pesquisa, considerando os valores individuais e coletivos. Dessa forma, a pesquisa qualitativa considera que é importante trabalhar esse universo de significados, buscando observar detalhes para compreender os aspectos que fazem parte dessa realidade.

2.1.1 O método fenomenológico

Para a realização desta pesquisa buscou-se a apropriação do método fenomenológico, por entender que este, busca trazer o objeto para junto do sujeito. Tendo em vista que, é uma pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia, portanto é essencialmente descritiva.

A fenomenologia é uma filosofia e um método que surgiu no final do século XIX. Edmund Husserl (1859-1930) formulou suas principais linhas abrindo caminhos para outros filósofos Heidegger, Jaspers, Merleau-Ponty e Martin Buber. Segundo Aranha (2006), a fenomenologia contrapõe-se a filosofia positivista, alimentada pela ilusão de alcançar o conhecimento objetivo do mundo. Enquanto o positivismo busca a garantia de um conhecimento científico de caráter neutro, despojado de subjetividade e distante do humano, a fenomenologia, por sua vez, propõe a humanização da ciência, tecendo uma nova relação entre o sujeito-objeto e homem-mundo, considerando-os como polos inseparáveis.

A fenomenologia leva em conta a história da existência, reunindo dialeticamente o homem ao mundo da existência e da significação colocando em pauta a experiência vivida. Compreende que a prática é necessária para dar sentido ao mundo das coisas, mediante a atividade intencional da consciência no sentido de constituir essências ou significações, essa atividade requer uma nova relação entre sujeito e objeto, entre o homem e o mundo. De acordo com Rezende (1990):

A pretensão da fenomenologia é de não separar esses dois polos, mas reuni-los de maneira indissociável, na estrutura da experiência intencional. Dessa forma, propõe-nos encararmos o fenômeno como uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação. A estrutura e a noção chave de que a fenomenologia se serve para superar todas as formas de dicotomia do passado, do presente e do futuro. (p. 34).

Quando a pesquisa se apropria da fenomenologia como método, busca trazer o objeto para junto do sujeito, o homem e o mundo não podem apresentar-se separadamente, portanto, é necessário que haja a união entre si. Partindo dessa compreensão, subentende-se que o homem e o mundo precisam estar unidos de forma indissociável.

Desde Husserl aos dias atuais, a fenomenologia vem contribuindo com as ciências sociais, motivando os pesquisadores a serem mais rigorosos nas investigações para a compreensão da realidade, considerando a descrição e não mais a dedução, descrevendo fielmente os fenômenos pautados na consciência. Segundo Bicudo (1994):

A fenomenologia, portanto, é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para prosseguir essa meta. Falar em “modo pelo qual” pode pôr em destaque os procedimentos, os métodos pelos quais faz isso. (p. 17)

Os procedimentos e o fenômeno interrogado não se separam e o pesquisador precisa buscar com rigor algumas concepções, que tratam da interpretação do mundo como: o fenômeno, a realidade, a consciência, a essência, a verdade, a experiência, a priori, a categoria e a intersubjetividade.

Para Fini (1994), adotar o método fenomenológico de conduzir pesquisa em educação, requer que o pesquisador esteja atento para a perspectiva básica do seu trabalho, visando sempre a descrição dos fenômenos e essa descrição deve apresentar-se de forma rigorosa, pois é através dela que chega à essência do fenômeno.

O método fenomenológico permite a descrição das experiências vividas pelos sujeitos pesquisadores sobre um determinado fenômeno com o objetivo de buscar sua estrutura essencial. Não é tarefa do pesquisador explicar o fenômeno, mas descrevê-lo em sua essência.

A pesquisa educacional, com enfoque fenomenológico se propõe a descrever a experiência vivida pelos sujeitos pesquisadores, sobre um determinado fenômeno com o intuito de buscar sua estrutura essencial. Porém, é necessário compreender que a fenomenologia é uma tendência que se encontra dentro do idealismo filosófico e mais precisamente no idealismo denominado subjetivo. Segundo Triviños (2008), uma ideia fundamental e básica da fenomenologia está ligada a noção de intencionalidade e esta intencionalidade está relacionada a consciência que está direcionada a um objeto reconhecendo a partir dessa consciência, o princípio de que não existe objeto sem sujeito.

Bicudo (1994), em suas discussões, considera a concepção de Husserl sobre a intencionalidade da consciência, onde o sujeito e o objeto são inseparáveis e cada um pode ser concebido à luz do outro. Supera a problemática “subjetivo-versus-objetivo” e estabelece a hegemonia do conhecimento fenomenológico. Não ignora o mundo externo, nem tampouco o interno do sujeito, mas entende a ambos a partir da intencionalidade da consciência.

A cultura da existência é uma forma complexa, que reúne experiências pautadas na economia, na natureza, na política, na ética e etc. As experiências são de naturezas diferentes e são características do ser humano ou se tornam caracteristicamente humanizadas ou humanizantes.

2.1.2 Instrumentos de coleta de dados

Empregamos a observação participante como técnica para a realização da pesquisa e o diário de campo como um recurso auxiliar. Deste modo, o pesquisador como observador participante, pode ter acesso a uma gama variada de informações, por exercer o papel de observador ativo. Neste contexto, Angrosino (2009), destaca a importância da observação participante, para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica, mostrando que:

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida. (p.34).

A observação participante não deve ser vista como um ato isolado na coleta de dados, uma vez que ela não é um método e, sim, uma técnica que, integrada a outras técnicas, vai permitindo ao investigador a compreensão de elementos que não estão explícitos, mas que necessitam ser compreendidos no decorrer da pesquisa.

No contexto da pesquisa do tipo etnográfico, o uso do diário de campo, torna-se um instrumento necessário, partindo do pressuposto de que o pesquisador deve registrar os acontecimentos vivenciados no decorrer da pesquisa.

Durante a realização da pesquisa de campo, houve a necessidade de nos apropriarmos da técnica da entrevista semiestruturada, por ser uma ferramenta útil para a coleta de dados, Segundo Lüdke (2014), esse tipo de entrevista parece mais adequada para o trabalho de pesquisa em educação e se desenrola a partir de um esquema básico, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias. Triviños (2008), apresenta a entrevista semiestruturada, como um dos principais meios para o investigador realizar a coleta de dados, devido ela valorizar a presença do investigador e, oferecer perspectivas possíveis para que o informante tenha liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Outra técnica necessária para a realização deste estudo se refere a análise documental, sendo esta uma ferramenta importante para o desvelamento da pesquisa, por permitir a coleta de dados documentais. A este respeito Lüdke (2014, p. 44 e 45), afirma que: “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]”. Este tipo de análise busca identificar

informações factuais que estão contidas no documento e constituem uma fonte poderosa que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador.

2.1.3 O campo e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve como campo empírico a Escola Municipal Santa Terezinha, localizada na Vicinal Onze, do município de Rorainópolis-RR. Inicialmente a pesquisa de campo teve como proposta para coleta de dados, a observação das aulas ministradas pelos (02) professores em exercício no ano 2017 e a análise documental.

Porém, durante a realização da pesquisa houve a necessidade de incluir mais (03) participantes, por serem representantes do setor de Educação do Campo no município de Rorainópolis, atuando na secretaria de Educação do Município (SEMED).

A necessidade de inclusão de novos participantes partiu do pressuposto de que no ano em que ocorreu a pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), estava trabalhando nas escolas do campo com duas propostas de ensino distintas: a proposta do Programa Alfa e Beto e a proposta Campo Aberto, sendo a última, a proposta que a secretaria já vinha trabalhando anteriormente.

Os participantes da pesquisa foram nominados como: PE1, PE2, PE3, PE4 e PE5, tendo em vista, que todos são professores.

O projeto de pesquisa que norteou a realização deste estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e aprovado pelo parecer de nº (77397417.1.0000.5621).

A Secretaria de Educação (SEMED) e a escola tomaram conhecimento da pesquisa, através da carta de anuência proposta pelo Comitê de Ética. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em pesquisa com seres humanos (TCLE), concordando em participar da pesquisa.

2.2 DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE EM PESQUISA

2.2.1 Dados do município de Rorainópolis

Rorainópolis nasceu como Vila do INCRA, numa referência ao projeto de assentamento que tinha e tem sua sede nesta localidade. De acordo com o diário oficial da Assembleia Legislativa de 04 a 25 de outubro de 1995, o governador do

Estado de Roraima sancionou e aprovou o projeto de lei nº 83/95, o qual deu origem a criação do município de Rorainópolis.

No dia 17 de outubro de 1995, ocorreu sua emancipação, ficando instalado, definitivamente, em 01 de janeiro de 1997, com a posse do primeiro prefeito, que em pouco mais de um ano do seu mandato, falece, então o vice-prefeito assumiu o mandato.

De acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística IBGE, o município apresenta uma população de 24.279 pessoas. Rorainópolis está localizada no Sul do Estado de Roraima e fica a uma distância de 291 quilômetros de Boa Vista, capital de Roraima e 478 de Manaus, a capital do Amazonas.

2.2.2 Vicinal Onze do Município de Rorainópolis-RR

Em 1987 foi dado início à construção da Vicinal Onze. Nessa primeira etapa, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através do 6º BEC, construiu cinco quilômetros da vicinal, deixando três desmatados. Na época a vicinal estava inserida dentro de um projeto de Assentamento da Reforma Agrária (PAD ANAUÁ) do Governo Federal, e assim, foram assentados os primeiros colonos. Nesse primeiro momento, o INCRA assentou cinco famílias. Destes desbravadores, somente (01) um não reside mais na vicinal, os demais ainda se encontram em seus lotes e em seus olhos é possível perceber a paixão que eles têm por suas terras.

O Projeto de Assentamento (PAD ANAUÁ) foi subdividido em vários assentamentos e, hoje a Vicinal Onze se encontra no Projeto de Assentamento CURUPIRA.

Para atender as necessidades educacionais da época foi construída uma escola que teve, no início, onze alunos e um professor. Hoje, a Vicinal Onze conta com dezessete quilômetros de extensão, toda eletrificada, com transporte para conduzir os alunos de suas casas até a escola nos turnos matutino e vespertino e uma escola que atende alunos da Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A economia está concentrada, principalmente, na agricultura familiar, com mandioca, banana, arroz, milho, feijão, dentre outros. Também contém várias espécies frutíferas como: o murici, a manga, a laranja, a acerola, e outras. As

principais criações são galinha, porco, pato e gado, e a atividade econômica que mais se desenvolve é a criação de gado.

