



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIVALDO PRASERES DE ARAÚJO

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS
MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ**

Belém-Pará
2012

MARIVALDO PRASERES DE ARAÚJO

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS
MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Instituto de Ciência da Educação/ICED, da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Belém-Pará
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central / UFPA – Belém, Pará - Brasil

Araújo, Marivaldo Praseres de

**A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no
Município de Cametá** / Marivaldo Praseres de Araújo - 2012

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012. Orientador: Prof.
Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

1. Educação Rural – Cametá (PA). 2. Prática de Ensino. 3. Comunidade e Escola
– Cametá (PA). I. Hage, Salomão Antônio Mufarrej, orient. II. Título

CDD-371.0091734

MARIVALDO PRASERES DE ARAÚJO

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS
MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Instituto de Ciência da Educação/ICED, da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Orientador – ICED/UFPA

Dra. Sonia Maria da Silva Araújo
Examinadora – ICED/UFPA

Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Examinadora – UEPA

Avaliado em: ____/____/____

Conceito: _____

Parafraseando Freire (1987)

Às escolas multisseriadas do mundo
e aos que nelas se
descobrem e, assim
descobrimos-nos, com elas
sofrem, mas, sobretudo,
com elas lutam.

AGRADECIMENTOS

Para concretizar este trabalho muitos foram os desafios a serem superados e várias renúncias se fizeram necessárias, mas principalmente muitas foram as experiências ganhas e possibilidades criadas a partir da concretização dessa importante etapa de minha vida. Foram muitas viagens de pensamentos e imaginações, bem como de muitas idas e vindas atravessando rios e percorrendo as estradas no percurso Cametá-Belém-Cametá. “Viagens” que me enchiam de cansaço mental e físico, mas que me inspiraram e motivaram até a certeza de que tudo valeu à pena. Porém, nada disso conseguiria sozinho e muitos foram os que somaram e contribuíram para este sonho. A todos minha eterna gratidão, meu muito obrigado!

Em especial a Deus, por minha existência, pela oportunidade deste mestrado, pelas experiências nele vivenciadas, pela mobilização dos mais variados recursos e pessoas que contribuíram com esta construção histórica de vida pessoal, pelas iluminações, inspirações e forças a mim concedidas para concluir mais esta etapa abençoada.

Ao professor Salomão, por ter me acolhido como orientando, pelas orientações acadêmicas e pessoais que me proporcionaram a conclusão do curso e desta dissertação e, principalmente pelo apoio amigo que sempre criou novas possibilidades, novos prazos e novas formas de incentivo para continuação deste sonho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, pela oportunidade, acolhimento e enriquecimento acadêmico e profissional proporcionado.

Aos professores do curso que, com as contribuições das disciplinas e orientação para a pesquisa, ajudaram em muito no amadurecimento acadêmico de minha formação.

Às professoras da banca examinadora, pela atenção ao convite e pelas contribuições de orientações que ajudaram em muito para a melhoria desta dissertação.

Aos colegas de curso por compartilharmos angústias e aprendizagem muito valiosas para nossas vidas, bem como pelas cumplicidades de apoio e incentivos mútuos que compartilhamos no dia a dia dessa batalha.

À comunidade escolar, especificamente aos educadores e alunos das escolas multisseriadas pesquisadas que com suas experiências e dificuldades se dispuseram a ser matéria-prima deste estudo e assim contribuíram não somente com este trabalho, mas com a produção de novos conhecimentos para o fortalecimento da luta pela educação do campo.

À minha esposa Maria, minhas filhas Thaís e Laís, pelo amor, carinho, incentivos, apoio e presença nos momentos de angústias e alegrias que este estudo nos proporcionou.

Agradeço também a compreensão pelas ausências e renúncias que tivemos que fazer para concretização deste sonho.

Aos meus pais Valdomiro e Maria, fontes iniciais de incentivo aos estudos, às minhas irmãs Nalva, Dalva, Nilva e Vana, meu irmão Marivelson e meus sobrinhos Mateus e Lucas, pelos incentivos que me impulsionaram, pelo apoio moral e financeiro que me sustentaram quando parecia impossível continuar, pelo computador que me auxiliou neste estudo, pela moto que me conduziu de Cametá a Belém para algumas aulas, pela revisão ortográfica deste trabalho, pela compreensão da ausência e pelo apoio dado a minha esposa e filhas quando das minhas ausências, assim como pelas alegrias compartilhadas que também me aliviaram nos momentos difíceis.

À minha irmã Marinalva, cunhado Josué e sobrinho Lucas que me acolheram em Belém com casa e apoio, servindo-me também de base para a concretização deste estudo.

A meu sogro Lucimar que fez companhia à minha esposa e filhas quando precisei me ausentar para viajar e estudar em Belém.

Aos colegas de graduação, especialmente à Socorro Dias, hoje também mestra em educação, pelos livros a mim emprestados, orientações e apoio que contribuíram para a conclusão deste estudo; à Marileuza, pelo incentivo inicial e pelo pen-driver que me acompanhou desde o início até a conclusão desta dissertação; à Dejjane, Odilena e Irenildes, pelos constantes incentivos.

Ao professor Msc. Oscar Barros, pelo incentivo, apoio com orientações e pelo vasto arquivo de artigos, dissertações, teses, livros e documentos que a mim disponibilizou.

Aos técnicos da Secretaria de Educação que ao me receberem de forma acolhedora em muito colaboraram com esta pesquisa, fornecendo dados estatísticos, informações, fotos, sugestões e incentivos.

À comunidade escolar do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins - CIEBT, pela compreensão de minhas ausências e pelo apoio dado para a construção deste estudo.

Aos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Meio Ambiente que torceram e me incentivaram nesta batalha.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para com este estudo e esta fase de minha vida acadêmica, pessoal e profissional. Muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação investigou a educação do campo no município de Cametá - Pará, tendo como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas. Partindo da constatação de que os educadores que atuam nas escolas multisseriadas têm que desenvolver seu trabalho pedagógico numa mesma turma com várias séries presentes no mesmo espaço e tempo escolar, buscou-se investigar a maneira como eles efetivam a organização do trabalho pedagógico nessas situações específicas. Para desenvolver este estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica e observações in lócus com registros de notas de campo e fotografias, com análise documental e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos com as escolas multisseriadas, buscando entender as particularidades que envolvem as práticas de organização do trabalho pedagógico desenvolvidas nessas escolas. Utilizamos como referência para análise do material coletado a literatura que se relaciona ao estudo sobre a organização do trabalho pedagógico e os princípios da didática, assim como a literatura baseada nas discussões sobre educação do campo e os estudos direcionados à escola multisseriada no Brasil e na Amazônia. Os resultados alcançados se constituem em momentos de análises e reflexões sobre o fazer pedagógico e condições existenciais da educação do campo em escolas multisseriadas no município de Cametá, possibilitando o conhecimento e reconhecimento de experiências desenvolvidas nessas escolas, visando ampliação do acúmulo e a construção de elementos teóricos sobre a Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas.

Palavras Chaves: Educação do Campo, Organização do Trabalho Pedagógico, Escolas Multisseriadas, Trabalho Docente, Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation investigated the field education in the city of Cameta - Pará, where the object of study the organization of educational work in multigrade schools. On the assumption that educators who work in the multigrade schools have to develop their pedagogical work in the same class multiple sets present in the same space and time in school, we sought to investigate how they effect the organization of educational work in these situations. To develop this study we conducted a literature review and observations in locus with records of field notes and photographs, documentary analysis and semi-structured interviews with the subjects involved in multigrade schools, seeking to understand the specifics involving the practices of pedagogical work organization developed these schools. Used as reference for analyzing the material collected the literature that relates to the study of the pedagogical work organization and principles of teaching, as well as literature-based discussions on rural education and studies aimed at multilevel school in Brazil and the Amazon. The results obtained are constituted in moments of analysis and reflection on the pedagogical and existential conditions of rural education in multigrade schools in the city of Cameta, enabling the recognition of knowledge and experience developed in these schools, aiming to increase the accumulation of theoretical elements and building on Rural Education and organization of educational work in multigrade schools.

Keywords: Rural Education, Labor Organization Pedagogical Multigrade Schools, Teaching Work, Education Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Mapa do município de Cametá	29
FIGURA 02	Foto da frente da Cidade de Cametá	30
FIGURA 03	Foto do Rio Tocantins	32
FIGURA 04	Foto da região das Ilhas	33
FIGURA 05	Foto de campos naturais da área de Terra Firme	34
FIGURA 06	Foto da floresta ombrófila da área de Terra Firme	35
FIGURA 07	Rodovia BR 422	37
FIGURA 08	PA 151	37
FIGURA 09	Foto de pequenas embarcações utilizadas pelos ribeirinhos	38
FIGURA 10	Foto de transportes mais utilizados pelos moradores de Terra Firme	39
FIGURA 11	Carroça de boi, transportes utilizados por agricultores de Terra Firme	39
FIGURA 12	Foto de uma casa da região de Terra Firme	41
FIGURA 13	Foto de uma casa nas ilhas	42
FIGURA 14	Poste e caixa de registro de energia elétrica	43
FIGURA 15	Peixe assado com açaí e farinha, culinária Cametaense	43
FIGURA 16	Açaizais da região das Ilhas	44
FIGURA 17	Foto de uma roça de mandioca	45
FIGURA 18	Foto de um forno da casa de farinha de mandioca	45
FIGURA 19	Foto de uma plantação de coco consorciada com outras frutíferas	46
FIGURA 20	Foto de uma Escola situada na região de Terra Firme	65
FIGURA 21	Foto de uma Escola situada em comunidades de Terra Firme	65
FIGURA 22	Barracão de festas onde funciona a Escola Multisseriada	66
FIGURA 23	Foto de uma Escola Multisseriada da região das Ilhas	67

FIGURA 24	Foto de uma Escola Multisseriada da região das Ilhas	67
FIGURA 25	Foto de uma Escola que funciona na casa do professor	68
FIGURA 26	Foto de uma Escola Multisseriada	70
FIGURA 27	Foto de um sanitário improvisado em Escola da região de Terra Firme	71
FIGURA 28	Foto de um sanitário de Escola da região das Ilhas	72
FIGURA 29	Foto da cozinha e sanitário improvisados em Escola Multisseriada	72
FIGURA 30	Foto demonstrando um quadro de giz em precárias condições	73
FIGURA 31	Alunos estudando no corredor da Escola	74
FIGURA 32	Crianças chegando de canoa á Escola	75
FIGURA 33	Foto do ônibus de transporte escolar	75
FIGURA 34	Exemplo de embarcações utilizada como transporte escolar	76
FIGURA 35	Turmas Multisseriadas em barracão sem divisórias	99
FIGURA 36	Turma multisseriada com dois quadros de giz	101
FIGURA 37	Materiais produzidos com recursos naturais das Comunidades locais.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Demonstrativo dos sujeitos participantes da pesquisa.	23
Quadro 02	Demonstrativo dos sujeitos e respectiva atuação em escola multisseriada	24

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Área colhida e quantidade produzida de culturas de subsistência	46
TABELA 02: Área colhida e quantidade produzida de fruticultura e culturas comerciais. ...	47
TABELA 03: Quantidades do efetivo do rebanho da pecuária no município.	48
TABELA 04: Número de alunos matriculados no sistema municipal de ensino.	64
TABELA 05: Número de alunos matriculados no sistema municipal de ensino.	64
TABELA 06: Número de escolas do sistema municipal de ensino.	64
TABELA 07: Número de professores do sistema municipal de ensino.	68
TABELA 08: Número de turmas multisseriadas e multietapa.	69
TABELA 09: Número de alunos em turmas multisseriadas e multietapa.	69
TABELA 10: Número de escolas e turmas multisseriadas/ano de 2006.	69
TABELA 11: Número de alunos atendidos pelas escolas multisseriadas/ano 2006.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
JUSTIFICATIVA	16
A PESQUISA	19
A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	25
1. O CENÁRIO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ	27
1.1 IDENTIDADE SOCIOHISTÓRICA DO LOCAL DA PESQUISA	27
1.2 ENTRE ILHAS E TERRA FIRME: O CONTEXTO DO CAMPO EM CAMETÁ	40
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA MULTISSERIADA	50
2.1 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS MULTISSERIADAS	50
2.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA MULTISSERIADA EM CAMETÁ	63
3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS	77
3.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA ESCOLA MULTISSERIADA.	77
3.2 ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ	89
3.2.1 O currículo e o Planejamento Curricular	89
3.2.2 A Prática Docente	94
3.2.3 Os Fatores Tempo e Espaço	98
3.2.4 A Composição de Séries na Turma Multisseriada	104
3.2.5 Variáveis que Emergem da Intervenção no Cotidiano da Prática Pedagógica na Escola Multisseriada.	106
- O Diálogo	106
- As Atividades Diversificadas	109
- A Monitoria	113
- A Avaliação	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123

APÊNDICES

128

ANEXO

14

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa o processo educacional desenvolvido a partir das práticas da organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá referenciado pelos estudos que se inserem no âmbito da Educação do Campo.

Busca fazer uma reflexão sobre os desafios que os educadores de escolas multisseriadas encontram para desenvolver suas práticas de organização do trabalho pedagógico com alunos de duas, três, quatro ou mais séries diferentes estudando numa mesma turma com um único professor.

Desafio este situado em um contexto marcado por precárias condições de infraestrutura das escolas, escassez de materiais pedagógicos e ausência ou pouca ênfase na formação inicial e continuada dos professores com metodologias e princípios que norteiam práticas pedagógicas para o trabalho no ensino em escolas multisseriadas.

O estudo analisa a partir dos dados, das observações e relatos dos docentes, como se concretizam essas práticas de organização do trabalho pedagógico desenvolvidas na escola multisseriada, suas contribuições e influências na construção do ensino escolar oferecido às populações do campo no município em estudo.

O interesse pela realização deste estudo se dá primeiramente pelo fato de pessoalmente ter atuado como professor de escola multisseriada no ano de 1991, em uma comunidade rural denominada de Ponta Grossa, no distrito de Carapajó, município de Cametá, logo após minha formação no ensino médio, naquele período denominado de 2º Grau, no Curso de Agropecuária ofertado pelo SENAI na cidade de Cametá.

Trabalhei com uma turma composta por estudantes da educação infantil à 3ª série primária no turno da manhã, recebendo da Prefeitura Municipal o valor de meio salário mínimo como pagamento, pois isso era a remuneração que se atribuía a muitos educadores contratados para atuar na educação no meio rural do município.

Foi um grande desafio, pois eu não tinha uma formação inicial direcionada ao magistério, muito menos à multissérie e ainda tinha que desenvolver meu trabalho nas precárias condições de infraestrutura de uma barraca coberta com palhas e fechada apenas parcialmente pelas laterais. Na verdade a escola funcionava na estrutura de uma casa comunitária, espécie de capela da comunidade católica local.

Minha prática de organização do trabalho pedagógico com a turma foi permeada pela escassez de materiais pedagógicos, pois estes não me foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, bem como não recebi nenhuma orientação pedagógica específica para o trabalho em turma multisseriada.

Da SEMED recebi apenas os diários de classe e uma relação de conteúdos descritos por séries a serem trabalhados com a turma, sem nenhum acompanhamento pedagógico por parte da referida Secretaria, contando apenas com os conselhos de então colegas professores que também vivenciavam realidades como aquela.

Essa experiência foi muito marcante para mim. Encontrei muitas dificuldades pedagógicas e estruturais, mas, ao mesmo tempo pude sentir a grande importância dada pela comunidade local àquela escola mesmo sendo ela multisseriada e funcionando nas condições precárias em que se encontrava.

Reconhecendo essa importância, me propus a estudar e pesquisar melhor essa realidade educativa ainda existente em muitas escolas situadas no campo, embora já não exista mais na comunidade de Ponta Grossa, sendo que as crianças de lá agora têm que se deslocarem para as escolas situadas na vila de Carapajó a aproximadamente 5 km de distância.

Outra motivação a esta pesquisa se deu pelo fato de - após minha formação em pedagogia pela UFPA, Campus de Cametá e ter sido aprovado como professor em concurso público do município - ter atuado em coordenações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação onde em conjunto com outros colegas de trabalho e com o apoio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ/UFPA termos discutido e começado a colocar em prática algumas propostas alternativas de política educacional para as escolas multisseriadas no município entre os anos de 2003 e 2004.

Tal proposta previa dentre outras ações, a formação continuada dos professores das escolas multisseriadas que aos poucos se concretizava a partir da organização do I, II e III Encontro de professores de Classes multisseriadas; da oferta de kit de materiais pedagógicos; de uma experiência denominada “baú da biblioteca” que ofertava a algumas escolas uma espécie de baú que continha livros, revistas, periódicos e outros materiais para incentivar a leitura e a escrita dos alunos e dar suporte aos professores; e do acompanhamento pedagógico com orientações na SEMED e ou visitas a esses professores e suas escolas.

Mesmo depois de sairmos da equipe pedagógica da SEMED, continuamos com articulações junto aos professores de multissérie e ao grupo de estudos e pesquisas que se formara no Campus de Cametá da Universidade Federal do Pará denominado Grupo de

Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina – GEPECART, incentivado e apoiado também pelo GEPERUAZ.

Neste grupo trabalhamos na perspectiva de se estabelecer parcerias com os sujeitos envolvidos com a educação do campo, sejam governamentais, não governamentais, instituições de pesquisas e outros, discutindo propostas de políticas voltadas para o campo e consequentemente para a educação nesse espaço social e, por conseguinte, continuamos também o desafio de estudar sobre o ensino nas escolas multisseriadas.

Com estas vivências pessoais e profissionais, tenho constantemente observado nesse contexto as angústias e indagações dos educadores que atuam nas escolas multisseriadas, bem como tenho ouvido relatos, testemunhos e presenciado práticas de alternativas desenvolvidas pelos mesmos em relação às formas de organização do trabalho pedagógico nessas escolas. Por isso, me propus a estudá-las e discuti-las neste trabalho.

JUSTIFICATIVA

Ao analisarmos os diversos discursos existentes sobre educação, observamos que ambos parecem concordar que esta pode contribuir para consolidar os rumos do desenvolvimento social de um povo. Conforme Ponce (2000) supõe-se, portanto, uma confiança absoluta na educação, como meio de transformar a sociedade.

Porém, a história tem nos mostrado que essa é uma questão que se diferencia ao observarmos as realidades das escolas localizadas nos centros urbanos e no meio rural, visto que, a oferta de uma educação de qualidade aos sujeitos do campo não tem se concretizado em infraestrutura adequada e de boa qualidade nas suas escolas, nem em políticas públicas educacionais voltadas à realidade social do campo. Além do mais, tem ficado evidente e notório que historicamente o ensino no Brasil tem se pautado pelo caráter urbanocêntrico dessa educação.

Ponce (2000) ainda esclarece que, ligada estritamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes, ou melhor, de acordo com princípios definidos por Marx (1991), o reflexo da base material, da estrutura econômica e das relações de produção que essas classes mantêm com o capitalismo.

Sendo assim, na sociedade atual e urbanocêntrica em que as definições de educação são fortemente direcionadas por estes princípios, esta relação tem sido desfavorável ao campo, principalmente se considerarmos que “a sociedade é uma sociedade mercantil” (MARX, 1991, p.187).

Porém, mesmo diante dessa realidade pautada pelo predomínio da visão urbanocêntrica de educação, há atualmente um grande movimento de debates, produções e proposição de iniciativas de implantação de políticas públicas voltados para a Educação do Campo.

Tanto que, em nível nacional e estadual esse movimento tem se pautado e lutado dentre outras coisas, por exemplo, por uma educação do campo a partir de um currículo que considere suas peculiaridades, realidades sócio-político-culturais, formas de produção e vivências do dia-a-dia.

Além também de se considerar a construção de uma identidade própria da escola do campo, o que, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade.

Neste contexto de educação do campo, existe também a realidade das escolas multisseriadas. Às quais se supõe o estabelecimento do ensino nessa modalidade como forma de oferta compensatória de educação às populações do campo, considerando ainda que o campo segundo as ideias de Corrêa (2007) é representado ideológica e hegemonicamente como o lugar do atraso, do não-desenvolvimento, da não-modernidade, ou seja, da negatividade.