Durante a trajetória da Vicinal Onze ocorreram muitas mudanças que permitiram o crescimento populacional e muitas famílias contribuíram para a formação da história da comunidade.

Vale ressaltar ainda que a comunidade tem alcançado muitas conquistas por meio da Associação de Moradores que têm como presidente uma senhora que não mede esforços para articular condições de melhorias para a comunidade, discutindo com os demais membros da comunidade as necessidades urgentes através de reuniões e leva essas necessidades para as autoridades do município.

2.2.3 Escola Municipal Santa Terezinha

A escola Santa Terezinha está localizada na Vicinal Onze, quilômetro cinco, zona rural a 25 Km do município de Rorainópolis-RR. Foi construída pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no ano de 1988, com a finalidade de atender os filhos dos assentados daquela época. Teve início seu primeiro ano letivo com onze alunos. O primeiro educador a ministrar nessa escola foi um professor que atualmente reside, na sede do município.

A escola recebeu o nome Santa Terezinha a pedido de duas alunas que, na época de sua fundação, moravam e estudavam na referida escola. Essas alunas são irmãs e ainda vivem na comunidade. No ano de 1994, com a chegada de várias famílias, a quantidade de alunos aumentou chegando a um quantitativo de quarenta e nove alunos, distribuídos nas quatro séries iniciais do Ensino fundamental (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série). A partir dessa época, a escola que funcionava em apenas um turno passou a funcionar nos turnos: matutino e vespertino, tendo a necessidade de duas educadoras uma para cada turno, pois até então, a escola possuía apenas uma professora por funcionar em apenas um turno.

A partir de então, muitos professores e alunos passaram pela escola deixando um pouquinho de si para a construção da história da escola, ressaltando que uma dessas professoras contribuiu por 20 anos na escola Santa Terezinha. Após esse período a mesma teve que ser remanejada para a sede do município por ser funcionária do estado e como a escola deixou de ser responsabilidade do estado, e passou a ser de responsabilidade da prefeitura. Houve a necessidade do

remanejamento desta professora que contribuiu para a construção da história da escola municipal Santa Terezinha na comunidade da Vicinal Onze.

Desde sua fundação até o ano 2002 a escola permaneceu em uma construção de madeira, com uma sala de aula, uma cozinha e uma fossa negra. Nessa época, passou por uma reforma e recebeu um prédio de alvenaria, com espaço mais ampliado para atender à demanda de alunos e em 2005, o Estado passa a responsabilidade de administração para o Município, pois, até então, pertencia ao estado.

Em 2016 foi realizada uma visita na escola para conhecer os professores e informá-los da pretensão da realização da pesquisa. Neste período, o quadro de funcionários da escola esteve organizado da seguinte forma: turno matutino uma professora, um zelador e uma merendeira e turno vespertino um professor, uma zeladora e uma merendeira e, ainda uma monitora encarregada de acompanhar as crianças no trajeto de suas casas para a escola e da escola para suas casas, esse trajeto é feito por meio do transporte escolar e a monitora desenvolvia sua atividade nos dois turnos.

Dos funcionários que hoje contribuem na escola, apenas um professor cumpre contrato temporário, todos os demais se encontram no quadro de funcionários estatutários. Ambos os professores possuem formação em pedagogia e uma professora está cursando a segunda licenciatura em geografia pelo PARFOR.

Muitas mudanças significativas ocorreram e no ano 2017, a escola apresentou um total de 23 (vinte e três alunos) distribuídos da seguinte forma: no turno matutino, Educação Infantil, 03 (três) alunos no nível I e 01 (um) aluno no nível II. Ensino Fundamental, 04 (quatro) alunos no 1º ano e 03 (três) alunos no 2º ano. No turno vespertino, 02 (dois) alunos do 3º ano, 04 (quatro) alunos do 4º ano e 06 (seis) alunos do 5º ano.

A escola Santa Terezinha conta com dois professores um em cada turno, sendo um dos professores residente na comunidade, fator este que possibilita um contato mais próximo com os pais dos alunos e também com os demais moradores, esta por sua vez, pertence ao quadro dos professores efetivos do município. Porém, o outro professor, cumpria contrato temporário e morava na comunidade. Na maioria das vezes, o professor aceita o convite por ser a única oportunidade de trabalho que surge, mas não tem ideia da realidade de uma escola multisseriada do campo. Estas circunstâncias e dificuldades têm permitido uma troca frequente de professores.

Iniciamos a pesquisa, realizando contato com os professores em 2016 e, em 2017 após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, foi o momento de ir a campo para realizar a coleta de dados da pesquisa e, nessa etapa não encontramos mais os professores que havíamos feito o primeiro contato em 2016.

A professora do turno matutino é efetiva, mas estava de licença por motivos de saúde e havia outra professora substituindo-a. Os professores do turno vespertino pertencem ao quadro de professores com contratos temporários, entretanto, entre 2016 e 2017 já haviam passado três professores pela turma, sendo que a quarta professora assumiu a turma no início do segundo semestre de 2017 e permaneceu até ao término do ano letivo do corrente ano.

CAPÍTULO III

3 OS DADOS E O QUE ELES NOS DIZEM

3.1 O CURRÍCULO REAL NA ESCOLA MULTISSERIADA SANTA TEREZINHA

A Escola Municipal Santa Terezinha assume as características estabelecida pelo sistema educacional das escolas do campo, compreendendo que nela estudam crianças de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A quantidade de alunos distribuídos por anos na comunidade é pequena e a escola para atendê-los no lugar onde vivem, se apropria da organização da classe multisseriada.

O prédio da escola dispõe de apenas uma sala de aula, para o turno matutino e vespertino. As crianças da Educação Infantil, juntamente com as crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, dividem o espaço da sala de aula no turno matutino e, as crianças do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, dividem o espaço da sala, no turno vespertino e, uma professora para cada turno, que assume a responsabilidade de conduzir as crianças no desenvolvimento do seu intelecto a partir de atividades escolares desenvolvidas por meio de sua prática.

Considerando as características do espaço físico da escola e o quantitativo de alunos distribuídos por anos, compreende-se a razão pela qual a escola tem se apropriado do modelo de organização das classes multisseriadas.

A realidade encontrada na escola pesquisada tem sido a razão pela qual as classes multisseriadas têm se multiplicado e ganhado espaço nas escolas do campo e para dá sustentabilidade a existência dessas classes, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008, afirma a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser oferecidos diretamente nas comunidades rurais, facilitando o acesso dessas crianças ao ambiente escolar, sem que seja necessário o seu deslocamento para escolas distantes.

Com base em Santos e Moura (2010), já citados, as classes multisseriadas ou unidocentes, tem se tornado uma realidade comum nos espaços rurais brasileiros e mais nitidamente nas regiões norte e nordeste, nessas classes encontram-se alunos com diferentes níveis de aprendizagem, por estarem em diferentes “anos escolares”, sob a responsabilidade de um único professor em sala, para conduzir o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Na escola pesquisada, as professoras criam estratégias de organização da sala, buscando alternativas que lhes auxiliem no desenvolvimento da aula. As crianças do turno matutino são organizadas em três grupos que correspondem a Educação Infantil, 1º ano e 2º ano, os alunos ficam agrupados na sala por anos/séries, na tentativa de atender a todos, tendo em vista que as propostas de ensino do município são diferenciadas, sobrecarregando e dificultando o trabalho da professora.

As crianças da Educação Infantil e 1º ano, utilizam a proposta correspondente ao programa do Instituto Alfa e Beto (IAB) e o 2º ano, utiliza a proposta que corresponde a Coleção Campo Aberto.

Cabe aqui novamente, recorrer ao artigo 3º da Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, quando coloca que a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser ofertados nas escolas do campo. Porém, o mesmo artigo no parágrafo 2º abre uma ressalva, afirmando que as crianças da Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, não podem em hipótese alguma ficarem agrupados em uma mesma sala. Isso implica dizer que a realidade da Educação do Campo, em parte, não condiz com o que propõe a Resolução. Tendo em vista, que a pesquisa revelou que essas crianças dividem o espaço da sala de aula.

No turno vespertino os alunos são organizados em formato de meia lua, facilitando a visualização entre eles, porém os alunos que cursam o mesmo ano ficam sentados próximos para facilitar na realização das atividades.

Os professores das turmas desenvolvem as atividades concernentes a sua área de formação (pedagogia) trabalhando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e ciências. As disciplinas de Educação física e Artes, também ficam sob a responsabilidade das professoras e são pouco trabalhadas. Essa realidade se dá, devido os professores não possuírem formação e habilidades nessas áreas.

Durante o período da pesquisa, verificamos apenas uma aula de educação física, em cada turno, onde as professoras, juntamente com as crianças brincaram do jogo “queimada”, nesta atividade as crianças do turno matutino demonstraram pouco interesse e habilidade na brincadeira, levando-nos a entender que a escola prioriza os conteúdos de sala e trabalha pouco as atividades recreativas.

No turno matutino, apenas os meninos participaram do jogo “queimada”, já as meninas brincaram com bambolês. No turno vespertino, houve a participação de todos, inclusive a professora também participou do jogo, motivando os alunos a participarem.

Escola e comunidade precisam criar momentos de interação entre ambas. Caminhando nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se mais significativa e, fortalece os laços de união e amizade entre alunos, professores e membros da comunidade onde a escola se encontra.

Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), vem abordando a importância da escola e comunidade caminharem em sintonia, abrindo caminho para que haja uma melhor compreensão, integração e compreensão de mundo a partir do conhecimento apreendido, a prática escolar que se compromete com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo inserir as pessoas como participantes da sociedade.

Na escola pesquisada essa interação vem acontecendo, embora de maneira ainda tímida. A iniciativa partiu de uma integrante da comunidade, que articulou com a escola a possibilidade de parceria na realização de um evento voltado para a integração da comunidade.

O evento tem como nome “Festejo da Santa Edwirges”, com objetivo de reunir os moradores para juntos participarem do momento da missa e do almoço promovido pela pessoa responsável pelo evento.

Neste dia, os alunos vivenciam uma aula diferente participando de atividades recreativas com as outras crianças da comunidade que não estão na faixa etária escolar e os professores juntamente com as crianças, têm a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos adquiridos na escola através de apresentações como: declamação de poesias e músicas.

As crianças do campo precisam experimentar momentos de aprendizagem fora do ambiente escolar, precisam contextualizar o que aprendem no livro didático com o que há em sua realidade e, que muitas vezes é passado despercebido, por se prender a conhecimentos adquiridos apenas na sala de aula.

A comunidade, como um espaço que agrega sujeitos, tem muito a contribuir para o desenvolvimento e crescimento da educação, quando a escola se envolve com a comunidade, ela possibilita momentos agradáveis que resultam em aprendizagem significativa.

Os alunos da escola pesquisada têm sido contemplados com o transporte escolar, o veículo apresenta boas condições para uso e, as crianças são transportadas em segurança com a presença do motorista e da monitora que organiza-os nos

assentos, e confere o cinto de segurança de todos. O transporte é uma conquista que trouxe comodidade para os alunos.

Porém, apesar da comodidade, o transporte escolar tem apresentado situações que desfavorecem o cumprimento da carga horária do ano letivo, conforme o prazo estabelecido pelo calendário escolar. Fato verificado durante o período de observação na pesquisa, pois presenciamos três paralisações do transporte, devido a questões salariais, e isso vem prejudicando o processo de escolarização dos alunos. Em razão desta situação, os motoristas reivindicam seus direitos, paralisando o trabalho como uma forma de protesto.

Os motoristas se veem obrigados a paralisar seu trabalho devido atrasos frequentes relacionados a pagamentos de salários e conseqüentemente os alunos são penalizados.

O uso do transporte escolar na escola do campo tem sido sem dúvida uma conquista importante e necessária nos dias atuais. A questão é que em meio as situações que ocorrem, por exemplo: a paralisação dos transportes, os alunos acabam sendo prejudicados.

Os pais, por não terem a necessidade de ir deixar ou buscar o filho na escola, tem se distanciado do ambiente escolar e o diálogo com as professoras a respeito do filho tem sido minimizado, comparecendo a este ambiente apenas quando solicitados. Em alguns casos, os pais não comparecem nem mesmo quando solicitados e isso tem se tornado um grande desafio para o educador do campo, juntamente com outras questões abordadas no desenvolvimento deste trabalho.

3.1.1 O programa Alfa e Beto na Escola do Campo Santa Terezinha

O Programa (IAB) Instituto Alfa e Beto foi inserido em 2017 nas escolas municipais de Rorainópolis-RR. É um programa que foi instalado primeiramente, nas escolas municipais da capital do estado de Roraima e posteriormente foi levado para Rorainópolis, por iniciativa da nova gestão do município, por entender, que o programa seria de grande relevância para o desenvolvimento da educação. Com isso, a Secretaria de Educação do município de Rorainópolis implantou o programa tanto nas escolas da sede, quanto nas escolas do campo.

Isso significa dizer, que as realidades da capital Boa Vista e Rorainópolis, são completamente diferentes. Rorainópolis apresenta uma grande concentração de

escolas em áreas rurais e com turmas multisseriadas e a proposta do programa (IAB) se difere da realidade da classe multisseriada.

O programa provê um material de qualidade e, bem elaborado para atender e contribuir com o ensino da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, é uma proposta pensada para atender alunos de classe seriada, visto que na classe multisseriada o professor não dispõe de tempo suficiente para desenvolver as atividades, conforme estabelece a proposta. Deste modo, as crianças ficam ociosas e presas ao livro didático apenas reproduzindo, uma vez que, o professor precisa desenvolver atividades diferentes com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, por serem contemplados com uma proposta diferenciada, que é a Coleção Campo Aberto.

Percebe-se que, a proposta do IAB, segue o modelo de currículo prescrito, por trazer todo o material preparado, para o professor apenas desenvolver o que ele propõe. Porém, o professor, apesar de trabalhar a proposta e explorar bem o livro de atividades, não consegue trabalhar de acordo com o que o programa propõe, devido a turma ser multisseriada e isso dificulta o processo do programa IAB. Segundo Sacristan (2000), a prescrição de um determinado currículo tem como pressuposto o controle sobre a qualidade do sistema educacional e, parte da administração educativa.

O programa traz como material os seguintes livros: *Meu Livro de Atividades*, *Meu Livrinho de Arte*, *Livro Gigante*, *Livro de Caligrafia e Grafismo* e ainda traz o *manual de Orientação da Pré-Escola*.

O livro *Meu Livro de Atividades* traz um conteúdo rico, porém, percebe-se que os conteúdos estão descontextualizados da realidade das crianças que vivem no campo, o professor até poderia se apropriar do material e adaptá-lo à realidade, porém, é válido ressaltar, que o trabalho não é apenas com os alunos da educação infantil, razão pela qual, não é possível desenvolver um trabalho de qualidade com estes alunos utilizando os materiais disponibilizados pelo Programa IAB, visto que o material foi pensado e preparado para atender as necessidades de alunos de escolas com classes seriadas.

Os alunos que se encontram na modalidade de ensino da educação infantil, são quatro e requerem a atenção do professor com mais frequência. De certa forma, essas crianças estão na fase da conquista da sua independência, por esta razão necessitam da intervenção e interação do professor, para que realize suas atividades

com segurança. Neste período, essas crianças, ainda se encontram em fase de adaptação no meio social.

Esse é um momento em que a criança se depara com uma nova realidade, ela precisa aprender a conviver e interagir com outras pessoas fora do seu âmbito familiar. É neste sentido, que a criança necessita da atenção do professor e na sala de aula multisseriada, com material didático de diferentes abordagens, esse trabalho se torna praticamente inviável, pois o tempo disponível para o professor, não é suficiente para a realização de um trabalho que atenda as especificidades da criança da educação infantil, devido, a necessidade de atender os demais alunos, que também necessitam de apoio constante do docente.

As atividades relacionadas ao livro “Meu Livro de atividades” requerem a utilização de outros materiais do programa para complementar, dinamizar e aprofundar o conhecimento. Porém, o tempo disponível para o professor trabalhar na sala multisseriada não permite o uso de todos os materiais que o programa dispõe.

O “Livro Gigante” por exemplo, é um material do programa que traz histórias infantis, objetivando ajudar o aluno na compreensão dos conteúdos, porém, as atividades estabelecidas para o desenvolvimento do programa requerem uma sistematização organizada em momentos. A proposta do programa (IAB), foge da realidade dos alunos e professores de classes multisseriadas.

O material do 1º ano disponibilizado pela secretaria de educação, também segue a proposta do programa do Instituto Alfa e Beto, contendo os seguintes livros: *Matemática, Ciências, Leia Comigo, Aprender a ler, Manual de Consciência Fonêmica, Manual de Matemática e Manual de Ciências*. Os manuais têm como objetivo apoiar o trabalho do professor, orientando-o como desenvolver os conteúdos apresentados no livro do aluno.

Os livros do 1º ano, ao contrário da educação infantil, são bastante explorados, e as atividades são realizadas diretamente no livro do aluno. Em função disso, o professor e o aluno, se prendem às atividades contidas no livro, que também traz um conteúdo descontextualizado. Como já foi frisado, este material não dá a assistência necessária ao aluno do campo, que vive a realidade da sala multisseriada.

Já quando parte para o trabalho desenvolvido com as disciplinas de história e geografia, percebe-se que os conteúdos estão mais próximos dos alunos, visto que o programa IAB não contempla estas disciplinas, ficando a critério do professor a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nessas disciplinas. Vale ressaltar, que as

atividades referentes a essas duas últimas disciplinas apresentam proximidade da realidade dos alunos, porém, o tempo dedicado a essas disciplinas é pouco, se limitando apenas a um tempo mínimo estabelecido para a realização da disciplina.

3.1.2 A Coleção Campo Aberto na Escola Municipal Santa Terezinha

A coleção Campo Aberto é o material proposto pela Secretaria de Educação do Município de Rorainópolis para os alunos do 2º, 3º, 4º e 5º ano das escolas do campo para o triênio 2016-2018, o livro didático traz uma estrutura interdisciplinar.

Os livros para os alunos do 2º e 3º ano estão organizados em dois exemplares sendo um (*Letramento e Alfabetização, Geografia e História*) e o outro (*Alfabetização, Matemática e Ciências*), o livro de *Artes* utilizado pelo 2º e 3º ano é o mesmo. Já os livros dos alunos do 4º e 5º ano, a organização do livro é a seguinte: (*Língua Portuguesa, Geografia e História*) e (*Matemática e Ciências*), que também são dois exemplares, tendo em vista que o livro de *Artes* utilizado com o 4º e 5º ano também é um único livro.

O livro do aluno tem em média de seis a nove capítulos para serem trabalhados durante o ano letivo, sendo necessária a utilização de outros recursos que possibilitem o enriquecimento dos conteúdos propostos pela Coleção Campo Aberto. As atividades contidas nos livros vão interagindo entre si e, a cada conteúdo explorado nos capítulos, há uma interação entre as áreas apontadas pelo livro.

O Manual do Professor é um exemplar de apoio ao professor no direcionamento das aulas, auxiliam no desenvolvimento dos conteúdos propostos pela Coleção. No anexo do Manual, se encontram textos que o ajudam a compreender a proposta da Educação do Campo que vem sendo discutida por Arroyo, Caldart, Molina, dentre outros autores, que defendem a Educação do Campo como necessária para a emancipação do sujeito. Os autores defendem que o sujeito do campo, tem direito de receber uma educação de qualidade, valorizando os aspectos que estão inseridos ao seu redor.

Os textos, contidos no manual do professor, vêm tratando sobre “A especificidade da educação do campo”, enfatizando que a Educação do Campo é realidade, devido a longa luta dos movimentos sociais, de educadores e povos do campo que buscaram através dessas lutas, a efetivação de um projeto com características próprias.