Por outro lado, talvez a diversidade da realidade territorial e a baixa densidade demográfica também sejam elementos que contribuam para a oferta da educação aos povos do campo através do ensino multisseriado, principalmente em se falando de realidade Amazônica, como a do município lócus desta pesquisa.

A realidade das escolas do campo e principalmente da escola multisseriada, também não pode ser dissociada das precárias condições de vida e de exclusão a que a população do campo encontra-se submetida, associada à realidade geográfica de isolamento sócio-político dessas escolas, chegando as mesmas a serem denominadas por Secretarias Municipais de Educação, incluindo-se aqui o caso de Cametá, como “escolas isoladas”.

A esses problemas, de acordo com pesquisas realizadas no município pelo GEPERUAZ, conjugam-se outros do cotidiano escolar da escola multisseriada, como:

Falta de acompanhamento pedagógico; falta de material didático; falta de merenda escolar; estrutura física precária; rotatividade e trabalho cumulativo do corpo docente; currículo disciplinar e alheio, em grande parte, à dinâmica da vida local; analfabetismo (CORRÊA, 2005, p. 3).

Soma-se a isso a precariedade na formação inicial e continuada dos docentes em relação às perspectivas da educação do campo, com vistas às práticas pedagógicas e pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam os elementos componentes da organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas.

Além desses elementos, é necessário avaliarmos também o que realmente se trabalha enquanto ensino destinado aos povos do campo, para identificar se a educação a eles oferecida está articulada ao que Foucault (1992) define como “códigos fundamentais de uma cultura”, neste caso, a cultura do campo, que são àqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores e a hierarquia de suas práticas.

Se de fato a educação está empoderando os sujeitos do campo com, por exemplo, o “conhecimento-emancipação” tratado por Santos (2005) e definido como a trajetória entre o estado de ignorância e o estado de conhecimento, ajudando-os assim a transformar suas realidades concretas e sua condição de sujeitos autônomos, no sentido defendido por Marx (1991) quando o sujeito é senhor de si mesmo.

Vislumbra-se então, a necessidade de repensar, pesquisar e reelaborar políticas e práticas educativas para a educação do campo e suas escolas multisseriadas, principalmente quando consideramos que as experiências educativas que se efetivam nessas escolas ainda carecem, segundo Hage (2005, p. 6): “[...] de muitos estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo”.

Nesse sentido, este trabalho tem como seu objeto de estudo a Organização do Trabalho Pedagógico, especificamente o desenvolvido em escolas multisseriadas situadas na Amazônia Paraense, tendo como lócus o município de Cametá.

Em relação à Organização do Trabalho Pedagógico, Fernando José Martins (2008) em seu artigo intitulado “Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo”, ao tratar de alguns elementos que constituem essa organização específica das escolas e da educação do campo, destaca *a priori* que os debates sobre Organização do Trabalho Pedagógico oscilam entre organização escolar de forma ampla em esfera macro como sistemas e, micro como unidades escolares.

Com base nesta definição, este trabalho busca fazer uma reflexão sobre esses elementos, inferindo-se principalmente sobre as questões inerentes à organização das unidades escolares e do trabalho ali desenvolvido, buscando evidenciar elementos relacionados à educação do campo e à sua identidade.

Sendo assim, será dado destaque a algumas práticas desenvolvidas pelos educadores das escolas multisseriadas, procurando evidenciar como estas se efetivam e se flexibilizam no espaço e no tempo da escola multisseriada avaliando, por exemplo, se seu planejamento ocorre na programação seriada, ou integrada, bem como se analisará também a organização de seus processos avaliativos.

Esta pesquisa pretende somar evidências, informações e reflexões às outras pesquisas que já versam sobre a educação do campo, à organização do trabalho pedagógico e à escola multisseriada, entendendo que é preciso também desconstruir a ideia de que esta educação é menos necessária e importante que a educação urbana.

Nesse sentido, Rocha (2005) também nos afirma que precisamos desconstruir o paradigma de que a educação do campo é menos consistente e produtiva que a educação urbana. Para isso, esta educação tem que ser cada vez mais debatida e mostrada a todos na sua importância e diversidade. E destaca:

A educação do campo pode e deve ser um dos maiores referenciais de reordenação das políticas de investimento no espaço rural, haja vista sua necessidade de qualificação como espaço prioritário para a instituição de políticas públicas (ROCHA, 2005, p. 14).

A PESQUISA

Esta pesquisa busca a princípio entender especificamente a realidade do ensino nas escolas multisseriadas, porém, primeiramente é preciso esclarecer que a palavra multisseriada tem, de acordo com Pinheiro (2009, p. 41), o seguinte significado: “**multi**= vários; **seriado** = séries - pode ser caracterizada por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula”.

Ou seja, estas escolas atendem num mesmo ambiente escolar (sala de aula) com apenas um/uma professor (a), da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Esta é

uma situação que tem despertado vários debates no meio educacional e um deles é o que diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico desenvolvidas nessas escolas.

Observa-se a priori com um olhar panorâmico, que a organização pedagógica nessas escolas é trabalhada a partir de práticas presas à estrutura de seriação e disciplinas escolares. Assim, as várias séries estão presentes num mesmo ambiente de sala de aula, não havendo, no entanto “uma união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2002, p.38), além do que os trabalhos pedagógicos no que se refere às atividades didáticas e conteúdos curriculares disciplinares, são organizados separadamente para cada série, de modo que os professores têm que elaborar tantos planos de ensino quanto forem as séries com as quais trabalhem.

Vale ressaltar que a organização do trabalho pedagógico a meu ver é uma tarefa muito complexa e que requer do professor conhecimentos básicos a respeito do assunto, pois no desenvolvimento desse trabalho é necessário ter noções sobre currículo, conteúdo, métodos e avaliação, dentre outros, além de se requer o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, metas de ensino e muitas outras ações que devem compor um planejamento de atividades norteadas por um projeto político pedagógico da escola, envolvendo ainda, questões como o trabalho coletivo e competências pedagógicas.

Isso tudo já é complicado para turmas não multisseriadas, imagina-se então a complexidade do desenvolvimento desse trabalho pedagógico para as ações de um professor de escola multisseriada. São professores e também gestores que parecem na sua maioria, ainda terem muitas dúvidas sobre como organizar as turmas multisseriadas, se por partes com séries separadas ou no todo coletivo da complexidade das séries.

Acrescenta-se a isso o fato de que, tendo-se geralmente apenas um quadro de giz, muitos querem, por entender que seria melhor, ter um para cada série. Aliás, sempre presenciei debates nos encontros sobre o tema, questionando se não seria melhor cada quadro de giz com um conteúdo diferente por série ou todos com o mesmo conteúdo gerador - aqui definido a partir da perspectiva freiriana - mas com atividades diferenciadas para cada etapa de desenvolvimento das crianças ou série.

Não menos importante está o conteúdo, que também tem gerado dúvidas e indagações, pois o professor recebe uma programação oficial, tendo aparentemente a liberdade de optar por outros conhecimentos básicos das ciências, exigindo-se, no entanto a partir desta definição ou escolha, uma reflexão sobre o caráter social desses conhecimentos e sobre o modelo de sociedade que se produz a partir deles, considerando-se inclusive se estão

atendendo às exigências colocadas pela prática de vida do indivíduo que se constitui enquanto o ser social do campo.

Ressalta-se aqui o conceito duplo que Durkheim (1995) dá ao homem, o de ser individual e o de ser social. Neste sentido, Santos (2004) nos alerta sobre a necessidade de uma atitude de questionamento e debate permanente e aberto sobre o sentido e a aplicação dos diferentes saberes.

Além do mais, não podemos esquecer o debate que tem se estabelecido sobre as responsabilidades políticas de gestão pública educacional que ainda impõe a escola multisseriada com suas múltiplas precariedades como única alternativa de escolarização aos povos do campo.

Diante desse cenário e tendo como objeto de pesquisa a organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas, esta pesquisa se orientou a partir do seguinte questionamento: Como é desenvolvido o processo de organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá? Complementando-se com as seguintes questões norteadoras: Qual é a realidade das escolas multisseriadas no município frente os desafios da educação do campo? E quais práticas de organização de trabalho pedagógico se efetivam nessas escolas multisseriadas?

Sabendo que a relevância de um dado objeto de análise segundo Boaventura de Souza Santos (2005) não reside no objeto em si, mas nos objetivos da análise, este estudo então se norteou pelos seguintes: Analisar o processo de organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá; Identificar a realidade das escolas multisseriadas no município de Cametá frente os desafios da educação do campo e; Levantar as práticas de organização de trabalho pedagógico efetivadas nessas escolas multisseriadas.

A partir desses objetivos se orienta esta pesquisa. Para tanto, sabemos da necessidade de uma metodologia de pesquisa bastante criteriosa e embasada em princípios que deem suporte às investigações que se pretende realizar.

Ao buscar conhecer, caracterizar e analisar um determinado objeto dispõe-se atualmente de diversos instrumentos metodológicos, mas, o direcionamento do tipo de pesquisa que deverá ser adotado depende evidentemente de fatores como o objeto, o problema e os objetivos que se pretende alcançar, são eles que de fato determinam o percurso a ser adotado.

Nesse sentido, no percurso metodológico investigativo deste estudo, foi realizada num primeiro momento uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de conhecer as produções

científicas que já tratam do assunto, ampliar nossa familiaridade com a temática e definir nosso quadro teórico orientador.

A pesquisa bibliográfica para Oliveira (2007) é uma modalidade de estudo e análise de documento de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. A principal finalidade deste tipo de pesquisa é proporcionar ao pesquisador o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. Nestes procuramos os fundamentos e teorias que dão suporte ao objeto pesquisado.

Com base nesses princípios, buscamos como norteadores desse estudo, autores que discutem sobre organização do trabalho pedagógico, seguido de referenciais permeados pelas discussões sobre educação do campo, assim como analisamos também as produções em relação às discussões sobre a escola multisseriada na Amazônia e no Brasil.

Além das obras e artigos foi necessário buscar informações em outros documentos para reforçar nossa análise sobre o problema em questão. Assim, optamos por realizar também uma pesquisa documental, que de acordo com Oliveira (2007, p. 69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Esta pesquisa também foi baseada na observação da realidade propondo-se a ser mais que uma “análise ideológica” (DURKHEIM, 1995, p.16). Para Estrela (1994, p. 29) os objetivos da observação são determinados a partir das respostas que forem dadas a seguinte pergunta – “observar para quê?” Neste estudo, observar para atingir os objetivos propostos na busca de respostas ao problema de pesquisa em questão.

Na construção do projeto de observação fez-se necessário a delimitação do campo de observação, onde observamos em momentos distintos ocorridos em dois semestres escolares situações e comportamentos, atividades pedagógicas desenvolvidas e sua aplicação no tempo e espaços da escola multisseriada, além das formas e conteúdos da comunicação estabelecida no processo de ensino, procurando entender se havia ou não relação de vínculo e fortalecimento da cultura e práticas do campo.

Nestas observações optamos em utilizar o esquema proposto também por Estrela (1994) em que observamos professores e alunos através da técnica de tipo naturalista, registrando de forma discreta, alguns tópicos do comportamento e atividades desenvolvidas por estes em circunstâncias quotidianas, no decorrer das visitas às escolas e durante as aulas.

Realizou-se também entrevistas semiestruturadas com professores envolvidos com o ensino na forma de organização escolar multisseriada, com a perspectiva de se obter uma melhor compreensão sobre a organização do trabalho pedagógico e a realidade das escolas multisseriadas em questão.

No processo da realização e registro das entrevistas, objetivando garantir a fidedignidade das informações, optou-se pela gravação com a devida autorização dos professores entrevistados. Desta forma, 06 (seis) professores participaram das entrevistas e para garantir o anonimato e preservar suas identidades, utilizamos apenas as iniciais de seus respectivos nomes.

No quadro 01 são apresentados maiores detalhes sobre os sujeitos que compõem a amostra desta pesquisa, com suas respectivas formações e tempo de atuação no magistério.

Quadro 01: Demonstrativo dos sujeitos participantes da pesquisa

Nº	Identificação	Formação	Tempo de atuação no magistério
01	Professor D. F.	Magistério e Licenciado em Matemática	14 anos
02	Professora R. X.	Pedagogia	08 anos
03	Professora J. R.	Pedagogia. Especialista em psicopedagogia	08 anos
04	Professora C. P.	Magistério e Cursando pedagogia	05 anos
05	Professora C. M.	Magistério e Cursando pedagogia	04 anos
06	Professora M. F.	Letras. Especialista em Linguagem e Educação. Cursando Pedagogia	02 anos

Fonte: Elaboração do Autor

O quadro 02 explicita o tempo de atuação desses professores e professoras e as séries que compõem a turma em que cada um deles desenvolve suas atividades letivas em 2012.

Quadro 02: Demonstrativo dos sujeitos e respectiva atuação em escola multisseriada

Nº	Identificação	Tempo de atuação em escola multisseriada	Séries de atuação em 2012
01	Professor D. F.	10 anos	Ed. Inf. ao 5º ano
02	Professora C. M.	04 anos	2º e 3º ano
03	Professora J. R.	03 anos	Jardim I e II
04	Professora C. P.	02 anos	Jardim II e 2º ano
05	Professora R. X.	01 ano	1º e 5º ano
06	Professora M. F.	01 ano	Jardim I e 3º ano

Fonte: Elaboração do Autor

O critério de seleção dos informantes se deu primeiramente pelo tempo de atuação no magistério, depois pelo tempo de atuação destes em escola multisseriada, considerando a diversidade de tempo de experiência, da composição dos níveis de séries nas turmas e formação desses professores. Assim a amostra da pesquisa é composta pela perspectiva da diversidade de atuação docente, de composição das turmas, bem como pelo variado nível de formação desses educadores.

Assim, baseado em Teixeira (2002), compreendendo-se que a opção pelo método e técnica de pesquisa depende da natureza do problema que preocupa o investigador ou do objeto que se deseja conhecer ou estudar, as definições teórico-metodológicas foram constituídas a partir da busca de uma postura crítica frente à realidade.

Crítica principalmente objetivando alcançar os sentidos destacados por Alda Judite (1996), o de crítica interna que se refere à análise rigorosa da argumentação e do método e, no que diz respeito à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder, ou melhor, uma pesquisa na perspectiva crítica que possibilite construir elementos que ajudem na transformação da realidade social da educação do campo.

Desta forma, definiu-se pela abordagem da pesquisa Qualitativa sem, contudo, desprezar-se os dados quantificadores, pois, Gatti (2002) já nos alerta sobre o desprezo equivocado dado a estes no percurso da história da pesquisa em educação no Brasil.

Nesse sentido, constitui-se como fundamental a aproximação com o objeto a ser pesquisado, com a intenção de compreendê-lo na sua essência, contextualizando seus saberes e práticas na sua conjuntura de aplicação e meio existencial, objetivando compreendê-lo de forma mais ampla possível, pois, segundo nos afirma Minayo et al (1994), a pesquisa

qualitativa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um aspecto mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

No entanto é preciso ter consciência que, segundo Pinheiro (2009, p. 27), “nossas descobertas são limitadas e que um mesmo objeto de estudo pode ser investigado em diferentes ângulos e a partir de diversas áreas do conhecimento”.

Assim, se buscou entender e refletir sobre o caso específico da organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá, fazendo análises sobre o currículo e o planejamento curricular, a prática docente, os fatores tempo e espaço, a composição de séries na turma multisseriada, o diálogo, atividades diversificadas, a monitoria e a avaliação, levando em conta seu contexto, complexidade e totalidade, buscando descobrir novas hipóteses teóricas, relações práticas, conceitos e reformulações sobre os fenômenos investigados, esperando-se nessa perspectiva construir elementos que também ajude a fomentar uma discussão que fortaleça o processo de transformação da realidade social da educação do campo e das escolas multisseriadas do município.

A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação encontra-se organizada em três capítulos estruturados da seguinte forma. No primeiro capítulo, intitulado ***O Cenário das Escolas Multisseriadas em Cametá*** procurou-se trabalhar a contextualização do local da pesquisa enfatizando a realidade e especificidades do campo onde se encontram as escolas multisseriadas foco deste trabalho.

Este capítulo está subdividido em dois momentos, sendo que no primeiro intitulado de ***Identidade Sócio Histórica do Local da Pesquisa***, é apresentado a realidade do contexto municipal onde se desenvolveu esta pesquisa, evidenciando-se assim o histórico sociocultural de Cametá, destacando a realidade social, geográfica, política, econômica e cultural do município.

No segundo momento intitulado ***Entre Ilhas e Terra Firme: Realidades do Campo em Cametá*** são apresentadas as especificidades da realidade do campo do município, onde se encontram as escolas multisseriadas foco desta pesquisa, objetivando situar o leitor no contexto onde vivem os sujeitos e onde estão presentes as escolas que desenvolvem o trabalho pedagógico objeto deste estudo.

O segundo capítulo intitulado ***Educação do Campo e Escola Multisseriada*** foi subdividido em dois momentos. No primeiro, com o título ***Reflexões sobre Educação do Campo e Escolas Multisseriadas***, serão feitas reflexões sobre a educação do campo em conexão com as discussões da escola multisseriada, em especial a situação educacional das escolas multisseriadas presentes no campo da Amazônia Paraense. Em seguida, sob o título ***O Contexto Educacional da Escola Multisseriada em Cametá***, faz-se uma breve exposição do contexto educacional dessas escolas, apresentando dados estatísticos, imagens, informações e outros elementos referentes às condições existenciais e educacionais das mesmas.

O terceiro capítulo com o título ***A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Multisseriada*** faz uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico e as práticas deste nas escolas pesquisadas. Este capítulo está subdividido em dois itens para o melhor desenvolvimento do assunto.

O primeiro, com o título ***A Organização do Trabalho Pedagógico: Reflexões no Contexto da Escola Multisseriada***, faz uma reflexão a cerca da organização do trabalho pedagógico a partir do contexto da escola multisseriada e dos princípios e perspectivas da educação do campo. O segundo, ***Elementos que Constituem a Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas Multisseriadas do Município de Cametá***, faz uma discussão sobre o currículo e o planejamento curricular; a prática docente; os fatores tempo e espaço; a composição dos níveis das séries na turma multisseriada; e sobre as variáveis que emergem da intervenção no cotidiano da prática pedagógica na escola multisseriada.

Por fim, apresentamos as considerações finais deste trabalho que se constitui num momento de reflexões, onde procuramos fazer uma avaliação entre os conhecimentos teóricos das literaturas e pesquisas já existentes sobre a temática em foco e as práticas desenvolvidas no contexto das escolas pesquisadas. Tais reflexões somadas às informações dos capítulos anteriores visam contribuir para a sistematização de novos elementos que possam potencializar os debates sobre a educação ofertada aos povos do campo e sobre a formulação de políticas de formação de educadores às classes multisseriadas.

1. O CENÁRIO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

A Amazônia rural, muitas vezes invisível nas estatísticas oficiais, contempla realidades sociais e educacionais muito diversas: educação indígena, em comunidades quilombolas e ribeirinhas (de beira de rio e igarapés); escolas de fazenda; escolarização em áreas de assentamento e acampamentos da reforma agrária, entre outras, compõem a complexa sociodiversidade amazônica, em que a pluralidade cultural convive com a exuberância natural da região, marcada por verdejantes matas e caudalosos rios (FREIRE, J. S/D, p.1).

É também nesse contexto sócio cultural e de natureza Amazônica exuberante que se encontram as escolas multisseriadas do município de Cametá. E neste capítulo procuramos desvelar um pouco dessa realidade possibilitando assim uma maior compreensão para o foco deste trabalho.

Na busca de conhecer a realidade das escolas multisseriadas do município de Cametá, subdividimos este capítulo em dois momentos. No primeiro apresentaremos o local da pesquisa a partir de sua identidade sócio histórica e suas múltiplas realidades, complementada com a apresentação, no segundo momento, de peculiaridades do contexto do campo em Cametá, onde de fato acontecem as práticas de organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas pesquisadas.