Enfatiza ainda, sobre a estrutura e funcionamento do livro do aluno. Cada tema tem início a partir da roda de conversa e, segue uma ordem sequencial das atividades. E este, por ser um material interdisciplinar, apresenta também um texto sobre a abordagem interdisciplinar com o título “A abordagem interdisciplinar: o desafio da prática”, colocando que a perspectiva interdisciplinar pressupõe o diálogo e a integração entre as disciplinas e os saberes, buscando romper as heranças positivistas que acarretaram a especialização, característica da ciência moderna. Em função disso, ela deve ocorrer tanto no momento da produção do conhecimento quanto na sua difusão.

O material traz ainda uma abordagem sobre os pressupostos da avaliação no Ensino Fundamental I, compreendendo que a avaliação é parte integrante do projeto político pedagógico e por isso, é compartilhada pelo coletivo de professores. No entanto, no campo, por vezes o professor é solitário em sua escola, o que torna a avaliação da educação do campo um desafio ainda maior. A educação do campo defende uma avaliação formativa, onde aluno e professor percebam o processo de aprendizagem como um percurso que pode ser ajustado para que sejam alcançadas as expectativas propostas em cada etapa.

As orientações contidas no manual são relevantes para o desenvolvimento de uma educação significativa no campo, tendo em vista que, há um embasamento teórico que permite ao professor a compreensão da realidade associando a teoria à prática.

O material da Coleção Campo Aberto e o material do Programa Alfa e Beto divergem entre si, visto que o Campo Aberto, parte da realidade do aluno e por esta razão, se torna mais trabalhoso para o professor, que precisa explorar os aspectos que estão ao seu redor. Isso não é uma tarefa fácil, pois requer do professor um planejamento bem elaborado. Já o material Alfa e Beto permite o desenvolvimento da aula a partir do roteiro, pois o programa apresenta um material pronto e seu desenvolvimento se dá através de momentos.

A população do campo nos dias atuais, não vive em situação de isolamento ou apartada do estilo de vida estabelecido pelas cidades, isso implica dizer que o modelo de vida da cidade tem se instalado no campo.

Neste contexto, a dinâmica da Educação do Campo reforçada pelo material da coleção Campo Aberto, busca levar o aluno a conhecer tanto a realidade camponesa, quanto a realidade urbana. Porém, sua ênfase maior está voltada aos

aspectos relacionados ao campo, o que vem corroborar com o pensamento de Arroyo (1999), por defender um projeto de educação básica do campo que tenha uma visão mais digna do campo.

3.1.3 Proposta Pedagógica Multisseriada das Escolas do campo do município de Rorainópolis

A Proposta Pedagógica Multisseriada das Escolas do Campo, do município de Rorainópolis foi elaborada entre os anos 2015/2016, objetivando atender os agricultores familiares, os extrativistas e os trabalhadores assalariados rurais. Ela está fundamentada sob a luz dos autores: Fonseca (2012), que traz a questão da Educação do Campo como resultado das lutas por direitos fundamentais do ser humano. Como também, Rui Mesquita (2012), discorrendo a respeito do planejamento que precisa estar em consonância com as necessidades não apenas das crianças, considerando o universo infantil, o tempo de desenvolvimento, mas também as necessidades da comunidade onde a criança está inserida.

A proposta traz ainda Nery (2007), para dialogar a respeito do planejamento e Projeto didático. Uma vez que nela está a ideia de se trabalhar com projetos didáticos, visando promover ações de intervenção.

Por trabalhar, a partir da sequência didática, se apropria do pensamento de Zabala (1998), que enfatiza a sequência como uma forma de organização do trabalho pedagógico. Neste sentido, a proposta das escolas do campo em Rorainópolis deve priorizar uma linha de sequência quinzenal.

Ainda com base na proposta, as aulas devem ser diversificadas para o aprofundamento e a mobilização de diversos conhecimentos e habilidades, resultando numa flexibilidade dos tempos de aprendizagem, promovendo assim, um ensino onde os educandos tenham maior autonomia na realização de projetos, trabalhos individuais e coletivos, possibilitando resultados relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre currículo, a proposta coloca que este é um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante. Destaca que o currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar

as condições de escolaridade dos alunos, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

A proposta traz como componentes curriculares para a educação infantil (1º e 2º período): Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes e Movimento. A BNCC (2016) vem enfatizando que as aprendizagens essenciais da Educação Infantil se constituem a partir de comportamentos, habilidades e conhecimentos, como também através das vivências em diversos campos de experiências, tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras.

A proposta da BNCC (2016) para a Educação Infantil traz uma nomenclatura diferente da exposta na proposta da Secretaria de Educação do município de Rorainópolis. Porém, com características semelhantes. Os componentes curriculares do ensino fundamental (1º ao 5º Ano) das escolas do campo estão organizados em: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Ensino Religioso. A proposta apresenta as mesmas áreas de conhecimento que a BNCC vem trazendo, com exceção do Ensino Religioso, este não foi contemplado pela BNCC.

Por fim, a proposta pedagógica multisseriada da SEMED, coloca que a proposta de avaliação das escolas do campo deve levar em consideração as especificidades da criança e dos direitos de aprendizagem e, deve ser vivenciadas de forma natural, para que os alunos percebam que esse processo faz parte da caminhada e, de sua relação com a escrita.

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS

A Educação do Campo no município tem se tornado uma necessidade devido ao crescimento populacional e o campo tem recebido um número significativo de moradores que escolhem esse espaço para o manejo da agricultura familiar, sendo essa uma oportunidade de subsistência para a família. Com isso, cresce a necessidade de escola nas comunidades rurais, sendo oferecido nas vicinais, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Secretaria de Educação do município dispõe de um setor responsável pelas escolas do campo, tendo uma equipe formada por um: gestor e sete supervisores que tem como responsabilidade, auxiliar os professores que exercem função docente nas escolas do campo.

A Educação do Campo tem sua origem através da organização dos Movimentos Sociais. Sua discussão se baseia numa perspectiva de oferecer ao sujeito do campo uma educação de qualidade que leve em consideração os aspectos culturais da realidade do campo. Caldart (2002), em seu discurso sobre educação Do e No campo, reforça a respeito de uma educação que respeite os aspectos culturais e a realidade dos sujeitos do campo. Com base nessa discussão, perguntamos aos entrevistados da Secretaria de Educação, responsáveis pelo setor das escolas do campo: A educação do campo no município de Rorainópolis tem trabalhado com essa perspectiva?

Diante essa questão, observamos nas falas dos entrevistados, que há uma dificuldade de se trabalhar na perspectiva da Educação do Campo na escola pesquisada, pois as mesmas reconhecem que o trabalho desenvolvido ainda está aquém das necessidades do campo. Vejamos o relato dos entrevistados.

PE1: A proposta é para ser trabalhada com essa perspectiva é tanto que o material didático voltado ao campo é direcionado especificamente ao campo que é o Campo Aberto. Na medida do possível a gente faz de tudo para atender a proposta do campo, que é a Educação do Campo, mas é muito difícil, as vezes até a questão do profissional mesmo, em si.

PE2: Nós não trabalhamos da forma como deveria ser trabalhado, nós trabalhamos dentro das possibilidades, tentando abranger na essência da educação do campo, o máximo que nós conseguimos. Mas a gente sabe, é conhecedora, temos a convicção que poderia ser feito muito mais, porque assim, a assistência que é colocado pra nós trabalhar, desenvolvermos essa educação do campo no campo, não só no campo, mas sendo realmente do campo, ela é muito limitada. O campo, ele precisa mais da gente no sentido, vamos dizer assim mais presencial, de acompanhamento, envolvendo, integrando a realidade, como o próprio material, os livros didáticos já são direcionados para o campo. Então assim, a gente trabalha com os livros do campo, tentamos abranger a realidade do campo, mas poderia ser bem melhor, ser feito de uma forma diferenciada mesmo, envolvendo a essência do campo.

PE3: A gente tenta trabalhar da melhor maneira possível. Algo que vem mudando no município é desde a questão do calendário. O calendário escolar é muito voltado para a realidade do campo, as meninas colocam atividades, projetos que atenda essa perspectiva do campo, mas assim como as diretrizes pedem a gente ainda não consegue.

De acordo com os entrevistados, a contextualização do trabalho desenvolvido com a realidade, vai acontecendo de acordo com as possibilidades e, na medida do possível tem se tentado alcançar a proposta de Educação do campo, mas reconhecem que as escolas e os alunos do campo necessitam de muito mais do que se tem oferecido.

O atual livro didático da coleção Campo Aberto tem sido uma conquista, por buscar aproximar os conteúdos aos aspectos da realidade camponesa o que representa um avanço significativo. O livro didático é sem dúvida, uma ferramenta de apoio importante para o desenvolvimento da aula, porém, Oliveira (2014), enfatiza que é importante o uso de outros recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem dos alunos, tendo em vista, que o livro deve ser um elemento, somado a outros para o fortalecimento da qualidade do ensino-aprendizagem.

O PE3 traz em seu relato que o calendário das escolas do campo tem buscado se aproximar da realidade, desenvolvendo projetos e atividades que considere os aspectos locais, mas ainda, há dificuldades de seguir a proposta, conforme estão estabelecidas pelas diretrizes.

De acordo com o PE3, a Secretaria de Educação do município de Rorainópolis tem encontrado dificuldade para seguir a proposta de Educação do Campo, como provê as diretrizes. Embora o artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002, exponha que é de responsabilidade dos sistemas de ensino, através de seus órgãos, criar estratégias específicas de atendimento escolar do campo, considerando os espaços pedagógicos, os tempos de aprendizagem e os princípios de igualdade.

A Educação Do Campo No Campo tem sido um desafio, considerando que as dificuldades são frequentes tanto para os gestores, quanto para os professores e alunos. A questão geográfica e a multisseriação, dentre outras situações, são fatores que contribuem para que haja o rodízio de professores nas escolas do campo, essa rotatividade, tem interferido negativamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Com base nesses fatores, perguntamos aos entrevistados: A Secretaria de Educação utiliza de algum critério para enviar os professores para atuarem na Educação do Campo?

Conforme o relato dos entrevistados, não é utilizado critério na seleção de professores para o campo, o que se avalia é a disponibilidade e disposição do professor para desenvolver um bom trabalho. Neste sentido, o PE2 faz o seguinte comentário:

PE2: O professor que aceita o desafio... a partir do momento que ele passa a atuar no campo, nós chamamos para si, nós vamos mostrar toda a proposta do campo, como que se trabalha, as orientações, a coordenação pedagógica. A gestão, ela traz essa responsabilidade para o professor de como atuar no campo, nós não temos uma prévia, mas depois que ele passa a atuar no campo nós damos essa assistência limitada da maneira como nós trabalhamos, é como eu digo, não fazemos como deveria ser feito realmente, mas... na medida do possível.

Os professores recebem a orientação do trabalho a ser realizado no campo, partindo do pressuposto de que a escola do campo tem características diferenciadas das escolas da cidade. As orientações são repassadas para que ele tenha conhecimento da realidade a ser enfrentada, então, assume a responsabilidade do seu trabalho, de forma consciente. Neste contexto, Barros (2010), coloca que os professores anseiam realizar um trabalho de qualidade, mas se sentem perdidos e angustiados, pois o apoio que recebem é limitado.

A gestão da educação do campo reconhece e assume, que apenas as orientações, dada aos professores não é suficiente, para que seu trabalho tenha efeito qualitativo, é necessária uma assistência mais consolidada, pois a que a secretaria oferece ainda é muito limitada.

O 2º parágrafo do artigo 10 da Resolução nº 02, de 2008 que trata da Educação do Campo, aborda que, para atingir o padrão nacional, as escolas multisseriadas necessitam de professores com formação inicial e continuada, além de

outros fatores como: instalações físicas com equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e apoio permanente da supervisão pedagógica.

Diante dessas situações, os professores em sua maioria não estão na escola do campo por opção, mas, por ocasião da necessidade financeira. Isso ficou constatado, quando perguntamos ao professor da escola: Você está atuando na Educação do Campo por imposição ou opção?

PE4: Se eu te disser que eu vim, por opção eu estarei mentindo, então foi a oportunidade que apareceu, eles me propuseram achei difícil, não por trabalhar no campo, mas pela distância de sair da minha casa para vim. O transporte? O que a gente ganha, é uma ajuda de custo, com relação ao combustível, mas assim, as vezes não dá, que é muito pouco e a gente tem que tirar do bolso mesmo.

Para o professor, o trabalho é desafiador, porém sua maior dificuldade está relacionada a sua locomoção, por não morar na comunidade, mas na sede do município. Portanto, necessita de condução própria para as idas e vindas até escola e a ajuda de custo para o combustível não supre as necessidades. A chuva, também faz parte da rotina, dificultando o seu acesso à escola, levando em conta, que seu transporte é uma motocicleta.

O professor que exerce função docente na escola do campo, frequentemente se sente sozinho, porque a secretaria não consegue lhe dá a assistência necessária, resultando assim, numa educação do campo fragmentada.

O professor da escola do campo, precisa estar ciente de que o trabalho no campo, requer responsabilidade e compromisso, compreendendo que as pessoas que vivem no campo, merecem ter os seus direitos respeitados, com uma educação de qualidade que atenda suas necessidades, isso significa a adequação do currículo, respeitando as peculiaridades da vida rural e às condições climáticas, conforme estabelece a LDB 9394/96, em seu artigo 28, e o professor tem um papel importante para o sucesso dessa educação e de seus sujeitos.

No município de Rorainópolis há uma demanda grande de escolas no campo e, o quantitativo de professores da educação básica com formação específica para o campo, ainda é pequeno. Neste sentido, o PE3 relata que não é possível utilizar a formação de professores, como um critério na seleção destes, para atuarem nas escolas do campo.

PE3: Nós temos hoje, no campo, o quantitativo de quatro professores com formação para o campo atuando no campo, então é pouco, a demanda que a gente tem é grande e o número de professores com formação específica é bem pequena, eles têm pedagogia, mas não a pedagogia do campo, não com as diretrizes, toda questão da luta, esses professores não têm essa formação.

A escola do campo, conforme, coloca Souza (2006), não é mais o espaço do atraso. Os resultados das lutas vêm possibilitando conquistas significativas e como resultado dessas lutas, é possível encontrar professores com formação superior, atuando nessas escolas.

Porém, além da formação superior, é necessário que o professor compreenda as peculiaridades que o campo apresenta. A formação superior não terá significado, se o professor não compreender os modos de vida dos sujeitos do campo. Para Caldart (2004), é necessário pensar na construção da educação do campo, que tenha como princípio, a formação de educadores e educadoras para atuar em diferentes espaços educativos.

Tendo como base, esses fatores, perguntamos às entrevistadas: Os professores destinados a atuarem na Educação do Campo tem conhecimento da realidade da escola do campo? E a Secretaria de Educação utiliza de algum critério para enviar os professores para atuarem na Educação do Campo?

De acordo com a resposta do PE2, os professores não têm conhecimento, pois eles passam por um processo de seleção e assumem um contrato temporário. Concluído o processo de seleção, a gestão da Educação do Campo, chama esse professor e expõe as dificuldades que ele vai enfrentar no campo, ficando a critério do professor aceitar ou não o desafio de trabalhar nessas escolas. Como está explícito na fala da entrevistada.

PE2: Não, não tem conhecimento, eles passam a ter conhecimento depois que é feito esse processo, seletivo ou contrato. O professor ele chega até a Secretária de Educação. A partir do momento que ele passou, foi contratado, nós chamamos, conversamos, explicamos como é que é o trabalho no campo, as dificuldades que ele vai enfrentar no campo para que ele tenha essa consciência. Aqui você vai encontrar situações adversas, você vai enfrentar sol, você vai enfrentar chuva, independente do transporte, é dificultoso, porque nós temos realidades difíceis, é estradas, são situações... que assim, o campo é isso.

Quanto a este questionamento, o PE1 afirma que os professores que são destinados às escolas do campo, já são conhecedores da realidade por possuir

experiência adquirida em contratos anteriores, vejamos o que a entrevistada nos fala sobre este questionamento.

PE1: Tem, é tanto que a maioria deles são professores que já atuam um pouquinho de tempo. Esse ano mesmo, a maioria dos seletivados, que entraram já atuava o ano retrasado, em gestões anteriores. Por isso, minha preocupação, que as vezes me questiono, será que é formação? Aí vem... a maioria deles já estão no campo, faz formação para o campo, mas porque aquela realidade não é mudada?

A partir do relato do PE1, entende-se que os professores parecem estar acomodados, sua resposta soa como um desabafo, diante a realidade da Educação do Campo no município de Rorainópolis. O professor que está lá na escola do campo onde atua, precisa assumir seu compromisso com a comunidade e articular junto a gestão e coordenação da Educação do Campo, meios que possibilite a melhoria da qualidade do seu trabalho com seus alunos.

Segundo o professor entrevistado, os professores em sua maioria já estão atuando no campo e fazem formação para o campo o que poderia dar um resultado significativo quanto a qualidade da educação do campo neste município. Porém, os resultados alcançados apontam uma educação fragmentada.

Ao comparar as falas dos entrevistados, compreendemos que os professores, em grande parte, não possuem formação voltada para as especificidades do campo, existe um número pequeno de professores formados com a pedagogia da terra atuando nas escolas do campo.

Ainda sobre este questionamento o PE3 afirma, que atualmente, o município de Rorainópolis possui duas realidades de campo, as quais estão relacionadas a realidade de “campo assentamento” e a realidade de “campo ribeirinho”. Este último se refere as comunidades localizadas no espaço geográfico do Baixo Rio Branco, que fica localizado distante da sede do município e o acesso a esta comunidade se dá apenas por meio aéreo ou fluvial. Com base no questionamento acima, obtivemos a seguinte resposta:

PE3: Nós passamos para eles no início do ano, só que assim, nós temos duas realidades de campo, nós temos a realidade do campo assentamento, que são as vicinais que nós temos aqui e, nós temos a realidade de campo ribeirinho, que fica para o Baixo Rio Branco. Então, a gente sempre faz uma reunião antes deles irem para as escolas, nessa reunião, a gente passa as diretrizes do campo.

Os entrevistados 2 e 3, colocam que os professores passam a ter conhecimento da realidade das escolas, logo no início do ano letivo, quando a gestão e a coordenação fazem contato com esses professores e, apresentam as diretrizes do campo, é nesse momento, que é colocado para eles, as supostas dificuldades, as quais estão sujeitos a enfrentarem. A partir dessa conversa, os professores tomam consciência de que o trabalho é dificultoso e requer compromisso e responsabilidade.

4.1.1 O currículo e a visão do educador

O professor ao ser destinado para atuar na escola do campo, ele precisa estar aberto para o desenvolvimento de um relacionamento saudável, com as pessoas que vivem na comunidade onde desenvolverá sua prática e, isso requer deste profissional a adaptação à realidade na qual está inserido. Ao aceitar o desafio, o professor entra em contato com uma realidade desconhecida, isso significa dizer, que além do contato direto com seus alunos é imprescindível aproximar-se da família destes alunos e conhecer também outros membros da comunidade, para dialogar juntos sobre os anseios e as necessidades destes sujeitos, buscando dessa forma a articulação para a construção de um currículo que leve em consideração os aspectos relacionados ao campo.

O currículo da Educação do Campo, embora seja discutido por autores como Caldart (2003) e Arroyo (2012) e também regido por documentos, como as diretrizes Operacionais, por meio da resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 e resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, têm sofrido resistência para se adequar a realidade camponesa, por ser um currículo que chega à escola do campo pronto, vindo da Secretaria de Educação e não é construído com a participação dos sujeitos do campo, considerando os aspectos da realidade.

Os professores que atuam na escola do campo “Santa Terezinha” reconhecem que o currículo é muito mais do que conteúdos programáticos e que este precisa ser construído com base nos sujeitos e nos aspectos relacionados à realidade camponesa e como recebem um currículo pronto para ser desenvolvido, fazem apenas, pequenas adequações, mas sem fugir daquilo que lhes é proposto.

Sobre este assunto, perguntamos aos professores da escola: Qual o seu conceito sobre currículo escolar? O PE4 define currículo, fazendo uma relação com aquilo que é percebido no desenvolvimento de sua prática e relata que:

PE4: O currículo, ele é composto de vários componentes, a construção do saber que a gente não pode deixar isso de lado, então o currículo ele nunca vai tá pronto, porque é uma construção, todo dia, a gente aprende algo novo. O aluno, ele tem que construir novos saberes, então, minha concepção de currículo escolar é isso, é essa construção de saberes e essa constante construção de conhecimento, a gente se depara muito com isso no campo, a gente traz um determinado conteúdo e percebe que eles têm uma noção com o aprendizado dele, de fora de sala de aula, o conhecimento adquirido que eles já têm de casa.