1.1 - IDENTIDADE SOCIOHISTÓRICA DO LOCAL DA PESQUISA

O município de Cametá está localizado na mesorregião do Nordeste Paraense na região Amazônica e por ser o mais antigo e tradicional, assim como pela sua importância histórica dentre os municípios da microrregião, empresta seu nome à antiga microrregião homogênea do Baixo Tocantins que passou a chamar-se de Microrregião de Cametá.

Com fundação em 24 de dezembro de 1635, consta nos registros históricos que anteriormente em 1633, Feliciano Coelho de Carvalho recebeu de seu pai, o então Governador do Estado do Maranhão e do Grão-Pará, a concessão das terras de Cametá para fazer nelas uma Capitania. Nesta, Feliciano fundou uma vila denominada de Santa Cruz de Cametá como podemos constatar no relato a seguir:

No ano de 1633, foi outorgada a Feliciano Coelho de Carvalho, por carta de doação, a sesmaria, na área territorial, dentro da qual se localizava Camutá, passando a ser batizada essa extensão de terras com o nome de Vila Viçosa de Santa Cruz de Camutá, sob a invocação de São João Batista, segundo aparece nos registros históricos correspondentes ao ano de 1636 (PARÁ, 2011, p. 6).

De imediato Feliciano Coelho de Carvalho organizou um sistema de recrutamento de indígenas para as tropas e os outros índios que não os das tropas, ficariam subordinados aos sistemas de aldeamento dos religiosos,

Em 1649, este mesmo donatário organizou o deslocamento de mais de 300 colonos portugueses para instalarem-se em suas terras e assim seguiu-se durante os séculos XVII e XVIII na região do Vale do Tocantins, onde situara a então Capitania, a formação de fazendas e engenhos, acompanhada pela introdução de escravos de origem africana.

Sabe-se que a região amazônica teve sua constituição inicial, diga-se em tempo histórico imediatamente anterior à colonização portuguesa, formada pelos povos indígenas que aqui desenvolviam práticas de caça, pesca e plantio de culturas de subsistência. Esta forma de vida e sobrevivência tem até os dias de hoje, grande influência nas práticas e realidades dos povos do campo no município.

Porém, assim como os portugueses alteraram esta forma de vida peculiar para a formação de fazendas e engenhos, hoje a influência do agronegócio e do capital também tem modificado as práticas de nosso povo do campo em trabalhar com a terra e com o uso dos recursos naturais do município.

Ainda nos referindo aos fatos históricos, de acordo com Pará (2011) destacamos que somente em 1713 Cametá passou a categoria legal de vila e em 30 de abril de 1841 foi promulgada a lei que lhe concedeu a categoria de Comarca e através da Resolução nº 145 de 24 de outubro de 1848 foi lhe outorgada o reconhecimento como cidade. Sendo que apenas em 04 de novembro de 1930 lhe foi confirmada a condição de município.

Cametá foi uma das primeiras localidades fundadas no Pará, pois tão logo em 1616 fundou-se a cidade de Santa Maria de Belém do Grão Pará, hoje Belém do Pará, as atenções dos colonizadores portugueses se voltaram para a zona do rio Tocantins e no ano seguinte 1617 as caravelas da expedição de Francisco Caldeira Castelo Branco lançaram-se a esta região para fundar a Vila Viçosa de Santa Cruz dos Camutás.

Nesta localidade encontrava-se uma população indígena denominada índios “Camutás” que viviam à margem esquerda do rio Tocantins, possivelmente pertencentes a grande nação Tupinanbá, pois utilizavam o Tupi como idioma. Tais índios eram conhecidos como hábeis remadores em montarias, além de serem exímios caçadores.

A palavra Camutá que posteriormente vem a se transformar atualmente em Cametá tem sua origem no Tupi, tendo como significado **Caá** – mato, floresta, e, **Mutá** ou **Mutã** – espécie de degrau ou palanques construídos em galhos de árvores pelos índios para esperar caças ou servir-lhes de moradia, como podemos constatar a seguir:

Os historiadores Palma Muniz e Theodoro Braga relatam que esses índios receberam o nome de Camutás, por parte dos Tupinambás, em razão de morarem em casas construídas nos topos das árvores: acreditavam que, dessa maneira, era muito mais eficiente a caça aos animais que constituíam a base da alimentação da tribo (PARÁ, 2011, p. 6).

Vale ressaltar que as sesmarias de Cametá estendiam-se por todo o vale do Tocantins, vindo a ser fracionada apenas em 1694 com a concessão da primeira sesmaria que deu origem posteriormente ao atual município de Baião. Tempos depois, o já então território do município de Cametá foi novamente fracionado dando origem aos municípios de Mocajuba e Limoeiro do Ajuru.

Atualmente o município possui uma área territorial que compreende a 3.018,36 km², tendo como limites geográficos ao norte o município de Limoeiro do Ajuru, ao Sul Mocajuba, ao leste Igarapé-Miri e a oeste Oeiras do Pará. Abaixo, mapa demonstrando a localização do município no Estado do Pará e no Brasil.



Figura 1 : Mapa da localização do município de Cametá
Fonte: wikipedia, 2012.

Sua sede, a cidade de Cametá, é a segunda cidade mais antiga do Pará e está situada à margem esquerda deste rio a 15 metros acima do nível do mar, sob as coordenadas

geográficas 2° 14' 40" S e 49° 29' 45" W e distante em linha reta a 156 Km da cidade de Belém a capital do Estado. Abaixo podemos ver imagem da orla da cidade com destaque ao cais do porto e à igreja matriz.



Figura 2 : Foto da orla da cidade de Cametá
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

É uma cidade que apesar dos seus 377 anos, ainda apresenta sérios problemas de infraestrutura e econômicos, pois segundo Martins (2011, p. 29) “é uma cidade com características de escassez de bens e serviços, de sistema de moradias e atendimento sanitário de baixo padrão”.

Tais fatores são fruto, ainda segundo Martins (2011), de uma tradição histórica que se constituiu por fatores como a centralização dos governos e a migração da população do campo para a Cidade, o chamado êxodo rural, sem que esta tenha sido preparada com as infraestruturas adequadas para suportar o crescimento desordenado de sua população.

O êxodo rural de fato tem provocado ao longo da história de Cametá grandes mudanças na distribuição sócio espacial do município e tem ocorrido principalmente em virtude de crises econômicas no sistema de produção agrícola e pela busca por atendimento e melhorias nas áreas de saúde e educação, escassas na zona rural como podem observar no relato a seguir:

As famílias com maiores posse e que desenvolviam atividades comerciais através do sistema de aviação, com a crise e a decadência no mercado dos produtos básicos da economia regional (cacaú e a seringa) começaram a migrar para Cametá e Belém, ocupando os bairros centrais. Nas décadas seguintes, os que fizeram do êxodo foram as famílias pobres do campesinato arruinado, que se viam forçadas a deixar as ilhas, em consequência da crise econômica, partindo para o urbano onde buscavam também melhores condições de educação e saúde. Não encontravam alternativas, a não ser o êxodo e acabavam por localizar nas periferias desses centros, levando alguns hábitos culturais consigo, como as criações de animais domésticos e os cultivos de quintais frutíferos, além de toda uma tradição folclórica, cultural, que ao longo dos anos incorporou-se no modo de vida dos centros urbanos (COSTA, 2006, p. 28),

Porém, a cidade pela idade que tem, também é palco de uma imensurável riqueza histórica, com vários monumentos históricos, prédios seculares, praças e logradouros que remontam aos tempos coloniais, como consta a seguir:

Cametá, além de ser considerada a “terras de notáveis”, por sua vasta lista de figuras ilustres, possui, entre os Municípios paraenses, a maior quantidade de monumentos históricos e culturais, destacando-se a Catedral de São João Batista, na Praça dos Notáveis, construída, em 1757, possivelmente pelo primeiro pároco da Ordem de Cametá (PARÁ, 2011, p. 7).

Elementos históricos que são enriquecidos por inúmeras manifestações culturais peculiares, associadas às belezas de suas paisagens naturais e de suas praias que fazem desta uma cidade de grande potencial turístico e de referencial festivo tendo como exemplos, as festas de padroeiros e o carnaval.

Administrativamente o município está dividido nos distritos de Cametá (sede), Carapajó, Curuçambaba, Joana Coele, Moiraba, Jauaba, Nossa Senhora do Carmo, Areião, Torres de Cupijó e Porto Grande.

De acordo com o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE/2010), o município possui uma população de 120.896 habitantes, com uma densidade demográfica de 39,23 hab./km², sendo que desta população 62.016 são homens e 58.880 mulheres.

Também deste total, 52.838 habitantes residentes na área urbana e 68.058 na área rural, estando distribuídos na seguinte proporção: 26.136 homens e 26.702 mulheres na área urbana e 35.880 homens e 32.178 mulheres na área rural. Observa-se por esses dados que Cametá ainda é um dos municípios brasileiros que concentra a maior parte da sua população no campo, o que corresponde a 56,29 % do total de habitantes, embora a diferença não seja tão grande em relação à população urbana.

Entenda-se aqui que a população urbana é a que está distribuída na cidade e nas vilas sedes dos distritos e a população denominada rural pelos dados do IBGE são os

residentes na diversidade das realidades do campo do município, constituída de comunidades ribeirinhas, camponesas, extrativistas e quilombolas.

O território do município é banhado e cortado no sentido norte-sul pelo Rio Tocantins, situado numa das áreas mais antigas de ocupação europeia no Estado. Este é o rio de maior importância na hidrografia do município, dividindo Cametá em duas partes. Segundo Pompeu (1998) o rio Tocantins é considerado a segunda maior bacia hidrográfica do país, menor apenas do que a do rio Amazonas.

Na imagem abaixo, aparece uma pequena demonstração da grandeza deste rio que representa via de transporte, fonte de alimento, de trabalho, renda e de inspiração para inúmeras manifestações culturais do povo local.



Figura 3: Foto do rio Tocantins
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Em relação a essa peculiaridade na formação de seu território, vale ressaltar o que Sousa (2002) constata ao afirmar que pela sua formação geográfica, o município pode ser dividido em duas porções distintas de terras: a região das ilhas e a região de terra firme.

A região das ilhas apresenta uma importância significativa na composição do território do município, sendo uma área de histórica ocupação populacional e de desenvolvimento de atividades econômicas de produção e principalmente de extrativismo de recursos naturais. Esta região, segundo Sousa (2002, p. 22):

Corresponde a mais de cem ilhas mencionadas, situadas ao longo do rio Tocantins e adjacente. Se forem somadas às áreas de rios e baías, teremos aproximadamente 46,5 % do município de Cametá. Neste arquipélago, constata-se a presença predominante de duas espécies nativas de valor econômico: o açazeiro (*Euterpe oleracea*) e o buritizeiro (*Mauritia flexuosa*).



Figura 4: Foto da região das Ilhas
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Já a região de terra firme abriga a cidade e as sedes dos distritos do município, bem como é nesta que se desenvolve a maior parte da atividade da agricultura e pecuária. Vejamos como Sousa (2002, p. 23) define essa região:

A região denominada de terra firme, em Cametá, está situada nas duas margens do rio Tocantins. Trata-se da área municipal com cotas altimétricas bem mais altas que as áreas de ilhas e é caracterizada pela incidência de dois tipos de solo e vegetação: campos naturais ou Campinarana e floresta ombrófila densa.

A seguir, podemos observar nas imagens das fotos um pouco dessa realidade, sendo que, na primeira imagem veremos como são formados os campos naturais e na imagem seguinte uma vista panorâmica da floresta ombrófila tão comum nessa região, porém cada vez mais escassa em virtude do desmatamento.



Figura 5: Foto de campos naturais da área de Terra Firme
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Os campos naturais também conhecidos por "Campos Gerais" como podemos observar na foto acima, são formações herbáceas, graminosas a subarbustivas que revestem solos arenosos de natureza hidromófica.

Ressalta-se a utilização de flores decorativas que ocorrem nesses campos que se vêm constituindo em importante atividade econômica para o Estado do Pará, inclusive, no setor de exportação. Outra atividade de destaque crescente é a exploração de areia e seixos para a construção civil, que embora importante para a economia, tem sido realizada de forma indiscriminada, sem o devido manejo, monitoramento e licenciamento ambiental.

Na imagem que segue, um pouco do que é a floresta ombrófila, que aos poucos vem dando lugar às capoeiras, principalmente em virtude da ampliação das atividades exploradas pela agricultura local.

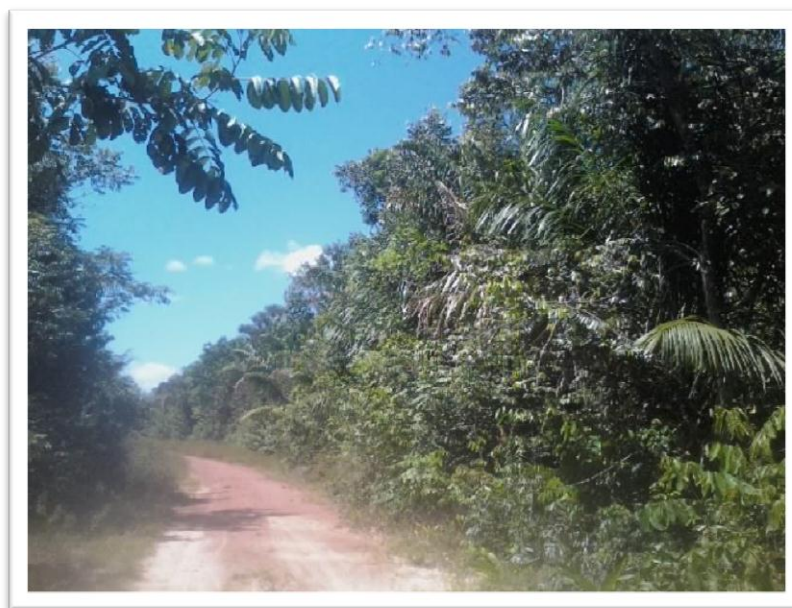


Figura 6: Foto de floresta ombrófila da área de Terra Firme
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Em relação à vegetação de terra firme onde a mata primitiva foi removida pela ação de desmatamento, viceja a Floresta Secundária ou Capoeira, em diferentes estágios de regeneração. Ao longo da Rodovia PA-151, a vegetação arbustiva é interrompida por maciços de inajá (*Maximiliana regia*) e Caranã (*Mauritia carana*), cujas sementes, cachos e brácteas são muito utilizadas na produção de artefatos artesanais.

A alteração da cobertura vegetal, observada por imagens LANDSAT-TM, do ano de 1986, era de 48,92%, atualmente a mudança na cobertura vegetal do município encontra-se em torno de 73,54% segundo imagens Ikkonos, que pode ser entendido por ser Cametá um dos municípios que infere áreas de ocupação muito antiga na história da Amazônia.

O recobrimento vegetal do município de Cametá, portanto, é constituído segundo Pará (2011), pela Floresta Densa dos baixos platôs, pela Floresta Densa Aluvial e pelos "Campos Gerais". A primeira formação vegetal reveste as terras firmes e constitui-se de árvores dicotiledôneas de porte elevado, dentro das características de composição e aparência da Floresta Tropical Úmida Perenifólia.

As Florestas Aluviais predominam nas áreas próximas aos rios, onde existem influências de inundações periódicas ou esporádicas. É importante ressaltar presença de espécies úteis nas várzeas cametaenses, como açaí, o buruti e, principalmente, a histórica utilização dessas áreas para o cultivo de cacau (*Theobroma cacao*)

Em relação às áreas de vegetação do município, podemos afirmar, se diferenciam por cobertura de floresta de terra firme e de várzea. Nas áreas terra firme devido a utilização

principalmente para a agricultura a cobertura vegetal primária, como já citado, encontra-se bastante alterada. Nas áreas das ilhas há como destaque a presença em abundância de palmeiras como o miriti e o açáí.

Na verdade são realidades de fato bem distintas, pois enquanto a região de terra firme está localizada às margens direita e esquerda do rio Tocantins, a região das ilhas encontra-se situada dentro desse próprio rio, ou seja, são porções de terras alagadas temporariamente sob a influência direta das marés e que parecem emergir e às vezes flutuar das e nas águas do rio Tocantins.

Estas ilhas estão distribuídas ao longo do curso deste rio que no município é bastante longo, contendo a presença, como já citado, de mais de cem ilhas em águas francamente navegável com destaque aos furos e paranás, não possuindo, no entanto neste trecho, nenhum afluente importante.

A importância do Rio Tocantins no município é, portanto, também enfatizada pela ligação que mantém com esses inúmeros furos e paranás, além dos igarapés e braços de rios, que se interpenetram por esse grande número de ilhas, que concentram povoados e aglomerações relativamente habitados, compondo uma parte significativa da população do campo ribeirinha e onde estão localizadas muitas das escolas multisseriadas que compõem o sistema municipal de ensino.

Já as áreas de terra firme, mesmo sem deixar de lado a importância e influência que o rio Tocantins tem para também esta região, ela está diretamente influenciada pela importância de duas de suas principais estradas: a rodovia BR 422 situada nas terras à margem esquerda do rio, ligando Cametá desde a cidade de Limoeiro do Ajuru, passando pelos territórios de Oeiras do Pará, Mocajuba, Baião, indo até a cidade de Tucuruí; e a PA 151 situada à margem direita do Tocantins, ligando o município às cidades de Baião, Mocajuba e Igarapé-Miri, e, concomitantemente à capital do Estado.

Seguem imagens das duas rodovias:

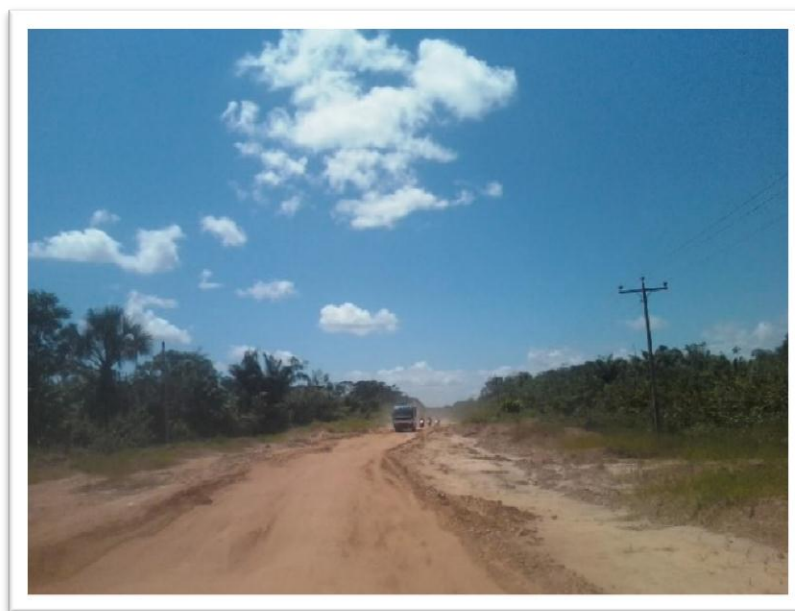


Figura 7 : Rodovia BR 422
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.



Figura 8 : Rodovia PA 151
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Além dessas duas importantes estradas, existem outras de caráter municipal que interligam as muitas comunidades que concentram outra parte significativa da população do campo, onde também estão presentes muitas escolas multisseriadas do município.

Existem, entretanto, neste território de terra firme rios independentes e paralelos ao rio Tocantins, como o Mupi, Cupijó e Anauerá. E na porção oriental do território de Cametá, destacam-se o Rio Cagi, limite Leste com Igarapé-Miri e o rio Tambaí limitando

Cametá com Mocajuba à Sudeste. São rios muito importantes principalmente para as populações do campo da região de terra firme visto suas importâncias para as atividades agrícolas, extrativista, de locomoção dessas populações e para o escoamento de suas produções.

Devido à especificidade de região de ilhas e de terra firme, os meios de transporte mais utilizados para se chegar à cidade ou para interligar as comunidades, vilas e povoados são o fluvial e o terrestre.