Pensar em currículo é levar em consideração a diversidade, aquilo que está além dos conteúdos e que perpassa as paredes da escola, porque o ele não deve se limitar apenas ao que se trabalha na sala de aula. Pensar em currículo da Educação do Campo é necessário antes de tudo considerar a cultura, as condições climáticas, o tipo de produção que predomina na comunidade e, muitas outras situações que são características comuns deste espaço, propiciando assim a produção do conhecimento como algo prazeroso, já que o conhecimento é uma construção contínua.

O professor enfatiza que o currículo escolar nunca estará pronto, pois está sempre em construção. Por ser um elemento composto por diferentes componentes, por esta razão, deve propiciar a construção do conhecimento e associar a teoria sobre o assunto, àquilo que é vivenciado em sua prática.

O professor ainda coloca, que o aluno já tem um conhecimento prévio a respeito de determinados conteúdos que são trabalhados na escola e chama a atenção para a questão da contextualização do currículo à realidade do aluno. Os conteúdos têm possibilidade de serem mais bem absorvidos, quando estão relacionados ao que os alunos vivenciam no dia a dia, possibilitando a construção de uma educação significativa ao aluno do campo.

Durante as observações realizadas na pesquisa de campo, percebemos que as aulas desenvolvidas estiveram voltadas para os conteúdos contidos no livro didático e a sala de aula, o principal ambiente de estudo onde os alunos realizam atividades de leitura e escrita, sob a orientação do professor.

Embora, na realização da aula, seja abordado um exemplo do dia-a-dia das crianças, não é suficiente para que o aluno associe o conhecimento teórico à sua prática, seria muito mais interessante e proveitoso, se o conhecimento teórico estivesse acompanhado de uma prática, onde as crianças pudessem sair de dentro da sala de aula para trabalhar medidas, por exemplo, na construção de um canteiro para o plantio de horta.

Os professores têm consciência de que suas aulas deveriam ser diferenciadas, mas encontram dificuldades de assim fazê-lo, pois precisam seguir a proposta curricular, imposta pela Secretaria de Educação, visto que o currículo da Educação do Campo em Rorainópolis, não se diferencia do Currículo da cidade, o que implica em resultado negativo, quanto à qualidade da educação, que hoje está sendo desenvolvida no campo.

A esse respeito Barros, Hage, Corrêa e Morais (2010) discutem que essa compreensão universalizante de currículo, que tem como ponto de partida a perspectiva homogeneizadora, valoriza a concepção mercadológica urbanocêntrica e desvaloriza as concepções das populações que vivem e são do campo.

O currículo trabalhado na escola do campo onde realizamos a pesquisa não tem atendido as necessidades dos sujeitos envolvidos, devido encontrar-se descontextualizado e longe dos aspectos locais por ser o mesmo desenvolvido na escola do perímetro urbano. E isso está visível na fala de um professor da escola, quando lhe perguntamos: Qual sua posição quanto ao currículo proposto pela Secretaria de Educação do Município para as escolas do campo?

PE4: No meu ponto de vista, o currículo proposto pela secretaria, tinha que se adequar mais ao campo, ele tinha que olhar mais a necessidade, porque ele é feito com base na cidade, para você ter uma noção, quando o novo secretário de educação chegou, ele não tinha noção do que era o campo, ele não conhecia a realidade, ele pegou e aplicou o IAB no campo e não deu certo, teve escola que teve que tirar mesmo que não deu certo, mas aqui ainda permaneceu. Mas, então, não tem essa diferenciação de cidade para o campo. Então no meu ponto de vista, poderia ter esse olhar, mais amplo para o campo.

Diante da fala do professor, recorreremos ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que coloca que os currículos do ensino fundamental e médio devem ser regidos pela base nacional comum, mas cada sistema de ensino e estabelecimento escolar tem liberdade para inserir uma parte diversificada, levando em consideração as características regionais e locais.

Essa parte diversificada, considerando as características regionais e locais que a própria LDB traz, não condiz com o que é encontrado na realidade, há certa resistência em se adequar essa parte diversificada, no currículo da Educação do Campo, o que é notório na fala do professor quando diz que o currículo da Educação do Campo é feito com base na cidade. Ele ainda faz um desabafo, enfatizando que no ano em vigência, um novo programa foi implantado no município, o Programa IAB,

com objetivo de abranger cidade e campo, mas o programa não conseguiu ter resultados positivos no campo, por trazer uma didática e um material totalmente descontextualizado.

4.1.2 Atuação do professor da classe multisseriada

A classe multisseriada é uma realidade no município de Rorainópolis e os professores da educação básica da Educação do Campo deste município convivem com essa realidade constantemente. No seu dia a dia lidam com essa organização e encontram muitas dificuldades na realização das aulas, considerando que as crianças estão em níveis diferenciados, devido as idades e ano/séries também serem diferenciados, algumas destas dificuldades são superadas e outras permanecem.

O professor que nunca atuou numa classe multisseriada, ao se deparar com a realidade, fica desorientado sem saber como proceder para atingir seu objetivo. No primeiro momento entende que o melhor caminho para o sucesso de suas aulas é preparar planejamentos com conteúdos diferenciados que atendam às necessidades de cada grupo de alunos.

Porém, ao desenvolver seu planejamento fica angustiado, pois os conteúdos diferenciados, numa única sala, não permitem que o objetivo seja alcançado com sucesso, devido a atenção dos alunos se dispersar facilmente enquanto atende aos grupos de alunos isoladamente. Nesse contexto, solicitamos aos professores da escola que relatassem sua experiência com a Educação do Campo na turma multisseriada, apontando os aspectos positivos e negativos. Vejamos o relato dos professores da escola municipal Santa Terezinha.

PE4: Eu senti dificuldade na explanação dos meus conteúdos, porque são três turmas, a gente tem quatro horas pra aplicar um determinado conteúdo, porque no momento em que você explica um conteúdo para uma turma, a outra está um pouco dispersa ou não respeita aquele momento daquela outra turma. Então eu senti muita dificuldade na hora de estar explicando um conteúdo. Um lado positivo também, eu achei legal, é que a outra turma, ela já ajuda naquele determinado assunto aquela turma que eu estou explicando, eu achei muito interessante isso. Então, é um ponto positivo que eu gostei. Mas eu senti essa dificuldade na hora de explicar.

PE5: Eu te confesso, eu fiquei meio amedrontada, eu fiquei com medo de não dar conta, na primeira semana eu estava muito perdida. A educação infantil com o fundamental, esse que é o ponto negativo, tem vez que dá pra coincidir o tema com os três, hoje não deu, deixei eles fazendo um desenho livre, enquanto os outros faziam matemática, o primeiro, segundo, terceiro, quarto

e quinto ano dá pra você conciliar, mas o pré tem que ter uma atenção mais específica. Esse, é o ponto negativo que eu encontrei.

Na fala do PE4, podemos observar que os conteúdos trabalhados na classe são diferentes para cada grupo de alunos, da mesma forma que se trabalha com a turma seriada, pois o currículo da escola multisseriada da Educação do Campo, no município, não se difere do currículo da escola seriada urbanocêntrica. Neste sentido, Moraes, Barros, Hage e Corrêa (2010) corroboram afirmando que o currículo da Escola do Campo precisa se diferenciar do currículo da cidade, uma vez que a perspectiva homogeneizadora defende a universalização do currículo e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações que vivem e são do campo.

O professor expõe que encontra dificuldade para explicar os conteúdos durante suas aulas devido a atenção dos alunos se dispersar facilmente, essa dificuldade está atrelada a falta de experiência, com classes multisseriadas, considerando que, ambos os professores, tinham assumido as turmas somente no segundo semestre de (2017), o mesmo período no qual esta pesquisa foi realizada. Santos (2010) defende que os professores que estudaram em classes multisseriadas ou possuem experiência, adquirida através de um tempo maior de trabalho com turma multisseriada, parecem manter um relacionamento mais tranquilo com turmas dessa natureza.

Ao longo da caminhada, o professor vai adquirindo experiência que lhe permite refletir e a partir desta reflexão, cria novas estratégias, visando a realização de um trabalho menos cansativo, porém, sem perder a qualidade. Suas novas estratégias surgem como um recurso que favoreça o enriquecimento do seu fazer pedagógico, como por exemplo, trabalhar um conteúdo que envolva toda a turma, possibilita aos alunos um diálogo coletivo, onde cada criança tem a oportunidade de expor sua opinião e seu ponto de vista, a respeito do conteúdo que está sendo discutido.

O PE5 expõe que sua dificuldade está relacionada à educação infantil, reconhecendo que a criança desta modalidade requer mais atenção e, o professor da classe multisseriada não consegue desenvolver um trabalho dinamizado com elas. Este é um desafio pertinente na classe multisseriada, tendo em vista que a escola trabalha com o programa IAB e este programa requer tempo e momentos para a realização das atividades e a organização da sala com crianças da educação infantil

e ensino fundamental, tem sido um desafio para o professor, conforme expressa em seu relato acima.

Barros (2010) afirma que os professores de classes multisseriadas se sentem angustiados e ansiosos, ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e diante das barreiras e dificuldades que enfrentam, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, o espaço e o conhecimento escolar.

Essas questões, refletem no processo de ensino-aprendizagem, considerando que verificamos que os alunos apresentam dificuldades na resolução de atividades relacionadas a situação problemas, sendo que esta deficiência é relativa a alunos do 2º ao 5º ano, o que ficou evidente durante o período de observações das aulas. Ressaltando que os alunos do 5º ano apresentaram dificuldade na realização de uma atividade de história e matemática, onde deveriam encontrar a idade de um personagem apresentado no texto, com esta atividade, os alunos demonstraram que há uma deficiência no processo da aprendizagem.

Essa deficiência está atrelada a muitas situações que os alunos vivenciam e, na escola pesquisada somente no ano (2017) no turno vespertino, as crianças tiveram três professores, outra situação, está vinculada ao transporte escolar que não consegue rodar com frequência, devido à falta de combustível e atraso do pagamento dos motoristas e o outro fator que vem de encontro com a discussão que fazemos no desenvolvimento deste trabalho, é o currículo descontextualizado, o qual não leva em consideração a realidade dos alunos do campo.