A população ribeirinha que vive na região das ilhas para se locomover entre as várias comunidades e ou para chegar à cidade, utiliza-se de pequenas e médias embarcações. No interior das ilhas é mais comum o uso das canoas, conhecidas na região como “cascos”, e dos chamados “rabudos” que é uma canoa motorizada com motor a gasolina e eixo longo como aparecem na foto abaixo.

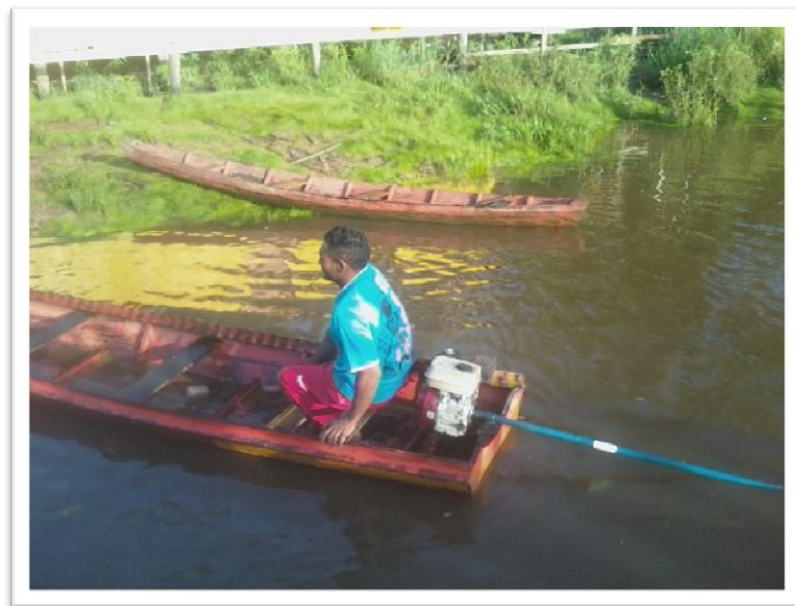


Figura 9 : Foto de pequenas embarcações (casco e rabudo)
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Os que vivem na região de terra firme se utilizam de bicicletas, motos, caminhões, ônibus, carros, mas, também de barcos, como é o caso de muitas comunidades localizadas às margens do rio Tocantins.



Figura10 : Transportes mais utilizados pelos moradores de Terra Firme
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Como transporte de produção e também de pessoas nas comunidades rurais, é comum o uso de tratores e principalmente de carroças puxadas por bois, que predominam entre os agricultores dos roçados de mandioca, produtores de farinha, e, que transitam principalmente em pequenos ramais de difícil acesso a transportes maiores e evidentemente pelo baixo custo de aquisição e manutenção.



Figura 11 : Carroça de boi, transporte utilizados por agricultores de Terra Firme
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Muitas comunidades de terra firme localizadas à margem direita do rio Tocantins estão direta ou indiretamente ligadas a rodovia asfaltada da PA 151, seja porque estão localizadas às margens desta ou por estarem a ela ligada por ramais, vicinais e outros.

As comunidades de terra firme localizadas à margem esquerda do rio estão também direta ou indiretamente ligadas à rodovia BR 422. Esta, porém, só tem asfalto nos 7 km iniciais, que na verdade dão acesso ao aeroporto da cidade, já o restante não é asfaltado e no período das chuvas fica praticamente intrafegável, subordinando a população do campo, que dela depende, a certo isolamento em virtude da grande quantidade de buracos e lama.

Vale enfatizar que esta população do campo em Cametá vive em meio a uma diversidade sociocultural com grandes desigualdades sociais, bem como na diversidade produtiva e nas paisagens de localizações territoriais variadas, incluindo-se aí as longas distâncias com precariedades de locomoção e transporte entre as comunidades.

As características climáticas do município são as típicas da região Amazônica, com o clima equatorial, quente e úmido, com temperatura média anual entre 22° e 28°, precipitação pluviométrica com volumes entre 2.000 e 2.250 mm e umidade relativa do ar oscilando em torno de 85%.

São características que influenciam e determinam os modos de vida e de produção principalmente dos homens e mulheres do campo, que na dependência dos volumes de chuvas ou estiagem executam seus plantios e criações, fatores esses ainda associados aos movimentos das marés do rio Tocantins e igarapés que circundam ou cortam as propriedades rurais e ribeirinhas.

1.2 - ENTRE ILHAS E TERRA FIRME: O CONTEXTO DO CAMPO EM CAMETÁ

Conforme contagem populacional já citada (IBGE, 2010), 68.058 pessoas compõem a população do campo no município de Cametá, vivendo distribuídas nas duas realidades distintas da região da Terra Firme e região das Ilhas.

Como moram e quais as principais características de vida e trabalho dessas pessoas são indagações que nos levaram a realizar observações *in lócus* para poder relatá-las neste estudo. É claro que muitas das informações aqui destacadas já faziam parte de nossos conhecimentos, pois também vivenciamos essas realidades.

Em ambas as regiões, tanto Terra Firme quanto Ilhas, a composição de suas populações é de pessoas de origem na própria região, com pouca influência de migrantes de outras regiões do Estado ou do País. Têm nas festividades religiosas de Santos Padroeiros nas diversas comunidades rurais e ribeirinhas um dos principais elementos de organização social, diversão e formação de identidade cultural.

Cametá não difere dos demais Municípios paraenses que têm, nos festejos religiosos, a sua maior forma de expressão da cultura popular. Além da festividade do Santo padroeiro, São João Batista, realizada no mês de junho, entre os dias 14 e 24, com procissão e apresentações de grupos típicos, acontecem festividades religiosas importantes no Município (PARÁ, 2011, p. 7).

São pessoas que vivem em moradias que na maioria são compostas de casas de madeira, existindo evidentemente residências de alvenaria ou de composição mista principalmente nas áreas de terra firme. Nas ilhas, há um detalhe, pois, em virtude dos alagamentos pela força das marés, as casas são construídas de forma suspensas. Muitas das casas no meio rural também utilizam materiais oriundos de recursos naturais locais em sua construção como palhas de palmeiras para cobertura, dentre outros.

Abaixo temos fotos de duas residências típicas das duas áreas. Na primeira vemos uma casa de madeira coberta com telhas de barro e ao lado desta uma construção anexa feita de materiais oriundos da floresta, sendo coberta com palhas. Um detalhe a ressaltar é que podemos observar um poste de energia elétrica na entrada da propriedade indicando que esta residência foi beneficiada pelo programa “luz para todos” do governo federal.



Figura 12 : Foto de uma casa da região de terra firme
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Na foto a seguir temos uma típica residência ribeirinha situada na região das ilhas, construída de forma suspensa e em madeira, coberta com telhas tendo à frente uma ponte de madeira que dá acesso ao rio.



Figura 13 : Foto de uma casa nas ilhas
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

Como abastecimento de água a população de terra firme tem nos poços tipo amazonas, escavados no solo, assim como em pequenos igarapés, suas principais fontes de abastecimento. Já a população das ilhas tem no rio a principal fonte de água, embora por causa da poluição e contaminação das águas do rio muitas famílias busquem nas torneiras da cidade e das vilas a água principalmente para beber e preparo de alimentos.

Em decorrência da expansão do programa do governo “luz para todos”, boa parte das comunidades rurais de terra firme já está sendo atendida com energia elétrica fornecida a partir da hidrelétrica de Tucuruí, porém nas ilhas por causa do isolamento e a longa distância entre as margens, que contém as linhas de transmissão, a principal fonte de energia está na utilização dos conjugados compostos por motores a diesel ou gasolina e geradores elétricos e, sendo assim, funcionam geralmente apenas nas primeiras horas da noite.



Figura 14 : Poste e caixa de registros de energia elétrica
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Pela forte influencia que o rio Tocantins tem como fonte de alimentos, o pescado, associado ao açaí e à farinha de mandioca é o alimento tradicional da população de ambas as realidades do campo do município. O peixe denominado mapará é o destaque na preferência da culinária local e se configura como uma referência cultural ao povo cametaense. Nas ilhas tem sido organizados, inclusive, os chamados “acordos de pesca” entre população local, pescadores e órgãos de fiscalização para proteger as áreas de produção deste pescado.



Figura 15 : Peixe assado com açaí e farinha, culinária cametaense
Fonte: skyscrapercity, 2012.

Mas, em virtude da diminuição da produção de peixes no rio, gerando a escassez do pescado, provocados a partir dos impactos causados pela construção da barragem da hidrelétrica de Tucuruí que influenciaram diretamente na composição da fauna e flora marítima do Tocantins, associado à pesca predatória e ao aumento da população, uma crescente fonte de alimentação desses povos está nos alimentos enlatados, embutidos e salgados.

A população das ilhas tem na pesca sua principal forma de trabalho, fonte de renda e de alimentos, associados ao extrativismo de inúmeros frutos, sementes e outros, porém com destaque para o fruto do açaí que tem ganhado cada vez mais importância econômica na região. Existe também o cultivo do cacau, a extração da seringa e a produção de pequenos animais como porcos, patos, galinhas, assim como tem crescido o trabalho e a produção de piscicultura em tanques escavados no interior dessas ilhas.

Abaixo podemos ver imagens de açaizeiros que predominantemente compõem a floresta local.



Figura 16 : Açaizais da região das ilhas.
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Em relação a atividades de geração de trabalho e renda, a população das áreas de terra firme trabalha principalmente com as culturas de subsistência da lavoura de mandioca para a produção de farinha, como aparece na imagem a seguir, e das culturas de arroz, milho e feijão.



Figura 17 : Foto de uma roça de mandioca
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Na foto a seguir temos uma típica casa de farinha da região, contendo um forno de ferro sob uma base construída com madeira e argila, além de outros elementos e utensílios que compõem a referida casa.



Figura 18: Foto de um forno de casa de farinha de mandioca
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Há também o cultivo de fruticultura, bem como plantio de pimenta-do-reino, que já foi uma das mais importantes culturas do município. Tem-se ainda a criação de pequenos

animais e raras exceções de criação bovina. Na imagem abaixo temos plantação consorciada de coco com outras espécies frutíferas.



Figura 19 : Plantação de coco consorciada com outras frutíferas
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

De acordo com dados que constam em Pará (2011), podemos ver a área e a quantidade produzida dos referidos produtos das lavouras do município como demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 01: Área colhida e quantidade produzida de culturas de subsistência no município.

PRODUTOS	Área colhida (há)	Quant. Produzida (ton.)
	2009	2009
Arroz (em casca)	50	30
Feijão (em grão)	60	36
Mandioca	2.400	28.000
Milho (em grão)	50	30

Fonte: IBGE/PAM
Elaboração do autor

Em muitas comunidades principalmente as compostas por remanescentes de quilombos há que se ressaltar a tradição do plantio dessas culturas em regime de “mutirões”, onde várias famílias se reúnem para fazerem os trabalhos de forma coletiva.

A produção de fruticultura, com destaque para a produção de banana, cacau, café, caju, coco e laranja, assim como de culturas comerciais como a pimenta-do-reino, são

atividades de grande importância para a região de terra firme. Na tabela abaixo demonstramos dados sobre a área colhida e quantidade produzida destas culturas, porém vale destacar que os valores são referentes ao município como um todo, sendo assim ressalta-se que banana e cacau também são produzidos na região das ilhas.

Tabela 02: Área colhida e quantidade produzida de fruticultura e culturas comerciais no município.

PRODUTOS	Área colhida (há)	Quant. Produzida (ton.)
	2009	2009
Banana	10	120
Cacau (em amêndoas)	5.613	1.149
Café (em coco)	20	12
Castanha de caju	20	10
Coco-da-Baia (mil frutos)	3	14
Laranja	20	160
Pimenta-do-reino	380	950

Fonte: IBGE/PAM

Elaboração do autor

Assim como em muitas regiões houve os ciclos de produções como da borracha, do cacau, nas áreas de terra firme de Cametá houve o ciclo da produção de pimenta-do-reino que provocou grandes transformações na paisagem natural e na formação das colônias de produtores e de povoados rurais, além de ter gerado certa riqueza econômica no período de seu auge. Atualmente esta cultura ainda é significativa para a agricultura do município, embora não gere tanto trabalho e renda quanto já gerou em tempos anteriores.

Há também a criação de pequenos animais, principalmente galinhas, patos, perus, porcos, carneiros e cabras destinadas prioritariamente à alimentação familiar, com venda do excedente. A pecuária bovina existe, mas, em pequena quantidade ficando muito distante de atender a demanda do consumo de carne no município.

A seguir, tabela demonstrando a quantidade do efetivo do rebanho da pecuária desenvolvida no município:

Tabela 03: Quantidades do efetivo do rebanho da pecuária no município.

REBANHO	EFETIVO
	2009
Suínos	29.715
Galinha	23.024
Galos, frangas, frangos e pintos	87.941
Bovinos	1.707
Vacas ordenhadas	136
Ovinos	413
Caprinos	103

Fonte: IBGE/PAM

Elaboração do autor

A extração da madeira também é uma das atividades significativas, embora explorada de forma desordenada e legalmente irregular. Em virtude de não haver o manejo adequado da exploração madeireira, os estoques naturais estão progressivamente e drasticamente reduzindo. A exploração é feita por pequenas e médias serrarias, envolvendo, tanto no fornecimento da madeira quanto na utilização de mão de obra, muitos dos trabalhadores rurais e ribeirinhos que têm nesta atividade uma fonte complementar de renda.

Na região das ilhas, há a predominância da atividade de pesca associada à extração de recursos florestais com destaque ao fruto do açaí. A pesca artesanal é a predominante, sendo realizada com apetrechos e materiais construídos artesanalmente pelos próprios pescadores, como por exemplo, o matapi, o pari, o caniço e as malhadeiras ou redes de pesca, dentre outros.

A exploração do açaí tem se intensificado cada vez mais principalmente para exportação. Em função disso, muitos ribeirinhos têm ampliado suas áreas de manejo de açaí visando atender a demanda crescente e ao mesmo tempo aumentando sua fonte de renda.

É importante ressaltar que as florestas de ilhas, ao contrário das florestas de terra firme, foram muito pouco alteradas ao longo da história do município, porém, ultimamente em virtude do manejo dos açais essa realidade tem mudado, gerando inclusive preocupação por parte dos órgãos e entidades ambientais que temem com a transformação desta atividade antes estritamente extrativista para o plantio em monocultura.

Outra atividade de destaque nas ilhas é a do cultivo do cacau que embora atualmente esteja em termos de quantidade de produção superada pela produção do açaí, já foi bastante explorada pelos ribeirinhos no período do ciclo econômico do cacau, assim como também temos o exemplo da exploração da borracha.

. Em ambas as regiões, ilhas e terra firme, predomina o regime de economia e produção familiar tanto na agricultura, quanto no extrativismo e na pesca. Vale destacar, que são os filhos destas famílias de agricultores, trabalhadores rurais, extrativistas e pescadores, que compõem o principal público atendido pelas escolas multisseriadas do município.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA MULTISSERIADA

Neste capítulo será feito num primeiro momento reflexões sobre a educação do campo em conexão com as discussões da escola multisseriada, em especial a situação educacional das escolas multisseriadas presentes no campo da Amazônia Paraense.

Em seguida faremos uma breve exposição do contexto educacional da escola multisseriada em Cametá, apresentando dados, imagens e informações referentes às condições existenciais e educacionais dessas escolas.

2.1 - REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS MULTISSERIADAS

O histórico da presença da escola no campo brasileiro nos revela que esta surgiu tardiamente e de forma não institucionalizada nesse espaço territorial. Sendo que até as primeiras décadas do século XX as escolas existentes eram destinadas a uma minoria privilegiada, mesmo sendo o Brasil um país de origem e predominância agrária, o que nos revela um descaso das autoridades dirigentes para com a educação do campo.

Já em relação á origem da escola multisseriada, segundo Cardoso e Jacomeli (2010), em seu nascedouro elas atendiam tanto à população periférica quanto a rural, sendo que atualmente elas se concentram apenas na área rural. E nesta área rural a escola multisseriada tem sido historicamente a grande formadora da população do campo que em muitos casos só têm o nível de escolarização ofertado por essas escolas, embora com suas precarizações.

No que diz respeito à origem da presença da escola no campo, seja ela na forma convencional ou na multisseriada, vale destacar que apenas a presença destas neste espaço territorial, embora representassem uma conquista importante, ainda não representava a garantia de que continham as perspectivas e concepções ligadas às necessidades e a identidade da vida do campo.

No caderno de subsídios do Ministério da Educação organizado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, intitulado “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (BRASIL, 2004) ao referir-se sobre o panorama que

condicionou a educação escolar brasileira, revela que este nos deixou como herança para a escola do campo um quadro de precariedade em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico; a infraestrutura e os espaços físicos inadequados; as escolas mal distribuídas geograficamente; a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo; e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo.

Ao analisarmos esse panorama, podemos afirmar que a oferta de educação aos povos do campo não tem sido tratada em sua plenitude como um direito universal de todos os brasileiros independente do local, território, ou condição em que se encontram.

Nesse sentido a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) também ressalta que:

Ao longo da nossa história, as escolas do campo sempre foram tratadas com políticas compensatórias: projetos e programas que começavam e terminavam com os mandatos dos governos, e nunca com políticas que pensassem uma escola adequada à realidade dessa população, o que nos deixou como herança, entre outras coisas: um quadro de analfabetismo, da inexistência de escolas em todos os níveis no campo ou de escolas que trabalham conteúdos fora da realidade do campo (CONTAG. Educação do Campo: Diretrizes Operacionais. S/D, p.6).

Um ponto importante a se destacar também, é sobre a emergência do conceito educação do campo, que se contrapõe a visão tradicional de educação rural, sendo que a expressão Educação do Campo com os significados aqui defendidos é de uso recente na história da educação brasileira, pois, começou a ser usada a partir da *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* realizada em Luziânia – GO em 1998.

Segundo Inep/MEC (2007), a expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”.

Sabemos que esta educação também tem sido desenvolvida em muitos lugares ao longo da história não como política pública de educação do campo, mas desenvolvida apenas como nos diz Caldart (2002), através de programas, de práticas comunitárias e de experiências pontuais. Nesse sentido ela ainda afirma que “como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria” (p. 18).

Porém, vale ressaltar que apesar do abandono histórico, existe atualmente no Brasil um grande movimento que luta por uma educação do campo, em que os autores desta luta já estão promovendo, segundo Arroyo (1999) um movimento pedagógico e cultural com

novas perspectivas. Desta forma podemos dizer que este movimento está paulatinamente proporcionando a construção de uma identidade própria da escola do campo.

Caldart (2002, p. 18) ao referir-se a um dos traços que vêm desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo ressalta que este é:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

De acordo com os relatos constantes do documento final construído no Seminário Nacional Por uma Educação do Campo no ano de 2002, intitulado “Por uma Educação do Campo: Declaração 2002”, a caminhada enquanto *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*, que seria como um passo inicial para se chegar às condições atuais em que se encontram as discussões a nível nacional com os desdobramentos para as esferas Estaduais e locais, começou ainda no processo de preparação da I Conferência realizada em Luziânia.

Vale ressaltar que a ideia da realização desta conferência surgiu durante o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (I ENERA) que aconteceu em 1997. Tal Conferência foi promovida pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO e pelo UNICEF, preparada nos Estados através dos encontros que reuniram os principais sujeitos relacionados à Educação do Campo.

Nessa Conferência além de se reafirmar que “o campo existe”, também se reafirmou a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os que vivem e trabalham nesse campo, como os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros (KOLLING et al, 2002).

Assim, para a construção dessa educação específica para o campo, há que se levar em consideração o que também se destacou, segundo Kolling et al (2002), nesta Conferência ao enfatizar que os povos do campo têm uma raiz cultural própria, ou seja, um jeito de viver e de trabalhar, com diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

A escola do campo, portanto, tem que ter uma identidade específica que não deve, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ficar restrita apenas ao espaço geográfico, mas que esteja vinculada aos povos do campo, tanto os

que vivem no meio rural, quanto os que vivem nas sedes dos milhares de municípios rurais de nosso país.

Desta forma, de acordo com Brasil (2004), os elementos que compõem a identidade das escolas do campo devem então ser definidos a partir dos sujeitos sociais a quem se destina, seja agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, a todos os povos do campo.