4.1.4 Como os professores compreendem o currículo da escola do campo

Os professores que atuam na educação do campo vivenciam situações difíceis e a organização do espaço da sala de aula da escola é o primeiro desafio a ser enfrentado, dentre muitos outros fatores, que contribuem para a desmotivação do docente. Quanto ao desenvolvimento do seu ofício, muitos dos professores que atuam na escola do campo não tiveram a oportunidade de escolher estarem ali, porém, estão devido pertencerem ao quadro de funcionários temporários. Por esta razão, aceitam a proposta imposta pela Secretaria de Educação e, ao desenvolverem seu trabalho, percebem que a escola do campo é um espaço de aprendizagem constante e que nela os alunos aprendem através do trabalho coletivo e da interação entre as crianças maiores com as menores.

Na escola do campo e, especificamente na escola onde há a presença de classe multisseriada, é possível vivenciar o trabalho cooperativo entre os alunos. Nesse espaço, as crianças aprendem a desenvolver ações de solidariedade na convivência em sala de aula, os alunos maiores entendem que é necessário ajudar os menores e assim, cooperam para o fortalecimento do conhecimento e da amizade que surgem no espaço da sala de aula.

Adurramán (1999) coloca que o trabalho com crianças maiores e menores numa mesma sala contribuem para a aprendizagem cooperativa, mas isso somente se torna possível se o professor desenvolver estratégias flexíveis e personalizadas.

O trabalho com crianças de idades e anos escolares diferentes requer o uso da criatividade do professor a todo o momento, este por sua vez, deve estar consciente de que é necessária a busca de novas estratégias, para que o trabalho desenvolvido na sala seja atrativo a ponto de despertar o interesse das crianças, motivando-os a participarem das atividades realizadas durante as aulas, além de colaborar com o seu trabalho como docente na classe multisseriada.

Os professores entrevistados entendem que o currículo vai além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, sua construção se dá a partir da diversidade que o rodeia o espaço escolar. Sacristán (2010) corrobora, afirmando que o currículo é método além de conteúdo, por envolver experiências tanto do docente quanto do discente. Compreende-se então, que o currículo vai além do pensamento simplista de conteúdo escolar e que é necessário a valorização da cultura e dos saberes existentes na comunidade onde está localizada a escola.

4.1.5 As relações que se estabelecem entre o currículo aplicado e o processo de ensino e aprendizagem

Para compreender como se estabelecem a relação entre o currículo aplicado e o processo de ensino aprendizagem na escola pesquisada, foi necessário recorrer as anotações realizadas no diário de campo durante o período das observações.

O registro no diário de campo, contemplou os aspectos relacionados a organização das crianças na sala, a didática dos professores na explanação dos conteúdos, a relação da escola com a comunidade, a interação entre professores/alunos e alunos/alunos, disciplina dos alunos e participação nas aulas.

As observações aconteceram tanto no turno matutino, quanto no vespertino, o que ficou evidente, é que no turno matutino, o professor tinha que dá conta do trabalho proposto pelo Alfa e Beto (IAB) com as crianças da Educação Infantil e 1º ano, sem desconsiderar a proposta Campo Aberto com os alunos do 2º ano. Enquanto, que no turno vespertino a proposta trabalhada é apenas Campo Aberto.

O professor do turno matutino apresentava dificuldade em desenvolver atividades envolvendo Educação Infantil, 1º e 2º ano, devido as propostas de ensino serem diferenciadas, já o professor do turno vespertino apresentava maior liberdade para trabalhar um conteúdo envolvendo todos os alunos, ainda que fossem de anos diferenciados, neste caso com 3º, 4º e 5º ano.

Julgamos importante trazer o relato de algumas situações de aula interdisciplinar ocorridas durante o período da observação em ambos os turnos, bem como a participação e interação dos alunos.

Para o relato do turno matutino, destacamos a aula ocorrida no dia 08/11/2017. Neste dia, o professor iniciou a aula com uma atividade sobre alimentação, instigando os alunos a relatarem quais eram os tipos de alimentos que consumiam em suas casas e a que grupos os alimentos consumidos pertenciam. Os alunos não tiveram dificuldade em distinguir alimentos de origem vegetal e animal, tendo em vista que, estas crianças participam do processo de produção dos alimentos na convivência diária com os pais, acompanhando-os nos procedimentos que vão desde a preparação da terra para o cultivo até a colheita.

Atividades que partem dos conhecimentos prévios dos alunos dão a eles a liberdade para participarem com mais autonomia e entusiasmo, falam com propriedade e assimilam o conteúdo com mais agilidade. Porém, esta atividade contemplou apenas as crianças do 1º e 2º ano, desprivilegiando os alunos da Educação Infantil, estes, realizaram atividade diferenciada no livro do aluno, onde deveriam apenas fazer a ligação de números para formar o desenho de um peixe e em seguida deveriam escrever a palavra “peixe” e contar a quantidade de letras contidas na palavra.

As crianças que participaram da aula relacionada a alimentação, participaram com entusiasmo da discussão, porém, no momento da tarefa escrita, apenas dois alunos do 1º ano e um do 2º ano conseguiram relacionar com facilidade o conteúdo discutido à atividade escrita e, ao concluírem suas tarefas auxiliaram os colegas que apresentaram dificuldades.

As dificuldades das crianças estão relacionadas ao fato de que elas, ainda apresentam deficiência na leitura e na escrita e por esta razão, ainda não conseguem interpretar com veemência as atividades, o que dificulta o processo do desenvolvimento da aprendizagem.

Durante todo o período de observação da pesquisa, ficou evidente que os alunos da Educação Infantil, estiveram sempre realizando atividades diferenciadas, não havendo uma interação com os outros alunos, nem mesmo no horário do recreio.

O professor do turno vespertino organiza seu planejamento pensando no envolvimento coletivo. Os conteúdos abordados geralmente são discutidos com todos os alunos, diferenciando apenas as atividades, conforme o nível das crianças de cada grupo.

Neste sentido, cabe destacar, a aula ocorrida no dia, 27/11/2017, da qual trabalhou-se o tema “Desigualdade Social”. Nesta aula, a professora realizou alguns questionamentos sobre o tema, instigando os alunos a relatarem o que é desigualdade social e, em que situação é possível perceber a desigualdade social. Com o objetivo de fazer com que os alunos refletissem sobre o assunto.

Os alunos do 5º ano colaboraram, na discussão, atribuindo seu ponto de vista a respeito do tema abordado. Após os questionamentos, foi realizada a leitura e escrita de um poema, com o título: “Além da imaginação”, em seguida, foi realizado a interpretação deste texto, relacionando com o tema “Desigualdade Social”.

É relevante ainda, destacar a aula do dia 28/10/2017, tendo início, a partir de uma oração realizada pelo professor, em seguida, foi distribuída a cópia de um texto para os alunos colarem em seus cadernos para praticarem a leitura. O professor afirmou que gosta de iniciar a aula trabalhando a disciplina de língua portuguesa, devido os alunos estarem mais calmos.

Após a leitura silenciosa, foi realizada uma leitura coletiva e seis alunos foram escolhidos para fazer a leitura compartilhada, tendo em vista que o texto dispunha de seis parágrafos. Para trabalhar a interpretação, os alunos receberam o mesmo texto, porém através de imagens, onde deveriam pintar, recortar e colar na mesma sequência do texto escrito.

Na atividade de interpretação, os alunos do 5º ano levaram mais tempo que os alunos do 3º e 4º ano, devido utilizarem muito do seu tempo em conversas paralelas a aula.

A observação das aulas de ambos os professores, foi importante para a compreensão do trabalho docente que é realizado na escola de classe multisseriada. Os desafios que o professor enfrenta, frente as imposições do sistema de ensino, exigem do educador resultado positivo, mas as condições oferecidas ao professor para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, são as mínimas possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo histórico da educação tem demonstrado o quanto a escola é necessária e importante para a formação humana, compreendendo que a escola deve ser um lugar onde se aprende sobre a importância da ética, da moral, dos conteúdos escolares, do currículo, das regras e de um conjunto de valores, que norteiam o sujeito enquanto pessoa no espaço social onde está inserido. Neste sentido, a escola tem se instalado na sociedade como um espaço político, social, cultural e econômico.

Atualmente, a inserção de crianças, jovens e adultos nas escolas têm acontecido com mais veemência e o acesso ao conhecimento adquirido por meio da escolarização é uma realidade não só para os sujeitos de classe média, mas também para os sujeitos das classes populares que lutaram e continuam lutando pela conquista de seus direitos e isso implica colocar em pauta a luta dos sujeitos do campo em busca de uma educação que atenda às suas necessidades.

A luta pela Educação do Campo constitui uma especificidade de processo educativo, onde os protagonistas são os sujeitos do campo, que compreendem a necessidade e a urgência de uma educação que contribua com elementos básicos para a emancipação do povo camponês.

Esta luta surge como resultado de um conflito de classe constituído no embate das forças contraditórias que se travaram no campo como espaço de luta e disputa por direitos.

O processo de escolarização para a população do campo no Brasil teve início por meio da Educação Rural com interesses diferentes do que propõe a Educação do Campo. A Educação do Campo, por sua vez, nasce no bojo dos Movimentos Sociais que travaram suas lutas em busca de uma educação que estivesse vinculada às suas necessidades, isso significa dizer que não basta ter escola no campo, é necessário, uma escola que compreenda seus sujeitos, que respeite e valorize as especificidades do campo.

Para tanto, a escola do campo necessita de um currículo que leve em consideração os aspectos relacionados ao campo, respeitando o ciclo agrícola, as condições climáticas e as peculiaridades do campo, conforme propõe o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96).

Esse currículo que a Educação do Campo defende tem sofrido resistência para se instalar nas escolas do campo, uma vez que as escolas não têm autonomia

ou não se sentem preparadas para construir um currículo, que considere as necessidades dos seus sujeitos e que esteja de acordo com o que propõe a política da Educação do Campo. E como resultado a essa resistência, a educação neste espaço tem sido alimentada pelo modelo de educação das escolas urbanocêntricas e, assim a aprendizagem dos alunos vem acontecendo de forma fragmentada.

As escolas de classes multisseriadas é uma realidade presente nas escolas de educação básica do campo, sendo então discriminadas e julgadas como atrasadas. Em razão disso, há muito a se fazer para que a qualidade do ensino melhore nessas escolas, a começar pelo currículo, este tem sido o grande desafio das escolas de classes multisseriadas.

Ao refletir sobre o currículo proposto pela Educação do Campo e o currículo desenvolvido na Escola Municipal Santa Terezinha, compreendemos que esse currículo não tem atendido as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, devido encontrar-se descontextualizado e longe dos aspectos locais por ser o mesmo currículo desenvolvido nas escolas do perímetro urbano.

Isso nos leva a entender que a educação do campo no município de Rorainópolis precisa urgentemente ser fortalecida, para que a escola do campo venha realmente ser um espaço de formação não apenas para o mercado de trabalho, mas de emancipação coletiva dos sujeitos do campo. Para tanto, é necessário o diálogo entre professores, alunos, gestores e integrantes da comunidade escolar, para pensar estratégias que viabilize a elaboração de um currículo pautado nas necessidades de seus sujeitos, as escolas dos anos iniciais do campo são multisseriadas e isso requer um olhar diferenciado.

Caldart (2002) faz uma reflexão sobre a importância da educação No e Do campo, com isso, compreendemos que a educação que está sendo desenvolvida na Escola Municipal Santa Terezinha, contempla a nomenclatura No campo, devido ser trabalhada a partir de um currículo alheio às suas especificidades, sendo um currículo único para as escolas do campo e da cidade disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município.

REFERÊNCIAS

ADURRAMÁN, Wilson León. et al. **Escola Ativa. Capacitação de professores.** Brasília: Fundescola/ MEC, 1999.

ALTHUSSER, Louis, 1918-190. **Sobre a Reprodução**; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira; (introdução de Jaques Bidet). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar. Série Prática Pedagógica.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997a.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: 1999.

ARROYO, Miguel. **Por um tratamento público da Educação do Campo.** In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo (Orgs). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej. et al. **Retratos da realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas.** In. ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 25 – 33.

BENJAMIN, César; CALDARTE, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília, DF: 2000.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BICUDO, Ana M. A. Viggiani. **Sobre a Fenomenologia**. In: BICUDO, Ana M. A. Viggiani; ESPOSITO, Vitória H. Cunha. (Orgs). A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução. Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino**. 3ª ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Livraria Francisco Alves. Editora S. A. Rio de Janeiro-RJ.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do campo. A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007. p. 63 a 105.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: - 53. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL, IBGE. **População 2010**, Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:<<http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://base-nacionalcomum.mec.gov.br>>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série)**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA. **Projeto Base**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 44 p.: il. – (Programa Escola Ativa).

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIM, César; CADART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo. Articulação Nacional Por Uma Educação de Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3. – Brasília, DF, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação e direitos humanos. In: ALVES, Gilberto Luiz. (Org.). **Educação no campo. Recortes no tempo e no espaço**. São Paulo: Editora autores associados, 2012. p. 235-250.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007. 178 p.

FERNANDES, B. M. **Educação do Campo e território**. Vitória, ES, 2009. Disponível em: <http://www.ufes.br/educaçãodocampo/down/down/cdrom1/pdf/ii_05.pdf>.

FINI, Maria Inês. Sobre pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Ana Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FONSECA, Rosa Maria; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A Educação no Campo: uma realidade construída historicamente**. São Paulo, Cortes. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2004.

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

FREIRE, Zenis Bezerra; MELO, Josandra Araújo Barreto de; SARAIVA, Luiz Arthur Pereira. Currículo, do Prescrito ao Real: A Flexibilização Curricular a Partir do Cotidiano dos Educandos. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 21 (2017), n.1, p. 113-122 ISSN: 2236-4994 DOI: 10.5902/2236499419364.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 25 – 33.

FUNDESCOLA. **Guia para formação de professores da Escola Ativa**. DIPRO/FNDE/MEC. Brasília. – DF: 2005.

GEERTZ, Clifford. 1926. - **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Meneses; BORGES, Heloísa da Silva. (org.). **Currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVEMEM, 2006.

GONZAGA, Amarildo Meneses. Reflexões curriculares a partir de professores em formação. In: GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Meneses; BORGES, Heloísa. (Orgs.). **Currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVEMEM, 2006.
GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. **Educa Currículo**: 3. ISBN 972-8036-17-5.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [2. Ed.]. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**. v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013. ISSN 1983-1579.

MESQUITA, Rui. **Sequência didática: o do macro ao micro da ação didática – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012.

MINAYO, Maria Cecília do Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília do Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, 1945. **Currículos e Programas no Brasil**. – Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Auricélia Ribeiro do. (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. – Brasília, 2007.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 4, 2014. Anais. Porto: Anpae, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**. Porto Alegre, impresso. V.38, n.1 p. 49-58, jan-abr. 2015.

PIMENTEL, Fabricia Alves da Silva. **Qualidade de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo capixaba**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2014.

PORTO, Itamar; NETA, Maria da A. P. Barros; PEREIRA, Luciano da Silva. As impressões dos sujeitos da Escola Municipal Boa Esperança Sorriso – MT: sobre o processo educativo e o currículo das escolas do campo. **Revista Brasileira Educação do Campo**. Tocantinópolis. v.1, n. 1. p. 147-170. Jan/jun. 2016.ISSN: 2525-4863.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. Coleção polêmicas do nosso tempo. V. 38. – São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1990.
SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Fábio J. S. dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriada. In. ROCHA, Maria I. Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 35-47.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. 1 reimp. Belo Horizonte. Autêntica. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

TORRES SANTOMÉ, J. **El curriculum oculto**. 4. ed. Madrid: Morata, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. – 17 reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** / trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima **Curso:** Mestrado Acadêmico em Educação

Título: Um estudo sobre o desenvolvimento do Currículo Multisseriado nos anos iniciais do ensino fundamental na escola do campo em Rorainópolis-RR.

Pesquisadora: Elizete Guedelha de Lima

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é: Analisar o Currículo Multisseriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental para construir subsídios de reflexão sobre a Educação do Campo, na Escola Municipal Santa Terezinha, na Vicinal Onze, em Rorainópolis – RR. A justificativa desta pesquisa, é buscar entender como acontece o processo de ensino aprendizagem das crianças que estão inseridas na realidade da sala multisseriada, assim como também a contribuição do currículo para o processo de aprendizagem das crianças. Para tanto, faz-se necessário a observação das aulas das professoras do turno matutino e vespertino, durante a realização da pesquisa no período entre 23/10 à 18/12 2017.

É uma pesquisa de cunho etnográfico, para isso é necessário que a pesquisadora registre no seu diário de bordo as observações das ações ocorridas nas aulas, é necessário também, gravações de áudios, filmagens e fotografias através de (câmera fotográfica e aparelho gravador de voz), dos fatos ocorridos nas aulas como também das aulas desenvolvidas pelas professoras. O armazenamento dos dados será em CD, e-mail, pen drive e computador da pesquisadora e ficarão arquivados por um período de cinco anos. Estes instrumentos são necessários para coleta de dados da pesquisa.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas. Portanto é garantida a manutenção de sigilo e de privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.

Não haverá benefícios financeiros para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob o parecer nº (77397417.1.0000.5621) e a Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, **em duas vias** garante ao participante da pesquisa o recebimento de uma das vias deste documento, certificando que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que minha participação na pesquisa trará riscos, tais como: timidez, incomodo ou até mesmo constrangimento em saber que as ações desenvolvidas na escola estão sendo observadas. Diante disso, é papel do pesquisador agir de forma natural para evitar ou reduzir efeitos e condições que possam causar tais danos. Também poderá trazer benefícios no sentido de contribuir com subsídios de reflexão sobre o Currículo Multisseriado da Educação do Campo na Escola Municipal Santa Terezinha. As informações e dados obtidos durante a pesquisa, serão confidenciais e usados somente para fins da pesquisa.

Estou ciente de que terei direito a esclarecimentos sobre quaisquer situações que possa ocorrer. Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura _____ do Participante:

RG: _____

Data: ____ / ____ / ____

Eu _____ (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome da Pesquisadora responsável: Elizete Guedelha de Lima

Endereço completo: Rua Sião, nº 684, CEP: 69.314.416, Bairro Nova Canaã, Boa Vista – RR

Telefone: (95) 999163-9557

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

ANEXO II

Questionário de entrevista para os professores da Escola Santa Terezinha

- 1 - Sua atuação no quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis se dá por meio de concurso ou período temporário?
- 2 - Qual sua concepção sobre Educação do Campo?
- 3 - Há quanto tempo você atua na Educação do Campo?
- 4 - Você está atuando na Educação do Campo por imposição ou opção?
- 5 - Relate sobre sua experiência com a Educação do Campo na turma multisseriada. (Aspectos positivos e negativos).
- 6 - Qual o seu conceito sobre currículo escolar?
- 7 - Qual sua posição quanto ao currículo proposto pela Secretaria de Educação do Município para as escolas do Campo?

ANEXO III

Questões para entrevista com a gestão da Educação do Campo do município de Rorainópolis

1 - Há quanto tempo você na Educação do Campo?

2 - A Educação do Campo surge por meio da organização dos Movimentos Sociais, com o objetivo de oferecer ao sujeito do campo uma educação de qualidade vinculada aos aspectos culturais da realidade do campo. Sendo assim, a educação do campo no município de Rorainópolis tem trabalhado com essa perspectiva?

3 - A secretaria utiliza de algum critério para enviar os professores para atuarem na Educação do Campo?

4 - Os professores destinados a atuarem na Educação do Campo têm conhecimento da realidade da escola do campo?

5 - Em que se diferencia o currículo da Escola do Campo do currículo da Escola da Cidade?

6 - Quanto ao currículo proposto pela secretaria, os professores têm demonstrado reação positiva ou negativa?

7 - Esse currículo tem contribuído de forma significativa para a aprendizagem dos alunos do campo?

8 - Os professores apresentam dificuldades em desenvolver o planejamento diário em uma sala multisseriada?

9 - O que a escola faz para ter a participação da família no desenvolvimento das atividades educacionais de seus alunos?