As Diretrizes Operacionais em seu artigo 2º, § Único, assim define essa concepção de identidade para as escolas do campo:

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2004, p. 35).

Assim, a escola do campo ao construir sua identidade que deverá ser definida pelos seus sujeitos sociais, precisa vincular-se a uma cultura que se produz por relações mediadas pelo mundo do trabalho destes sujeitos, ou melhor, pelo povo do campo, e necessitará investir segundo orientações do “Caderno de Subsídios”:

[...] em uma interpretação de realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo (BRASIL, 2004, p. 35).

Também é preciso destacar que a escola do campo deve desenvolver uma educação que busque superar a dicotomia entre o rural e o urbano, entre o campo e a cidade, pois ambos possuem características, culturas e lógicas específicas, constituindo-se como espaços diferentes, sem que tenham que ser caracterizados como pior, ou melhor, mas que devem ser respeitados e valorizados em suas diversidades.

Ao tratar das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do Ministério da Educação estabelece os “Princípios da Educação do Campo” (BRASIL, 2004, p. 37), o que significa uma importante referência para que as escolas do campo possam desenvolver um trabalho com uma identidade própria.

Referências importantes para os educadores que trabalham nessas escolas, pois sabemos que muitos destes não têm contato com os movimentos que protagonizam a luta por uma educação do campo, nem trabalham sob a perspectiva de valorização da identidade do campo, mas com o estabelecimento destes princípios cria-se possibilidades para uma reorientação em suas práticas educativas, assim como para os órgãos gestores de educação que poderão também reorientar suas políticas públicas de educação para o campo.

Pela importância que estes princípios também têm para este estudo, na busca de compreender a relação que eles estabelecem com as práticas das escolas multisseriadas foco desta investigação, a seguir se fará uma breve descrição destes procurando-se fazer uma reflexão e inter-relação com a realidade de nossas escolas do campo.

Dentre os princípios temos “o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana” (BRASIL, 2004). De acordo com este, educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas.

É um princípio importantíssimo, pois, o que temos é o estabelecimento de uma cultura de desvalorização dessas histórias, dessas lutas e dos sujeitos do campo. Mudar essa trajetória histórica que a educação tem construído é um grande desafio, porém, se de fato as escolas e educadores do campo começarem pautando suas práticas pedagógicas e educativas a partir deste princípio, significa um grande avanço e uma grande mudança para a história da educação nas escolas do campo e conseqüentemente para as escolas multisseriadas que também compõem este cenário.

Também segundo esse princípio, os currículos da educação do campo precisam se desenvolver a partir da diversidade, incorporando-a, mas também precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura. Precisa também incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz, necessários para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório.

O processo avaliativo, precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas, devendo constituir-se como instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados.

Já o “Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo” (BRASIL, 2004), indica que a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os sujeitos do campo possuem e resgatá-los em sala de aula num diálogo permanente com os

saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, destaca que o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo.

Na realidade de nossas escolas multisseriadas, por exemplo, este diálogo com os saberes do povo do campo em muitos casos tem sido negado, prevalecendo a imposição do discurso dos saberes sob a perspectiva urbanocêntrica, o que demonstra a ausência de uma formação ou debate para com os educadores sobre estes princípios.

Outro elemento destacado neste princípio é a pesquisa, que embora tenha de ser cultivada como metodologia de ensino aprendizagem, não deve ser colocada apenas como ferramenta de construção de conhecimento, mas como uma postura diante da realidade.

No “Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2004), se destaca que a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados.

São saberes também construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. Nesse sentido, a sala de aula configura-se como um espaço específico de sistematização, análise e síntese das aprendizagens.

Na escola multisseriada o espaço escolar, mais especificamente o espaço de sala de aula, é caracterizado por forte precariedade de estrutura e equipamentos, mesmo assim é a esse espaço que muitas escolas reduzem sua ação educativa. Se trabalharem o espaço na perspectiva enunciada por este princípio, o espaço reduzido e precarizado da sala de aula se amplia para múltiplas possibilidades de produção do conhecimento vinculado inclusive à realidade local.

O “Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos” (BRASIL, 2004) recomenda que a escola precisa estar onde os sujeitos estão, como assegurado no artigo 6º das Diretrizes Operacionais ao instruir sobre a oferta de educação aos povos do campo. Também destaca a necessidade de se inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

Nesse sentido, embora de forma precarizado como já citado, a escola multisseriada tem resistido e contribuído como presença escolar nas pequenas comunidades, garantindo-lhes assim a escola onde os sujeitos do campo estão. Porém, com os processos de nucleação das escolas e com a contribuição do transporte escolar, muitas escolas do campo têm sido fechadas, forçando seus alunos a se locomoverem para fora de seu lugar, o que possibilita a diminuição de seu vínculo com sua própria realidade.

No “Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2004) se destaca que a educação deve ser pensada a partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades, tendo como uma das formas de trazer à tona essas potencialidades, a revitalização da importância do coletivo como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem.

Neste princípio a educação para o desenvolvimento deve levar em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional.

Por fim, no “Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino” (BRASIL, 2004) aconselha-se que para implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo é preciso se levar em conta que o campo é heterogêneo e muito diverso.

Esse fato implica que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo. Porém, a política a ser implementada deve ser articulada às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região, espaço ou território que se diferencia dos demais.

Neste princípio se destaca também que não cabe ao Poder Executivo decidir sobre os destinos das comunidades, assim como, não cabem atitudes corporativas de grupos organizados na definição de prioridades.

Embora haja essa importante perspectiva e luta em prol de uma forma adequada para se construir a educação do campo, a realidade das escolas presentes neste espaço ainda é bastante precária, como a descrita na “Declaração 2002”, ao se referir às denúncias feitas na Conferência que destacam:

A falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; Falta de infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária; Falta uma política de valorização do magistério; Falta de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo; A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens tem o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo (KOLLING et. al., 2002, p.12).

Também o caderno de subsídios “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (BRASIL, 2004), ao descrever os dados sobre o perfil da educação do campo destaca que a área rural encontra-se em franca desvantagem ao que chama de “capital

sociocultural” referindo-se à escolaridade e à frequência à escola em comparação aos que residem na área urbana.

Para completar esse quadro desfavorável à educação oferecida aos povos do campo, as condições de trabalho dos profissionais em educação se revelam com índices de baixa qualificação, salários inferiores aos da área urbana, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade, dificuldades de acesso à escola e falta de ajuda de custo para locomoção.

Essa é uma questão muito importante ao se tratar da educação do campo, pois é preciso refletir sobre a condição do sujeito educador ou educadora construtores das especificidades desta educação.

Em relação a isso, vale ressaltar que o movimento por uma educação do campo tem demonstrado também como característica a valorização da tarefa específica deste educador/a, inclusive destacando um conceito mais amplo em que este ou esta tem como trabalho principal o de fazer e o de pensar na formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social, dentre outros, e por isso defendem a necessidade de políticas e de projetos de formação específica para os educadores do campo.

Molina (2002) referindo-se ao Seminário Nacional de Educação do Campo promovido pela articulação nacional Por Uma Educação do Campo em 2002, fala sobre os desafios dos educadores e educadoras do campo, discutidos durante o seminário.

A primeira tarefa, segundo Molina (2002), que se tem de cumprir é a necessidade permanente de capacitação, de estudar sempre e muito. Para isso indicou-se inclusive os materiais elaborados pela articulação nacional como a Coleção “Por Uma Educação do Campo”, o documento que foi produzido a partir do Seminário Nacional, intitulado: “Por uma Educação do Campo - Declaração 2002”, e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

Ressalta-se ainda que mesmo com as várias atividades que cabem aos educadores do campo é preciso saber priorizar o tempo do estudo, da reflexão, da formação.

Como tarefa seguinte Molina (2002) define que é preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação, destacando que o educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.

Outro desafio é, de acordo com Molina (2002), transformar a ação em conhecimento, refletindo, sistematizando e escrevendo a respeito das práticas pedagógicas e experiências como educadores e educandos do campo.

Há também, nos diz Molina (2002), a necessidade de se consolidar um espaço permanente de debate, de reflexão sobre o que se está fazendo e sobre o que acontece no campo, e no contexto mais global.

Assim como se tem o desafio de fortalecer a educação do campo como área própria de conhecimento, fomentando reflexões que contribuam na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, sobre a visão tradicional do jeca tatu e do campo como o lugar do atraso, construindo assim, elementos que fortaleçam a identidade e a autonomia das populações do campo.

A tarefa que se tem de ficar atento, segundo Molina (2002), é a luta pela Educação do Campo que deve ser realizada na esfera pública. Isso porque é no campo dos direitos que ela se coloca, sendo necessário fortalecer essa luta pela Educação do Campo nos sistemas de ensino, ou seja, na área de atuação do Estado, na esfera pública.

Tendo como referência as condições a que historicamente foram submetidas as escolas do campo e as ideias acima citadas, há a necessidade de transformação da educação do campo, mas uma transformação que requer, mais do que a melhoria de infraestruturas de suas escolas, perpassando também pela qualificação de seus professores, pela construção de um currículo baseado na vida e valores de seu povo e que o aprendizado proporcionado também possa, segundo o INEP/MEC (2007), ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural.

É importante destacar que neste contexto de educação do campo estão presentes as escolas multisseriadas. Para entender melhor essa realidade é necessário sermos mais específico ao tratar desta forma de organização de escola que muito tem contribuído com a escolarização dos povos do campo.

Assim, destacamos que a escola multisseriada se constitui como espaço educativo composto de educandos que juntos, estudam numa mesma turma com níveis diferentes de ensino e faixa etária variada, configurando-se como forma de organização do ensino com características específicas de trabalho pedagógico no processo de escolarização às populações do campo.

Essa escola caracteriza-se por turmas com trabalho de professores na forma unidocente atendendo duas, três, quatro ou mais séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, ou seja, um só professor ensina para todos os alunos desta escola no mesmo horário e na mesma sala de aula que funciona na maioria das vezes em espaços muito precários e de certa forma improvisados.

Historicamente sabemos também que essas escolas têm sido consideradas como escola de menor valor, relegadas à segundo plano, rejeitadas por muitos professores que nelas não querem trabalhar e esquecidas por muitos gestores que não dão a importância necessária a estas no processo educativo das populações do campo, deixando-as, enquanto não conseguem superá-las, que fiquem esquecidas e à margem das políticas educacionais que implementam.

Porém, mesmo diante de toda precarização a que está submetida, a escola multisseriada tem resistido no cenário educacional brasileiro, perfazendo segundo Cardoso e Jacomeli (2010) um total de 93.884 turmas multisseriadas em 2007, sendo que destas 19.229 estão na região norte, 55.618 no nordeste, 11.962 no sudeste, 4.729 no sul e 2.346 no centro-oeste.

Diante desses números, observamos que a escola multisseriada tem se mantido como necessária em muitas realidades, com ou sem as formas e princípios atualmente defendidos pelo “Movimento por uma Educação do Campo”. Esta escola, portanto, mesmo sob essas condições desfavoráveis tem conforme Hage (2006) assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo.

Assim, elas estão presentes em diversas comunidades do campo e na realidade da Amazônia encontram-se em comunidades de terra firme, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, de vicinais, em áreas de assentamento e acampamentos da reforma agrária, nas escolas de fazenda, entre outras que compõem a realidade da região.

Referindo-nos a realidade da Amazônia Paraense, especificamente no que diz respeito ao número de escolas multisseriadas existentes entre as escolas localizadas neste meio rural, de acordo com as informações de Barros (2010) das 9.483 escolas rurais, 7.670 são multisseriadas, o que corresponde a 80,9% do total.

Escolas que, ainda segundo Barros (2010), em relação à estrutura física se encontram em estado de conservação de infraestrutura depauperantes, sendo que muitas delas não possuem prédios próprios ou alugados, funcionando assim, em prédios de igrejas, em salões comunitários, ou nas residências dos professores, sem carteiras, quadro de giz e materiais didáticos auxiliares para o trabalho docente.

Santos e Moura (2010, p. 36) também retratam essa realidade quando nos fazem o seguinte relato:

Via de regra, essas classes funcionam em prédios escolares com uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas), geralmente constituída de uma única sala de aula (chamada pejorativamente de ‘escola isolada’), relegado ao descaso: quase

sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar; o transporte oferecido é inconstante.

Mesmo nestas condições, estas escolas representam uma das únicas alternativas de oferta de escolarização na própria comunidade em muitas dessas realidades, seja pelas grandes distâncias entre essas comunidades, seja pelo número insuficiente de alunos para formarem turma em séries separadas, seja inclusive pelas incompatibilidades políticas de formas de organização, disputas locais ou pelas conveniências político-eleitoreiras a que estão submetidas.

Nessas escolas se revela uma realidade pedagógica bastante inusitada e preocupante para os professores, visto que, estes têm que atuar numa dinâmica quotidiana em que são obrigados a efetivar uma prática de organização e planejamento pedagógico onde coexistem várias séries juntas em um mesmo espaço geralmente de precariedades.

A maioria desses professores enfrenta essa realidade sem ter passado por uma formação inicial específica para essa situação, sendo que e em muitas ou talvez na maioria das Secretarias Municipais de Educação, não há um programa de formação continuada ou de acompanhamento pedagógico voltado para essa realidade pedagógica e muito menos para as perspectivas e fundamentos de uma educação específica para o campo.

Mas, o que pensam as populações do campo sobre essa escola? Hage (2004) destaca que em geral estes sujeitos expressam insatisfação com relação à escola multisseriada e que a consideram como um “problema”, responsabilizando-a pelos prejuízos ao processo de ensino aprendizagem.

Na verdade os sujeitos do campo sentem-se menosprezados pelo poder público que a eles oferece só esse tipo de escola, pois, evidentemente muitos querem aquela escola que tem na cidade, com um professor para cada série e com prédios próprios e adequados ao ensino.

Vale ressaltar que muitas escolas multisseriadas são construídas a partir da iniciativa dos próprios pais e membros da comunidade local, ou são alojadas em barracões, igreja, casas particulares cedidas, ou na própria residência do professor. São escolas desprovidas de espaços como biblioteca, muitas sem cozinhas para prepararem a merenda escolar e seus banheiros são inadequados, revelando assim as precárias condições da estrutura física em que se encontram a maioria dessas escolas.

No entanto, Hage (2004) ao se referir a visão dos sujeitos do campo sobre a existência da escola multisseriada também relata que estes em geral consideram as escolas multisseriadas como “um mal necessário”. Mas também identificam como ponto positivo o

fato dos estudantes terem acesso à escolarização no próprio local em que vivem. Embora, porém, manifestem a expectativa de que essas escolas se transformem em seriadas, “como alternativa para que o sucesso na aprendizagem se efetive” (HAGE, 2004, p.47).

Ressaltando mais especificamente a realidade das escolas multisseriadas no Estado, Hage (2005) no trabalho “Educação e Movimentos Sociais do Campo: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará”, socializa resultados de uma pesquisa que diagnosticou a realidade da educação do campo no Estado do Pará focalizando os desafios que enfrentam os sujeitos envolvidos com as escolas multisseriadas.

Informa inclusive, sobre a formação de um banco de dados que disponibiliza dados estatísticos levantados junto aos órgãos oficiais – MEC, INEP, SAEB e SEDUC/PA – referentes às escolas multisseriadas, tendo como referência o ano de 2002.

Neste trabalho o autor sintetiza as principais condições e dificuldades da escola multisseriadas de nossa região e que aqui merecem ser destacadas para maior compreensão dessa realidade, pois, além de apresentar relatos e comentários à respeito da visão dos sujeitos do campo sobre a escola multisseriada e sobre a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas como já comentado, destaca também as dificuldades do transporte e as longas distancias percorridas para se chegar à escola, além da oferta irregular da merenda.

Tanto o transporte quanto a merenda são de fato fatores cruciais para os alunos da escola multisseriada, visto que pelas grandes distâncias e ou condições de transporte que utilizam, as crianças já chegam cansadas para participar das atividades escolares e também por causa das limitadas condições socioeconômica a que suas famílias estão submetidas, caso não haja merenda na escola, o rendimento das atividades desenvolvidas através das metodologias da organização do trabalho pedagógico proposto, fica limitado.

Outro destaque feito por Hage (2005) é sobre a sobrecarga de trabalho dos professores, evidenciando as várias funções assumidas pelos professores – faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc – e as pressões que estes sofrem por parte das Secretarias de Educação em função da instabilidade no emprego.

Em relação a esses fatos, é comum ouvir relatos e reclamações de muitos professores sobre essa sobrecarga de trabalho, dizendo que se sentem abandonados, sem apoio, precisando de pelo menos uma pessoa para fazer a merenda e a limpeza da escola, para assim sobrar um tempo maior às atividades pedagógicas.

Sobre a instabilidade no emprego, já existem professores concursados em algumas escolas multisseriadas, mas que pelas condições em que se encontram essas escolas, alguns destes ficam na expectativa de oportunidades para mudarem destas para as escolas seriadas,

nucleadas, etc. Além disso, muitos se sentem desprestigiados ou perseguidos politicamente por serem lotados em multissérie e assim trabalham sem grande motivação.

Ao falar sobre a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, Hage (2005), ressalta que os sujeitos das escolas multisseriadas se ressentem da falta de apoio que sofrem por parte das Secretarias. Justamente esse apoio tão necessário a uma realidade que carece tanto de orientações pedagógicas visto seu isolamento geográfico e principalmente pela especificidade das demandas do trabalho pedagógico da multissérie.

Sem um acompanhamento e orientação específica, evidentemente que os professores tendem a colocar em prática metodologias de trabalho pedagógico copiadas das escolas seriadas, com caráter urbano, comprometendo as especificidades da realidade do campo e do ensino multisseriado.

Sendo assim, o planejamento e o currículo efetivado nessas escolas são segundo Hage (2005), deslocados da realidade do campo, além do que, ainda existe a dificuldade dos professores ao realizarem esse planejamento para as muitas séries com as quais trabalham.

Outra questão é também a dificuldade do trabalho com o livro didático para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados sem que os professores atentem para as implicações curriculares da imposição e da definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo da região.

Aqui está também, um dos maiores problemas do ensino praticado na educação do campo, a falta do vínculo do conhecimento trabalhado com a identidade do campo. Se já não bastassem as precariedades de infraestrutura, do ensino em multissérie, não há também esse vínculo de interligação e valorização da realidade do campo. O que observamos em muitos casos, é a escola fomentando a inferioridade do campo em relação ao urbano.

Sobre as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, Hage (2005) destaca as dificuldades dos professores em conduzir o processo pedagógico nas escolas multisseriadas por trabalharem a partir da junção de várias séries ao mesmo tempo e por terem que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham.

Associado a isso, está a carência de materiais didáticos para a elaboração das atividades pedagógicas, resumindo essa prática ao processo de copiar no quadro e transcrever no caderno, prejudicando a aprendizagem que necessita de práticas diversificadas de trabalho pedagógico.

Toda essa precariedade e dificuldades enfrentadas pela escola multisseriada também culminam em índices elevados de fracasso escolar e de defasagem idade-série. Estes

segundo Hage (2005), vêm como consequência do pouco aproveitamento dos estudantes e das atividades de trabalho que retiram os estudantes da escola, pois, nas escolas multisseriadas verifica-se que os estudantes tem pouco aproveitamento nos estudos, o que os leva a repetência, e o professor ao mesmo tempo se sente pressionado pelas Secretarias de Educação a aprovar tais estudantes no final do ano letivo.

Articulado a essa situação também estão as condições precárias de vida e de trabalho dos sujeitos do campo que lhes impõem a realidade do trabalho infanto-juvenil, prejudicando a frequência e a aprendizagem.

Hage (2005) também destaca os dilemas relacionados à participação dos pais na escola, referindo-se a limitada participação destes e a pouca integração família-escola-comunidade na dinâmica e encaminhamentos pedagógicos da escola. Esse fato também está associado ao baixo índice de escolaridades desses pais que pouco participam do processo de reforço e acompanhamento do ensino de seus filhos.

Essa é um pouco da síntese da realidade do ensino em escolas multisseriadas em nossa região, mas que não se difere tanto da realidade brasileira e tampouco da realidade das escolas multisseriadas situadas no município de Cametá, *lócus* desta pesquisa. Inclusive falar da realidade específica das escolas de Cametá, em um capítulo específico, ficaria muito redundante. Até porque parte dos dados das pesquisas que fundamentaram as análises situacionais acima destacadas, também foram baseados em pesquisas realizadas nas escolas multisseriadas de Cametá.

2.2- O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA MULTISSERIADA EM CAMETÁ

Mesmo compartilhando das mesmas condições a que estão submetidas as escolas multisseriadas da região como acima citadas, é importante ressaltarmos aqui alguns dados específicos da escola multisseriada em Cametá no contexto educacional do município. Além destes dados podemos também constatar melhor essa realidade a partir de imagens de escolas que compõem o cenário das escolas multisseriadas presentes na realidade do campo das ilhas e terra firme de Cametá.

De acordo com dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2012) temos entre educação especial, educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano, os seguintes números de alunos, como constam na tabela abaixo:

Tabela 04 : Número de alunos matriculados no sistema municipal de ensino

Tabela 0.7. Número de alunos matriculados no sistema municipal de ensino									
ED. ESP.	ED. INF.		ENSINO FUNDAMENTAL						TOTAL
	CRECHE	J. I	J. II	SÉRIES					
				1º	2º	3º	4º	5º	
				NUMERO DE ALUNOS					
347	1.201	2.469	2.720	2.820	4.329	4.033	3.980	3.938	19.100

Fonte: Matrícula/2011 - SEMED/Cametá

A tabela seguinte apresenta o número de alunos matriculados no ensino fundamental a partir do 6º ano acrescido dos alunos da educação de jovens e adultos/EJA, bem como apresenta o total geral dos alunos pertencentes ao sistema municipal de ensino.

Tabela 05 : Número de alunos matriculados no sistema municipal de ensino

ENSINO FUNDAMENTAL					EJA					TOTAL GERAL
SÉRIES				TOTAL ENS. FUND.	ETAPAS					
6º	7º	8º	9º		TOTAL	1ª	2ª	3ª	4ª	
NUMERO DE ALUNOS										
4.013	3.348	2.468	2.275		12.104	31.204	77	95	623	

Fonte: Matrícula/2011 - SEMED/Cametá

A tabela abaixo apresenta o número total das escolas do município e o número de escolas multisseriadas, vejamos os dados:

Tabela 06 : Número de escolas do sistema municipal de ensino

Nº DE ESCOLAS	
TOTAL	COM TURMAS MULTISERIADAS
242	187

Fonte: Matrícula/2011 - SEMED/Cametá

Essas escolas apresentam uma diversidade diferenciada de estrutura dependendo inclusive do local onde estão presentes. Temos escolas construídas pelo governo municipal, outras construídas pela própria comunidade local, há as que funcionam em locais alugados pelo poder público, existem as cedidas sejam pelas igrejas, por famílias ou por associações, mas também as que funcionam na casa do próprio professor.

Abaixo podemos ver as estruturas de algumas escolas multisseriadas que estão presentes em comunidades situadas na região de terra firme. Há as que contam com uma estrutura mais organizada, assim como há as com forte precarização de suas estruturas.

A escola a seguir, construída pelo governo municipal, apresenta estrutura em alvenaria, contendo duas salas de aula, assim como área de secretaria/diretoria, cozinha e banheiros.



Figura 20 : Escola situada na da região de terra firme.
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

Abaixo, podemos ver uma estrutura mais simples, mas também construída pelo governo municipal. Contém uma sala de aula, cozinha e banheiro, com estrutura em alvenaria.



Figura 21 : Escola situada em comunidade de terra firme.
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

Já a escola que vemos na imagem abaixo, funciona em um barracão de festa e não tem divisões de sala de aula, nem possui estrutura adequada de cozinha e banheiros, assim como não há espaço para funcionamento de secretaria e diretoria.



Figura 22 : Barracão de festas onde funciona escola multisseriada.
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

A seguir podemos observar escolas multisseriadas que estão presentes em comunidades situadas na região das ilhas. Nesta região ocorrem também grandes diferenças na estrutura física das escolas, algumas até bem estruturadas, outras em condições precárias.

Na imagem seguinte, temos uma escola construída pelo governo municipal, com estrutura em madeira de lei. Nesta há mais de uma sala de aula, assim como espaço de secretaria/diretoria, cozinha, banheiros e ponte de acesso ao rio.



Figura 23 : Foto de escola multisseriada da região das ilhas.
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

A escola a seguir, se constitui de estrutura de madeira de lei, necessitando de reforma. É uma estrutura mais simples, contendo apenas uma sala de aula e espaço para a cozinha, sendo que o banheiro não está situado junto à estrutura principal, mas ligado a esta por uma ponte também de madeira.



Figura 24 : Escola multisseriada da região das ilhas.
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

Abaixo temos a imagem de uma escola que funciona na sala da casa do professor. Além de não possuir o espaço adequado, também não cadeiras e mesas próprias para o processo de ensino aprendizagem.

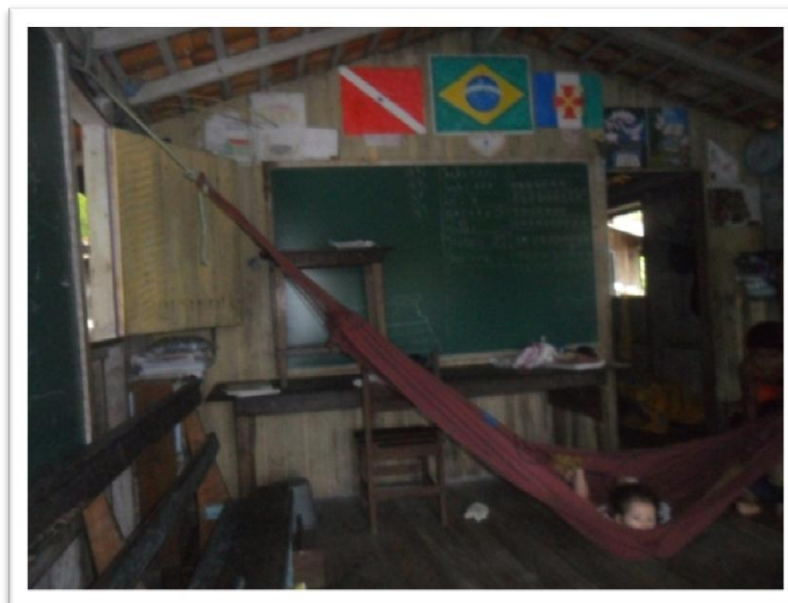


Figura 25 : Escola que funciona na casa do professor.
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

Outro dado importante a destacar, é o número de professores pertencentes ao sistema municipal de ensino e, destes sabermos quantos estão atuando em escolas multisseriadas. Na tabela a seguir há um detalhe que diferencia os educadores de escolas multisseriadas. É o que diz respeito à turmas de multietapa, pois estas se referem àquelas turmas compostas por alunos de educação infantil e alunos do ensino fundamental, já o termo multisseriadas se refere apenas a turmas compostas por alunos do ensino fundamental. A partir destas definições, temos os seguintes dados:

Tabela 07 : Número de professores do sistema municipal de ensino

Nº DE PROFESSORES		
TOTAL	COM TURMAS MULTISERIADAS	COM TURMAS MULTIETAPAS
1.594	137	133

Fonte: Matrícula/2011 - SEMED/Cametá

Ainda distribuídos a partir das denominações de multisseriadas e multietapas, na tabela que segue, podemos ver o número de turmas existentes dessas no município:

Tabela 08: Número de turmas multisseriadas e multietapas

Nº DE TURMAS	
MULTISSERIADAS	MULTIETAPAS
154	137

Fonte: Matrícula/2011 - SEMED/Cametá

Abaixo podemos ver o número de alunos atendidos pelo sistema municipal de ensino, assim como os distribuídos entre turmas multisseriadas e turmas de multietapa:

Tabela 09 : Número de alunos em turmas multisseriadas e multietapas

Nº DE ALUNOS		
TOTAL	EM TURMAS MULTISSERIADAS	EM TURMAS MULTIETAPAS
37.941	3.228	2.642

Fonte: Matrícula/2011 - SEMED/Cametá

Como podemos constatar, a soma dos alunos em turmas multisseriadas e turmas multietapa corresponde a 5.870 alunos, o que representa 15,47 % do número total de alunos atendidos pelo sistema municipal de ensino.

Nas tabelas abaixo temos alguns dados das escolas multisseriadas do município correspondentes ao ano 2006. A partir deste e em comparativo com os dados atuais podemos verificar a redução tanto do número de escolas quanto de alunos atendidos por esta forma de organização escolar.

Na tabela que segue temos o número de escolas e o número de turmas multisseriadas existentes em 2006. Nesse período ainda não existia a diferenciação entre turmas multisseriadas e turmas de multietapas como há atualmente.

Tabela 10 : Número de escolas e turmas multisseriadas/ano de 2006

Nº DE ESCOLAS	Nº DE TURMAS
MULTISSERIADAS	MULTISSERIADAS
230	337

Fonte: Matrícula/2006 - SEMED/Cametá

A partir dos dados acima, constatamos que a forma de organização escolar multisseriada em 2006 estavam presentes em 230 escolas do município, enquanto que atualmente encontra-se em 187 escolas, o que representa uma redução de 143 escolas. Atualmente perfazem um total de 291 turmas entre multisseriadas e multietapas, enquanto que em 2006 eram 337 turmas multisseriadas.

Tabela 11 : Número de alunos atendidos pelas escolas multisseriadas/ano 2006

Nº DE ALUNOS ATENDIDOS PELA ESCOLA MULTISSERIADA		TOTAL DE ALUNOS
ED. INF.	1ª A 4ª SÉRIE	
2.403	7.454	9.857

Fonte: Matrícula/2006 - SEMED/Cametá

Em relação ao número de alunos atendidos temos atualmente um total de 5.870 entre turmas multisseriadas e multietapa, o que demonstra também uma redução em relação ao ano 2006, pois naquele período 9.857 alunos eram atendidos pelas escolas multisseriadas..

Assim como em 2006, atualmente muitas das escolas multisseriadas em Cametá ainda estão imersas nas já citadas precariedades de condições da estrutura física, como podemos ver nas fotos que seguem:



Figura 26 : Foto de uma escola multisseriada
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2011.

Acima temos uma das escolas que funcionam nas dependências de um barracão de festa. Sendo assim não há divisórias entre as turmas e por não haver paredes fechando o respectivo barracão, quando há chuvas, estas atingem os alunos e interfere no andamento da aulas, bem como há interferências de uma turma para outra.

Como também se pode constatar, não há uma área de secretaria, muito menos armários para guardar os documentos e materiais pedagógicos dos professores, assim como não há onde armazenar os materiais de expediente e de limpeza. Neste caso, estes têm que serem levados pelos professores e funcionários da escola para guardarem em suas casas.

A precariedade de infraestrutura também atinge aos banheiros. Estes são inadequados e podem até oferecer riscos à saúde das crianças, pois não há vaso sanitário, nem pias com torneiras para a limpeza das mãos, como podemos constatar na foto abaixo.



Figura 27 : Sanitário improvisado em escola da região de terra firme.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Já a foto a seguir mostra um sanitário de escola situada na região das ilhas. Este está ligado ao prédio principal da escola através de uma ponte de madeira.



Figura 28 : Sanitário de escola da região das ilhas.
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

A foto a seguir mostra a estrutura de um bar de barracão de festas estando ao lado dos banheiros masculino e feminino. Nesta estrutura funciona a cozinha da escola, onde é preparada a merenda escolar e ao mesmo tempo guardado materiais de limpeza, improvisada no bar e os sanitários utilizados pelos alunos.



Figura 29 : Cozinha e sanitário improvisados em escola multisseriada.
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Já na foto abaixo, verifica-se as precárias condições do quadro de giz que apresenta buracos e já oferece pouca visibilidade das escritas em virtude da grande quantidade de riscos e desgaste da pintura.



Figura 30 : Foto demonstrando um quadro de giz em precárias condições
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2011.

Na imagem abaixo, os alunos de uma turma multisseriada estão estudando no corredor da escola por falta de espaço adequado de sala de aula. Como podemos ver, os alunos ficam dispostos em duas fileiras ao longo do corredor.



Figura 31: Alunos estudando no corredor da escola.
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

Além destes problemas há ainda a sobrecarga de trabalho dos professores e falta de materiais pedagógicos, dentre outros problemas aos quais estas escolas estão submetidas. Dá a impressão usando as palavras de Souza (2005, p.8), que “a compreensão mais geral é oferecer uma educação pobre para os pobres do campo”.

Outro elemento importante no contexto das escolas multisseriadas é o transporte escolar. Este é responsável pela condução dos alunos à escola multisseriada, mas também é um dos que contribui para o fechamento de várias dessas escolas pois, transportam alunos antes de escola multisseriada para as novas escolas nucleadas ou polo.

Este transporte escolar atende alunos de algumas escolas multisseriadas, embora a maioria destes alunos cheguem à escola caminhando, usando bicicletas e, se nas ilhas, através das canoas como podemos observar na foto a seguir:



Figura 32 : Crianças chegando de canoa à escola.
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

Nas escolas da região de terra firme o transporte escolar é realizado através de ônibus como o da foto a seguir:



Figura 33 : Foto de ônibus de transporte escolar.
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Já para as escolas das ilhas o transporte escolar é composto de pequenas embarcações como a da foto abaixo:



Figura 34 : Exemplo de embarcação utilizada como transporte escolar.
Fonte: Arquivo de técnicos da SEMED, 2012.

É também neste contexto marcado pela diversidade e por precariedades de muitas escolas multisseriadas, embora haja escolas com boas estruturas, que são desenvolvidas as diversas práticas de organização do trabalho pedagógico objeto deste estudo e que no capítulo seguinte aprofundaremos nossas análises conceituais, buscando respostas aos questionamentos que impulsionaram a proposta desta pesquisa.

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Neste capítulo refletimos sobre elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico, mais especificamente o desenvolvido nas escolas rurais multisseriadas no contexto da educação do campo, a partir dos resultados das observações, registros e entrevistas realizadas no percurso da pesquisa tendo como objeto as práticas de organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá.

3.1- A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA ESCOLA MULTISSERIADA.

Segundo Brandão (2002, p. 18) “a educação existe na história e nas sociedades do homem. Não é anterior a ele e, em todos os sentidos é uma construção social do homem”. Sendo a educação uma construção social do homem, sabe-se que ela tem se manifestado de diferentes formas, nos variados tempos históricos e nas diversas sociedades. Formas que nos interessam analisar neste estudo, principalmente as relacionadas à educação constituída socialmente para os homens e mulheres que vivem nas históricas sociedades do campo.

Este estudo então, se propõe a uma discussão sobre as formas e estratégias de organização do trabalho pedagógico e sua efetivação no espaço e tempo da escola do campo multisseriada, bem como a respeito do currículo que implementam. Para tanto, buscamos em referenciais teóricos que tratam sobre o tema e no contato, observações e entrevistas com professores de escolas multisseriadas do município de Cametá os subsídios para análise das práticas de organização do trabalho pedagógico que desenvolvem.

Utilizamos neste estudo o termo Organização do Trabalho Pedagógico de acordo com os referenciais utilizados por Freitas (2006, p. 94), bem como a partir de referências mais relacionadas à escola multisseriada defendidas por Hage (2004, 2005, 2010) e Barros (2004, 2010).

Também nos apoiamos nas contribuições de outros autores como: Souza (2008), Lombardi (2010), Alves (2005), Pimenta (S/D), Brandão (2002), Santos e Moura (2010),

Arroyo (1999), Vasconcellos (2003, 2009), Pinheiro (1999, 2010), Pereira (2005), Silva (2002), Penin (2002), Molinari (2009), Paese (2006) e Freire (1976, 1987, 2000) para fundamentar com mais densidade nossas reflexões em relação às práticas de organização do trabalho pedagógico, objeto deste estudo.

Vale ressaltar que encontramos outros termos que também têm relação próxima ou mais distante com os princípios que fundamentam o objeto deste estudo. Há autores que utilizam termos como Organização do Trabalho Escolar (Souza, 2008), Trabalho Docente (Lombardi, 2010) e Organização do Trabalho Didático (Alves, 2005).

Ao tratar sobre a Organização do Trabalho Escolar, Souza (2008, p.12) faz considerações sobre “a diversidade das instituições educativas, a graduação do ensino, a ordenação do tempo, a constituição das classes e séries e a sistemática de avaliação”. Para a autora é fundamental saber por que a escola ensina e o que ensina para se entender a finalidade cultural das instituições educativas e o tipo de formação que promoverá.

Lombardi (2010, p. 74) aborda o trabalho docente como “o conjunto das relações sociais que ocorrem na sociedade e que também se realizam no espaço educacional, notadamente o escolar, que é onde se realizam institucionalmente as relações de ensinar e aprender”.

E para Alves (2005, p. 10-11) a organização do trabalho didático envolve três aspectos:

[...] a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão de conhecimento; c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre.

A organização do trabalho pedagógico de acordo com as referências discutidas por Freitas (2006, p. 94) se divide em dois níveis: [...] a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma-se desenvolver predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola.

Sabe-se que mesmo analisando os pormenores da ação desenvolvida pelo professor na sala de aula, isso provavelmente não nos mostraria toda a riqueza que envolve a organização do trabalho pedagógico, visto sua dependência e inter-relação com as ações mais globais da escola e de fora dela.

Mesmo assim, este estudo tomará como foco de análise os referenciais mais voltados para o trabalho pedagógico que costuma se desenvolver predominantemente em sala de aula sem, contudo, deixar de fazer avaliações sob as perspectivas também da organização global do trabalho pedagógico da escola.

Para compreender ainda melhor a organização do trabalho pedagógico e o contexto que a envolve, encontramos em Freitas (2006) a reflexão sobre algumas categorias por ele definidas, como sendo: Objetivos/avaliação da escola; Conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola.

Segundo Freitas (2006), os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação e a avaliação é o momento real, concreto. Com os resultados da avaliação se permite, de acordo com Freitas (2006, p. 95), “que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos”.

Nesse sentido, indagamos: quais serão os objetivos da escola multisseriada, dentro do contexto da educação do campo? Será que estes objetivos de fato estão estabelecidos? Os alunos e professores chegam ao final do ano letivo e se confrontam com os objetivos antes idealizados? Estes questionamentos e a realidade das escolas do campo nos induzem a hipótese de que algo não está funcionando como teoricamente se prevê.

Freitas (2006) nos diz que a escola capitalista encarna objetivos que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida. Sendo assim a escola multisseriada deveria ter o contorno do campo e não o urbano. Porém, sabe-se que a escola capitalista tem caráter urbanocêntrico e elitista, assim utiliza em seu processo de organização do trabalho pedagógico de uma avaliação que garanta o controle da consecução das funções por ela estabelecida.

Esse formato de escola imposto pelos sistemas educacionais tem deixado o povo do campo excluído tanto do processo de escolarização, principalmente em seus níveis mais elevados, quanto de conhecimentos que de fato venham de encontro com seus objetivos e da realidade social na qual estão inseridos. E aqui está presente uma das principais características dessa escola, a seletividade.

De acordo com Freitas (2006), a seletividade dessa escola é facilmente observada e o sistema educacional é piramidal. E destaca:

Além de piramidal, o sistema educacional apresenta, ainda, um tipo de seletividade que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de “eliminação adiada”. As classes sociais menos privilegiadas transitam por determinados caminhos preestabelecidos e que as orientam para determinadas profissões – em geral menos valorizadas –, enquanto as

classes privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade – em geral profissões mais valorizadas social e economicamente falando (2006, p. 96).

Dentre as classes sociais menos privilegiadas encontram-se evidentemente os alunos da escola multisseriada que, de fato ao longo da história têm sido forçados a transitar por caminhos que os levam à “eliminação adiada”, seja pela ausência da oferta de escolarização, seja, quando há, pela sua desvinculação no processo do trabalho pedagógico com o mundo do campo.

No entanto, segundo Freitas (2006, p. 96), “para o pensamento funcionalista, a sociedade é um bloco homogêneo de pessoas diferenciadas apenas por suas capacidades pessoais. Desta maneira, se um aluno é eliminado da escola é porque não se esforçou.”. Para o aluno do campo, no entanto, apesar de todos os esforços que faz em estudar nas mais precárias condições das escolas existentes, mesmo assim fatalmente será eliminado na maioria dos casos por falta dessa própria escola em níveis mais avançados para continuar seus estudos.

A objetivação da função da escola capitalista “se dá no interior de seu conteúdo/método” (FREITAS, 2006, p. 96). No entanto, sabemos que esse conteúdo e o método utilizado devem estar vinculados à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Porém, a escola capitalista direciona seus conteúdos/métodos, e, para muitas de nossas escolas do campo estes não contribuem para o fortalecimento de sua identidade, pois até chegam a estimular sua desvalorização e ainda produzem o fracasso escolar como também nos fala Barros et al (2010, p. 28) quando destacam que:

O conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações da Amazônia e seus padrões de referência e sociabilidade que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e na convivência nos espaços sociais em que participam não têm sido valorizados e incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas, constituindo-se num fator que produz o fracasso escolar das populações do campo.

Nesse contexto o Trabalho Pedagógico se constitui como instrumento que contribui para a concretização da objetivação da escola capitalista. Neste prevalece o repasse de teorias e o verbalismo, não priorizando o trabalho prático nem o envolvimento com a realidade concreta. Para Barros et al (2010) situações como essa, advém de uma compreensão universalizante de currículo.

Nesse sentido, Freitas (2006, p. 102) também nos diz que:

A possível razão da substituição do trabalho material pelo verbalismo do professor advém provavelmente do fato de que o professor, em uma sociedade de classes, deve ser amplificador dos interesses das classes dominantes. Tais classes não se relacionam com o trabalho material da mesma forma que as classes populares.

Ao tratar sobre a Organização do trabalho na escola, Pimenta (S/D) nos coloca diante de uma importante reflexão que diz respeito a como a escola se coloca diante da exigência de formar o “novo cidadão”, o cidadão necessário, com capacidade para ter uma inserção social crítica / transformadora na sociedade em que vive, e aqui também está o sujeito a ser formado pela escola do campo, na escola multisseriada.

Como através da organização do trabalho na escola esta se coloca também diante da exigência de preparar esse aluno para se elevar ao nível, segundo ela, da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuar, o que requer preparação científica, técnica e social, com o desenvolvimento das habilidades para operar, rever e transformar os conhecimentos adquiridos redirecionando-os em sociedade e atitudes sociais como cooperação, solidariedade e ética, tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade.

Para vencer esses desafios que não parecem fáceis, embora necessários, há evidentemente a necessidade de uma boa e bem fundamentada, além de bem estruturada, prática de organização do trabalho pedagógico na escola. Porém, diante das condições já mencionadas das escolas multisseriadas, esses desafios aqui levantados por Pimenta, para essas escolas são ainda maiores.

Além desses desafios, Pimenta (S/D) ainda destaca algumas questões sobre a organização do trabalho no interior da escola, tais como o projeto-pedagógico, o trabalho coletivo, o conhecimento e as competências pedagógicas, evidenciando que se requer que as escolas e os sistemas de ensino revejam sua organização e se organizem de um modo “novo” construído a partir do já existente, sendo necessário que para isso a escola traduza para si, especifique e detalhe os avanços e os problemas da civilização atual. Inclui-se aqui, para nossas escolas multisseriadas, os avanços e os problemas da civilização e da educação do campo.

A autora ainda destaca as seguintes problematizações: Quais desafios a problemática da civilização coloca para a Escola, a fim de que esta forme o novo cidadão? Como a Escola vai traduzir no seu e pelo seu trabalho essa problemática? Estas, segundo ela,

são questões fundamentais da nova organização do trabalho na Escola e que não se trata de encontrar uma única forma nova, um modelo universal, de organizar esse trabalho.

É possível se definir alguns princípios para essa organização nova como os já citados: o projeto político-pedagógico resultante da construção coletiva dos atores da educação tornando-se consistente à medida que vai captando sistematicamente a realidade em que está inserido; o trabalho coletivo que tem sido, de acordo com Pimenta (S/D), apontado por pesquisadores e estudiosos como o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da Educação Escolar e; o conhecimento da ciência pedagógica, não exclusiva de pedagogos e que deve ser voltada para o trabalho coletivo, no entendimento de que isso não significa que todos devam fazer a mesma coisa, mas com o desenvolvimento de competências específicas da equipe.

Porém, a autora também ressalta algumas dificuldades e entraves para a acentuação coletiva do projeto político-pedagógico da escola, como: a formação dos profissionais da escola apontada como precária, insuficiente e até inexistente, principalmente em relação à formação de um novo profissional para construir o “novo”.

Outra dificuldade diz respeito ao institucional / cultural – sociedade competitiva, eivada de autoritarismo, de individualismo, destacando o seguinte questionamento: Como fazer diferente se somos marcados por isso tudo?; e outra dificuldade diz respeito aos aspectos pessoais como convicções, ideologias, mito do sucesso pessoal a qualquer preço, timidez, etc.

Baseado nessas discussões que fundamentam e envolvem as definições a respeito da organização do trabalho pedagógico e sua aplicação na escola, em observações do cotidiano das atividades em escolas multisseriadas encontramos professores que apresentam muitas dificuldades no desafio de organizar o processo pedagógico, visto o fato de não se sentirem preparados e subsidiados suficientemente para tal processo, principalmente e especificamente para trabalhar na perspectiva da educação do campo e em escolas organizadas na forma multisseriada.

Diante dessas dificuldades, Hage (2005, p. 52) nos diz que ao identificar as angústias sentidas pelos professores em conduzir o processo pedagógico em escolas multisseriadas, constatou que estas acontecem:

[...] justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto ‘junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço’, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma.

Ao adotarem essa forma de organizar seu trabalho pedagógico na escola multisseriada, os professores encontram muitas limitações e diante desses desafios, segundo Barros et al (2010, p. 28):

Como resultado, 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, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente.

Também percebemos professores que desenvolvem projetos de ensino com os quais teimam em reproduzir modelos, concepções e lógicas de um ensino de seriação uniforme, com as características e a supervalorização do urbano em detrimento do não urbano, permeados assim por ideologias contrárias às identidades das comunidades do campo.

São escolas e professores que organizam o trabalho pedagógico e o ensino subsidiados por práticas de certa forma incompatíveis com as vivências e com as culturas dos sujeitos do campo. São influências de uma cultura dominante sobre a cultura que encontramos nas escolas presentes no campo sendo ainda reforçadas pela própria educação, como nos afirma Brandão (2002, p. 18):

De um ponto de vista mais político, a educação é parte do aparato de que as classes e grupos de controle do poder lançam mão para realizar, dentro do tipo de sociedade que impõem, os seus objetivos e interesses exclusivos sobre a economia, a política e também a cultura.

A escola multisseriada com suas formas de organizar o currículo, o espaço, o tempo escolar e suas práticas pedagógicas tem sido evidentemente em muitas comunidades, vítima dessa forte influência do modelo urbanocêntrico de escola. Para Hage (2005, p.53), “a concepção urbanocêntrica de mundo dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro”.

Talvez por isso escolas presente no campo do município de Cametá, como as escolas multisseriadas, também vejam na escola urbana o modelo de desenvolvimento de tecnologia e de futuro a ser seguido e, assim o reproduzem também em suas formas de organização de trabalho pedagógico. Sem contar que, muito do que reproduzem, já está pré-determinado pelas normas e orientações a que estão submetidas.

Também é evidente que a partir da realização dos concursos públicos para professores da rede municipal de ensino, muito dos aprovados e lotados nas escolas do

campo, não se sintonizam de fato com o mundo do trabalho, da cultura e com o convívio dos povos do campo, pois tem suas origens na cidade e assim tendem a desenvolver um trabalho educativo sem um vínculo específico com os ideais protagonizados pelos movimentos em luta pela escola do campo, nem com as Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo (CNE, 2002)

Inclusive quando nas observações e contados com os professores que participaram desta pesquisa foi possível perceber que eles pouco conhecem e alguns ainda nem tinham ouvido falar sobre o movimento em defesa da educação do campo, dos fóruns, das Diretrizes Operacionais, dos grupos de pesquisa e de todas as perspectivas e legislações já existentes para a educação do campo.

E quando perguntados se trabalhavam a partir da realidade do campo, obtivemos respostas muito genéricas, demonstrando que não há de fato a proposição de um fortalecimento dos valores e dos saberes do povo do campo e nem um planejamento intencional de organização curricular e utilização de metodologias que afirmem a identidade da escola do campo.

Sendo assim, constatam-se grandes dificuldades em se promover uma proposta pedagógica em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE, 2002) quando em seu Art. 5º determina que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Houve inclusive respostas com demonstração bem clara de que não conseguem trabalhar a partir da realidade do campo por desconhecimento dessa realidade, como relata a professora C. M.: *“Eu não tenho conhecimento do campo, por exemplo. Eu não sei a realidade deles lá, como eles moram. Aí eu não tenho como passar isso pra eles”*.

É importante destacar que a entrevista com a professora foi realizada nas dependências da escola que fica situada em uma comunidade do campo constituída principalmente por trabalhadores rurais em regime de economia familiar que têm no cultivo da mandioca, no preparo da farinha e demais subprodutos dessa cultura associados à fruticultura, sua principal fonte de produção e geração de renda e mesmo assim ela, no relato acima, usa a expressão *“eu não sei a realidade deles lá”*.

Não sabendo como trabalhar com a realidade do campo e entendendo como importante para a turma o aprender a ler, escrever e contar, a professora também nos diz: *“Então o que é que eu faço. Eu passo leitura, eu passo números, eu passo continhas, essas coisas [...]”*.

Nesse contexto percebemos a influência e a preocupação mais com a dimensão instrumentalizadora tratada por Brandão (2002, p.19), quando nos diz que “todo o exercício de educação tem uma dimensão instrumentalizadora. Ela responde às necessidades gerais (aprender a ler-e-escrever) e especializadas (aprender a manejar um computador) das pessoas”. No caso em estudo não percebemos a preocupação direcionada com a perspectiva especializada para aprender a manejar, por exemplo, os equipamentos e os instrumentos do campo.

Outros professores entrevistados também realçam essa dimensão em momentos de suas falas. A professora C. P., por exemplo, ressaltou: *“é porque assim, a gente trabalha mais em cima da leitura”* e a professora C. M. ainda reforçou:

Porque onde é a dificuldade mais, é a leitura, é a escrita, entendeste? É conhecer os números. Essa é a dificuldade. Então eu penso assim, esse teria que ser o foco da zona rural... é leitura, escrita e números. Aí, você tendo aquela base, aquela criança tendo aquela base, você coloca na 3ª você coloca na 4ª ela dá conta. Essa base que a gente tá tentando este ano colocar aqui, todas nós estamos trabalhando desta forma.

Porém ao mesmo tempo tais professores falam na adequação dos conteúdos a serem aplicados nas escolas do campo em que trabalham, reconhecendo que estes não atendem as necessidades de seus alunos. Diz a professora C. M. *“é por isso que eu costumo não seguir, vou adequando”*.

Outro termo semelhante e bastante utilizado é “adaptar”. Professores dizem procurar adaptar os conteúdos para a realidade do campo. Um desses exemplos está contido na fala de uma das professoras quando diz: “A gente tenta pelo menos adaptar. Eh! Utilizar palavras mais próximas do cotidiano deles. Assim, como eles estão acostumados a lidar com animais, então a gente fala de galinha. Fica mais próximo pra eles né” (Professora M. F.).

As palavras adequação e adaptação demonstram claramente que não há uma política educacional direcionada pela Secretaria de Educação e específica para a educação do campo nas turmas multisseriadas, principalmente para as que participaram deste estudo. Esta na verdade não é uma realidade apenas dessas turmas, ou até mesmo do município, como podemos constatar nas afirmações de Santos e Moura (2010, p. 37) quando se relacionam ao contexto nacional:

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe têm sido direcionadas (FREIRE, 2005; LOPES, 2007; XAVIER NETO, 2007).

Em relação à adaptação, essa também não é uma realidade específica destas turmas, pois Arroyo (1999, p. 07) ao tratar de um contexto mais amplo, também destaca que: “é ideia predominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua e outros”.

A adequação tratada pelos professores se demonstrou confusa no relato de uma das professoras quando se referindo ao conteúdo sobre as leis do trânsito, proposto pelo roteiro da Secretaria de Educação, dá o seguinte depoimento: “De repente você vai perder o dia tratando de trânsito. Perder né, porque eles não conhecem. Perder o dia falando sobre as leis do trânsito enquanto tu poderias está trabalhando a leitura, que vai facilitar pra eles lá na frente” (professora M. F.).

Novamente a preocupação com a dimensão instrumentalizadora da educação, mas o destaque maior a ser dado aqui é pelo fato da escola, na qual professora trabalha e que julgou não ser importante tratar sobre as leis do trânsito, estar localizada às margens de uma rodovia. Outro fato a se destacar, é que no percurso de ida até a escola existem vários trechos com cruzeiros à beira desta rodovia sinalizando morte em acidente de trânsito.

Penso que o pré-julgamento que a professora fez, se deu pelo fato de que, seguindo orientações preestabelecidas, teria que tratar de sinalização com semáforo e suas cores verde, amarelo e vermelho, etc., como comumente se vê nas escolas da cidade. Ou ainda porque ela de fato está fortemente influenciada pela dimensão urbanocêntrica que domina a visão de nossa sociedade e assim não percebeu a grande importância de tal tema para os sujeitos do campo.

Por isso talvez, desprezou um assunto de grande importância para seus alunos que também precisam dominá-los, pois trafegam constantemente pela rodovia, assim como também terão que frequentar o trânsito da cidade, até porque comumente ou esporadicamente precisarão ir à mesma.

Vale ressaltar que a forma como tais professores expõem sua visão, em nenhum momento me pareceu ser maldosa ou intencionalmente preconceituosa, mas demonstra que tanto em sua formação acadêmica, quanto nas orientações que teriam que lhes ser dadas pelo

sistema de ensino a qual estão vinculados, não houve a preocupação em prepará-los para atuar na educação do campo.

Em relação à formação acadêmica, Santos e Moura (2010) nos falam sobre o que eles definem como um silenciamento que se manifesta nas universidades em relação à importância das escolas multisseriadas e destacam: "Também, os cursos de formação de professores, mesmo aqueles situados nas regiões interioranas do país, geralmente, ignoram o multisseriamento, não o abordando como temática pertinente em seu currículo" (SANTOS E MOURA, 2010, p. 37).

Sendo assim, evidentemente que não há por parte das instituições de formação, uma qualificação específica para os educadores que terão que atuar na educação do campo e muito menos em escolas multisseriadas, gerando desta forma certa incompatibilidade curricular e precarização no processo de organização do trabalho pedagógico nessas escolas que, aliados a ausência de orientação por parte das Secretarias de Educação, contribuem para o estabelecimento de manifestações preconceituosas acerca da escola do campo e respectivamente da multisseriada.

Essa ausência de qualificação específica aos educadores do campo não concretiza o que estabelece o art. 13, inciso II das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no que se refere às observações que recomenda para o processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, que deverão ter como um de seus componentes, propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Outro fator que está intrínseco à questão da organização do trabalho pedagógico de muitas das escolas do campo é o fato destas terem como professores, indivíduos da cidade, ou mesmo sendo do campo têm na cidade o modelo de inspiração. Sendo assim, valorizam os interesses da classe dominante e não valorizam as coisas do campo por tê-lo como representatividade do atraso e de inferioridade, desperdiçando desta forma ricas oportunidades de organizar o trabalho pedagógico com o aproveitamento dos recursos práticos e reais que o campo dispõe.

Sendo assim desenvolvem um currículo que se orienta por uma perspectiva homogeneizadora e que segundo Barros et al (2010, p. 28),

[...] sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

Também há práticas de trabalho pedagógico que tem se reduzido ao verbalismo da aula com suas teorias sem a importante vinculação com o mundo do trabalho do campo. E neste caso, Freitas (2006, p. 105) nos alerta: “Parece-nos impossível, desta forma, superar a escola tendo a aula como unidade básica de análise. Falta um elemento externo, fora da estrutura da escola: o trabalho produtivo, material”.

Na organização do trabalho pedagógico também, para além do conteúdo e métodos, deveria se envolver os alunos e professores nos processos mais gerais da escola como um todo, porém, segundo Freitas (2006, p. 113), estes são alienados desses processos e destaca: “não participando da gestão da escola como coletivo organizado e influente nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar. Na sala de aula a situação não é diversa”.

Em relação ao conteúdo e método, é comum ouvir relatos de professores dizendo que não concordam com o ensino organizado na forma multisseriada, por entenderem que não é possível fazer uma adequação pedagógica que consiga vencer os conteúdos mínimos estabelecidos por série a partir das orientações curriculares das Secretarias, o que demonstra uma visão preocupada apenas em dar conta de vencer os conteúdos e enfatizada nas dificuldades enfrentadas para se fazer “adaptação” do currículo escolar para a escola multisseriada.

Já Arroyo (1999, p. 26) em relação à adaptação convoca os educadores do campo para fazer justamente o diferente quando diz:

Não olhem só para a educação da cidade, digam a este país, repitam e mostrem a este país que a escola rural não é uma adaptação da escola urbana, uma adaptação dos parâmetros curriculares. Mostrem as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua memória e história.

Esse é o espírito que deve contagiar nossos educadores e gestores da educação do campo, o espírito da valorização, da luta e da construção de um novo paradigma para as escolas que atendem os homens e mulheres, meninos e meninas do campo.

3.2 - ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

A organização do trabalho pedagógico se constitui a partir de determinados elementos que compõem as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Neste momento priorizamos determinadas reflexões voltadas mais especificamente para as práticas desenvolvidas nas realidades das escolas multisseriadas vinculadas ao contexto da educação do campo. Articulamos a estas reflexões os resultados da pesquisa realizada nas escolas multisseriadas no município de Cametá.

Dentre esses elementos refletimos sobre os seguintes: o currículo e o planejamento curricular; a prática docente; os fatores tempo e espaço; a questão da composição das séries na turma multisseriada; e sobre variáveis que emergem da intervenção no cotidiano da prática pedagógica na escola multisseriada.

3.2.1 - O Currículo e o Planejamento Curricular

Em análise sobre as observações e em diálogo com professores de escolas multisseriadas, identificamos que há certa indefinição da compreensão por parte de muitos educadores sobre o que realmente é o currículo. Isso está de acordo com o que nos alerta Vasconcellos (2009, p. 132) quando diz: "ocorre que o conceito de currículo não é de simples formulação. Da visão restrita de uma lista de conteúdos que imperou até os anos 60 do século XX, chegou-se a uma compreensão de que 'currículo é tudo'".

Em Pinheiro (2010, p. 194), por exemplo, encontramos uma definição na qual "*currículum* é uma palavra de origem latina e significa o curso, a trajetória, a rota, o caminho percorrido durante uma vida ou que se vai percorrer". Para Vasconcellos (2009, p. 133) "Currículo vem do latim *curriculum* (do verbo *currere* = correr). Refere-se tanto à proposta feita pela instituição, quanto ao caminho, ao trajeto que o discente *percorre* no período de sua formação escolar".

São definições bem amplas e que na escola multisseriada deveria se traduzir em se construir o caminho que promovesse o fortalecimento da identidade e da autonomia dos homens e mulheres do campo. Mas, Vasconcellos (2009, p. 133) ainda nos alerta: "o caminho

que efetivamente será percorrido dependerá, pois, dos sujeitos (em especial, alunos e professores), do objeto de estudo e do contexto”.

Também encontramos outra definição que expressa uma compreensão mais voltada para a prática escolar e a organização do trabalho pedagógico. Esta se define da seguinte forma:

Currículo termo empregado em educação, significa a organização das atividades escolares que serão realizadas pelo professor e seu grupo de alunos. O currículo educacional representa a síntese de conhecimento e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico no espaço concreto da sala de aula sob a orientação de um professor (PEREIRA 2005, p. 103).

Se o currículo educacional representa a síntese de conhecimentos e valores, quais os que devem ser priorizados? Para Silva (2002, p. 14) “o pano de fundo de qualquer teoria do currículo é o de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Trabalhar com a escolha e definição desses conhecimentos pode ser uma atividade conflituosa quando analisada sob uma perspectiva crítica, porém em muitos casos torna-se uma ação pacífica, pois apenas se absorve ou se obedece as propostas curriculares dos sistemas de ensino.

Em relação às propostas curriculares criadas pelos sistemas de educação estaduais ou redes municipais e que dão origem aos Documentos Curriculares que em princípio deveriam ser apenas uma orientação para as diversas escolas, é possível constatar-se que na prática estes acabam sendo entendidos como programa oficial, que tem que ser dado, revelando também uma falta de exercício crítico dos educadores ao aceitarem tal prescrição.

Porém, entre os educadores participantes deste estudo encontramos práticas que diferem dessa perspectiva como no relato a seguir: *“Eu costumo não seguir. Eu não sigo o conteúdo programático que vem de lá. Porque eu acho que ele não se adequa à realidade deles aqui. Então eu costumo seguir uma parte dele e uma parte eu não sigo”* (professora C. M.).

Mas, sabe-se que muitos professores acabam priorizando o repasse desses conteúdos preestabelecidos pelos programas oficiais e assim se configuram como protagonistas de uma educação definida por Freire (1987) como “bancária” na qual a narração de conteúdos sem se estabelecer o diálogo com os valores e as dimensões concretas da realidade é prática predominante e sendo assim, trabalham na contramão de uma perspectiva em que o professor deveria, segundo Vasconcellos (2009, p. 148) “ser professor dos alunos e não de conteúdo preestabelecido”.

Freire (2000, p. 25) ainda nos afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, ou seja, o que não é aceitável é supervalorização da simples transmissão do saber, muito menos quando este não estabelece relações, conexões com a realidade dos educandos.

Vale ressaltar que se considerarmos ainda que os conteúdos estabelecidos pelos sistemas formais de ensino são prescritos por série, o tempo escolar da multissérie também se revela insuficiente para se trabalhar todos estes, especificamente quando os professores fazem seu planejamento curricular e organizam seus trabalhos pedagógicos a partir da lógica da seriação.

Como a aplicação dos conteúdos é organizada por série, os alunos e outros componentes da atividade curricular também são divididos a partir dessa lógica. Sendo assim, quando indagado aos professores como organizam o planejamento da turma multiseriada, a maioria respondeu que por série, como podemos observar no relato do professor D. F.:

Eu organizava, fazia um plano de aula pra cada série. 1ª série um plano, 2ª série outro. Podia ser até o mesmo assunto, por exemplo, se ia se falar de substantivo, substantivo vai só elevando o grau de conhecimento dele. Claro que para as séries iniciais, 1ª série, 2ª série, só noções.

Dentre os professores entrevistados, apenas a professora C. M. disse fazer seu planejamento de forma unificada para a turma com a qual trabalha, sem distinção de série. Vale lembrar que sua turma é composta pelo 2º e o 3º ano, séries próximas e por isso, na visão dela, uma maior facilidade de se organizar de forma unificada o planejamento da turma

Os professores também se ressentem de não terem condições de “passar” todos os conteúdos e de não terem sido preparados para atuar em turma multiseriada e muito menos na perspectiva da educação do campo. E Freire (2000, p. 29) nesse sentido ainda nos alerta dizendo que a tarefa docente não é “apenas ensinar os conteúdos, mas, também ensinar a pensar certo”.

Então perguntamo-nos, como ensinar o certo na multissérie se nem o professor ainda aprendeu a pensar o certo sobre esta? E ainda, Vasconcellos (2009, p. 148) afirma que “para conhecer, o sujeito precisa querer”, mas, devido às precárias condições da escola multiseriada, muitos professores de fato não querem essa forma de ensino e de escola.

Sabe-se que a prática educativa escolar também dependerá, em grande medida, da concepção de currículo que se tem. Não saber pensar o certo e não ter uma clara concepção de currículo, fatalmente terá repercussão na organização do trabalho pedagógico.

Visto a necessidade de se estar preparado para exercer essa prática educativa, no caso particular na escola multisseriada tendo que entender das especificidades da educação do campo e das peculiaridades da organização do trabalho pedagógico da organização escolar multisseriada, nos remeteremos à reflexão de Freire (2000, p. 30) quando ressalta que “só na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo”, vislumbra-se então a forte necessidade de se pesquisar, debater e promover mais a formações e reorientações curriculares para os professores de escolas multisseriadas.

Outra questão a ser avaliada no cotidiano da escola multisseriada é a implementação de projetos e currículos sem a participação da comunidade do campo na sua construção, daí a consequente imitação daquela educação efetivada nas escolas seriadas e da área urbana, copiando-se destas os modelos, planos, conteúdos e as atividades, provocando um grande distanciamento entre o que se ensina e a realidade dos sujeitos que aprendem.

Barros (2004) também destaca que os projetos de ensino são elaborados dentro do quadro organizacional do regime seriado e constatou que a organização do tempo-espço nas escolas multisseriadas se caracteriza por um trabalho pedagógico em que as séries se tornam a base para a aplicação dos conhecimentos escolares, para a organização das atividades e para a separação dos alunos da turma multisseriada.

Sendo assim, ressalta que na organização seriada do planejamento curricular e do trabalho pedagógico se evidencia a exigência de vários planejamentos e atividades específicas por série, pois estas possuem conteúdos específicos definidos.

Porém, muitos professores têm dificuldades de fazer um planejamento curricular organizado e detalhado, principalmente de forma escrita, em virtude desse número de séries com os quais trabalham e assim, por não terem tempo, trabalham direcionados pelo livro didático. Mas é preciso, segundo Vasconcellos (2009, p. 148) “ter presente que o livro didático é um recurso e não o curso”.

Mas é preciso destacar que muitos professores mesmo diante das dificuldades de organizar o planejamento e se ancorando na utilização do livro didático, reconhecem nele, que seu conteúdo é mais direcionado para a realidade da cidade, e assim procuram fazer mudanças adequando-os para os alunos do campo.

Assim, constata-se que tais livros, na avaliação dos professores, não são adequados para seus alunos, pois a professora C. M. ressaltou: “*Pra dizer a verdade, os alunos daqui não conseguem acompanhar esse material*”. A professora J. R. também enfatizou que “*não é a mesma realidade*”, ou seja, há o reconhecimento de que a proposta

curricular e a realidade do livro didático não apresenta vínculo com a cultura, o trabalho e as vivências dos alunos do campo.

Reconhecendo isso, procuram desenvolver alternativas de materiais que possam substituir o livro didático produzindo materiais mais aproximados da realidade dos alunos, como relatada pela professora C. M.: *“Como nós estamos fazendo este ano. Nós estamos montando um livro dentro da realidade deles pra poder trabalhar. Está sendo xerocado com dinheiro do professor, custeado tudo pelo professor”*.

Ainda Vasconcellos (2009) ao se referir ao planejamento curricular nos diz que este é justamente o elemento que está faltando no cotidiano escolar e que temos de concebê-lo como um método de relacionamento com o real. Segundo ele, o projeto de ensino-aprendizagem deve ser:

[...] uma síntese que o educador faz dos apelos da realidade, das expectativas sociais, de seus compromissos e objetivos, das condições concretas do trabalho. Com esta temática estamos no cerne da atuação do professor: a própria organização de sua proposta para o trabalho em sala de aula (VASCONCELLOS, 2009, p. 147).

Ele também destaca que: “seria importante que o professor fosse ganhando clareza de que, se não planejar conscientemente, a tendência é reproduzir” (VASCONCELLOS, 2009, p. 148). Este é um fato constante em muitas escolas multisseriadas. Por não terem tempo de planejar, por terem como orientação base de organização do trabalho pedagógico os direcionamentos do livro didático e por não terem uma boa orientação e acompanhamento pedagógico, apenas reproduzem um ensino baseado nos moldes da seriação e na concepção urbana e externa as suas próprias realidades enquanto sujeitos do campo.

Barros (2004) considera que há necessidade de se ampliar o debate da educação do campo também para a comunidade e de se mostrar que a escola do campo, através do estudo do planejamento e do trabalho pedagógico pode procurar envolver ações que estejam, segundo ele, voltadas para a construção e promoção da identidade das Políticas Públicas de Educação do Campo.

Nesse sentido, falando sobre a realidade e as peculiaridades da educação e no fortalecimento da identidade dos sujeitos, Freire (2000, p. 34) nos questiona o porquê de não discutir com os alunos a realidade concreta e, destaca: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Ele ainda nos alerta dizendo que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

3.2.2 A Prática Docente

A atividade pedagógica, segundo Paro (2001, p. 36), “não é o produto da escola, mas apenas o trabalho, que pode ou não realizar com êxito o produto”. A prática docente também representa o trabalho na escola, sendo a responsável por mobilizar e organizar os recursos, os materiais, os conhecimentos e os sujeitos para através das atividades pedagógicas envolvê-los no processo de ensino aprendizagem. Evidentemente que ao organizar o trabalho pedagógico, a prática docente pode conseguir êxito ou não. Para obter êxito necessitará de condições favoráveis de um contexto estruturado.

No entanto, a escola multisseriada, marcada pela precarização, não tem possibilitado, principalmente quando vista pela perspectiva elitista da educação, as condições favoráveis para o bom desempenho dessa prática docente.

Essa prática ou tarefa educativa do professor de escola multisseriada tem sido um desafio desestimulador para muitos profissionais, principalmente pelo fato de ter que se planejar para turmas com alunos de diferentes idades e séries no mesmo espaço, somado ao fato de não se sentirem preparados e tendo apenas o referencial do planejamento da organização do trabalho pedagógico baseado nos parâmetros da seriação com perspectivas urbanocêntrica.

A prática docente fica em muitos casos, assim como Freitas (2006) já nos alertara, restrita ao trabalho pedagógico de sala de aula, sem a preocupação de se fazer uma relação com a prática da vida cotidiana dos alunos no rico ambiente sócio cultural do campo.

Existem, porém, os casos de envolvimento do educador com a perspectiva do diferente, da busca por alternativas, do desejo de promover a aprendizagem e assim, criam formas diferenciadas, por exemplo, de se organizarem as turmas. Nesse sentido Arroyo (1999, p. 23) nos relata a prática de seu professor na organização de sua turma multisseriada:

Eu lembro que o meu professor tinha mais de 40 alunos, na minha escola rural quando estudei, e ele dava conta. Lembro, quando eu cheguei com 6 aninhos, ele me colocou na turma dos de 6 e 7. Colocou-me na roda dos 6 e 7 e lá no outro canto estava a roda dos de 9 e 10. Isso é uma forma de agrupar por idades, não série por série, não bimestre por bimestre, mas por idades cognitivas, culturais mais amplas.

Ao relatar essa experiência, o autor nos diz que assim é mais fácil organizar, mas, provoca um questionamento que também é dúvida de muitos professores; e se neste contexto um aluno sabe ler mais um pouquinho do que o outro? Então diz ele:

Não preocupa a função da escola, não é só saber ler e escrever. Que mania que *nós* temos. A função da escola é mais do que isso. É socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos, por grupos ou por fases de formação (ARROYO, 1999, p. 23).

Nesse sentido, Hage (2004, p. 46) também destaca que: [...] a multissérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar. Mas pondera ao dizer que por outro lado há os que expressam insatisfação em relação à multissérie considerando-as como “problema” e que causam prejuízos ao processo de aprendizagem.

Assim, as turmas multisseriadas são consideradas para muitos, como “ruins” de trabalhar, seja por causa da escassez de materiais didáticos ou pelo trabalho exaustivo de planejamento e execução de atividades no dia-a-dia da sala de aula, visto que diante do entendimento do modelo da seriação, se tem de elaborar tantos planos de aula quanto forem as séries com as quais se trabalhem na turma.

Nesses casos, segundo Pinheiro (2009), a multisseriação segue a mesma lógica da seriação quanto à organização dos conteúdos por série e seu planejamento, ou seja, o professor organiza e desenvolve sua prática de ensino aprendizagem não para uma única turma, mas para tantas as séries que compõem a turma no mesmo espaço e tempo escolar.

Barros (2004) em seu trabalho intitulado “Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Relatos de Experiências de Educadores do Campo”, ao discutir as formas de planejamento e organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas destacando as várias práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores de multissérie para enfrentar a baixa qualidade da educação pública do campo na Amazônia Paraense, identificou nestas, que o planejamento e o trabalho pedagógico na escola multisseriada flexibilizam o tempo e o espaço da escola, mas, segundo ele, também esbarram na programação seriada de ensino que limita o trabalho docente, além da limitação tempo-aula e processos avaliativos sequenciais.

Porém, mesmo diante dessa lógica dominante de se pensar e trabalhar o ensino e as práticas pedagógicas a partir da seriação encontrou-se entre os professores que participaram desta pesquisa algumas práticas mais voltadas para a coletividade das séries como as atividades de leituras, pois, *“quando é leitura, eu trabalho no geral”*, diz a professora C. P.

Já a professora C. M. que tem sua turma formada por alunos do 2º e do 3º ano e por serem séries próximas, diz procurar trabalhar com atividades não diferenciadas para ambas as séries, como demonstrado em seu relato a seguir: *“Eu trabalho com eles. Tento trabalhar de uma maneira geral, porque é uma série mais aproximada. Só que, como eu te falo, tem sempre os que estão mais atrasados um pouco, então a gente... É difícil!”*.

Na verdade ela organiza seu trabalho pedagógico com as duas séries como se fosse uma série só, trabalhando conteúdos e atividades iguais para todos, parece uma tentativa de romper com a lógica da seriação, mas ao mesmo tempo demonstra com essa prática sua indignação com o ensino multisseriado, pois em um momento de sua entrevista ela, diante das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas do ensino multisseriado, desabafou: *“Pra mim essa multissérie teria que acabar, por que pra mim ela não dá certo”* (professora C. M.).

Além das dificuldades encontradas para organizar a prática pedagógica, o pensamento da professora também pode estar influenciado pela ideia dominante na qual a escola multisseriada tem sido tratada nas últimas décadas, de acordo com Santos e Moura (2010, p. 35), “como uma ‘anomalia’ do sistema, ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal como o modelo urbano”.

Sendo assim, a professora conduz sua prática docente da seguinte maneira: *“Eu particularmente, eu não separo, costumo trabalhar o mesmo conteúdo. Eu também sigo apenas uma parte do conteúdo que vem, porque para mim esse conteúdo que vem é falho para a zona rural”* (Professora C. M.).

Quando em um dos relatos acima a professora C. M. destaca que *“[...] é difícil”*, está se reportando às dificuldades encontradas com alunos que não conseguem acompanhar o ritmo e desempenho dos demais, diz ela: *“Eu tenho três alunos que estão atrasados, não conhecem ainda as famílias. Aí eu te pergunto cadê o tempo? Cadê a maneira de se trabalhar que vá alcançar esses três que estão para trás? Então, é difícil, é muito complicado”* (Professora C. M.).

Se por um lado é complicado trabalhar com atividades separadas para cada série sem valorizar a interação entre alunos de diferentes níveis, no relato acima também constatamos dificuldades quando se propõem atividades iguais para turma com níveis de aprendizagem diferenciados, sem a devida atenção de se propor tarefas específicas para atender a essas demandas. Nesse sentido Molinari (2009, p. 32) ao tratar sobre a iniciativa de propor tarefas coletivas, faz as seguintes ponderações:

Sem dúvida, essa é uma maneira mais interessante do que desenvolver atividades separadas, mas também fica mais fácil cair na armadilha de achar que todos estão envolvidos, quando, na verdade, a mesma proposta pode ser adequada para uns, muito fácil para alguns e difícil demais para outros. Com isso os alunos deixam de enfrentar situações específicas que estejam de acordo com seus saberes e com os desafios que precisam enfrentar para progredir.

Ao se reportar à prática docente, Garrido (2002) faz referências ao papel mediador do professor frente a construção do conhecimento do aluno. Nesse sentido destaca que esse papel mediador do professor assume diferentes aspectos como podemos constatar a seguir:

É coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar suas ideias. Aproxima e cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre a cultura ‘espontânea’ e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de resignificação e retificação conceitual (GARRIDO, 2002, p. 130).

Este sem dúvida é um dos principais desafios inerentes à prática docente dos educadores da escola multisseriada, ser mediador entre a cultura “espontânea” tratada por Garrido, a cultura do campo, das comunidades locais onde se encontram essas escolas e as teorias e linguagens formalizadas da escola representante da cultura elaborada.

Freire (1987, p. 39) também destaca que no processo educativo a prática docente tem que ter a consciência de que ninguém educa ninguém e que muito menos alguém educa a si mesmo, mas que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Aqui mais uma vez a importância da mediação com o mundo, por isso novamente se destaca a necessidade de considerar o mundo do campo nas atividades pedagógicas da prática docente dos educadores das escolas multisseriadas, pois assim, ao invés de ser uma prática só de repasse de conhecimentos na perspectiva de se educar alguém, ambos educando e educadores do campo podem se educar mediatizados por esse rico mundo das comunidades do campo.

Como vemos, a prática docente na escola multisseriadas se demonstra bastante desafiadora, visto suas inúmeras situações limitadoras, porém, também com diversificadas possibilidades de se potencializarem em prática transformadora.

Também encontramos professores que embora reconheçam as dificuldades do ensino na forma de organização multisseriada, têm consciência de que os principais problemas de aprendizagem, evasão e repetência, dentre outros, não são específicos da escola multisseriada, nem tão pouco frutos dessa forma de ensino e muito menos apenas por culpa da prática docente.

Na verdade é comum encontrarmos esses problemas em escolas não multisseriadas, mas também é preciso se repensar e qualificar melhor a prática docente para a perspectiva da organização escolar na forma multisseriada, pois, se os problemas como os acima citados não são específicos da escola multisseriada e da prática docente nesta desenvolvida, também não podem ser eternos, nem aceitos como naturais e inerentes a estas.

3.2.3 - Os Fatores Tempo e Espaço

Além do currículo e da formação dos professores que influenciam o processo de organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas, existem os fatores tempo e espaço destacados por Penin (2002) que são essenciais para subsidiar a análise deste estudo.

Penin (2002) propõe uma análise de reorganização de escola e da aula baseada nas variáveis “tempo e espaço”, nas quais, segundo ela, se entranham a essência de todas as atividades escolares. Na multissérie essas variáveis são particularmente os pontos mais críticos do desenvolvimento das atividades de ensino, pelo fato de se ter que dividir o tempo com as programações de conteúdos e atividades de várias séries a alunos convivendo no mesmo espaço escolar.

Evidentemente que se diz ponto crítico quando se pensa na programação seriada, de divisão de atividades e planos de aula para cada série, assim realmente o tempo fica limitado para se dar conta de todas as programações previstas para as turmas multisseriadas, como destaca Molinari (2009, p. 32) ao falar sobre a principal dificuldade enfrentada pelos que lecionam em classes multisseriadas:

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se depara com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Se tiver de optar por dar mais atenção a um determinado grupo, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles – não demandando a intervenção docente -, o que não lhes propicia a construção de conhecimento.

Todo o espaço e o tempo na organização escolar multisseriada nas turmas pesquisadas por este estudo têm sua organização a partir dessa lógica de seriação e desta

forma estes aparecem como potenciais limitadores do planejamento, do rendimento escolar e do trabalho pedagógico efetuado pelo professor.

Sem contar que em observações realizadas nas escolas verificou-se a interferência de uma série para outra, devido estarem no mesmo espaço, por causa de execução de atividades sem interligação planejada em vista a conteúdos ou objetivos afins.

Interferências também porque em escolas com mais de uma turma multisseriada como a da foto abaixo que funcionam em barracões comunitários, não há divisões com paredes ou outra forma de divisória entre as turmas, sendo que só as identificamos em virtude das posições que se encontram em relação aos quadros de giz como na foto em destaque:

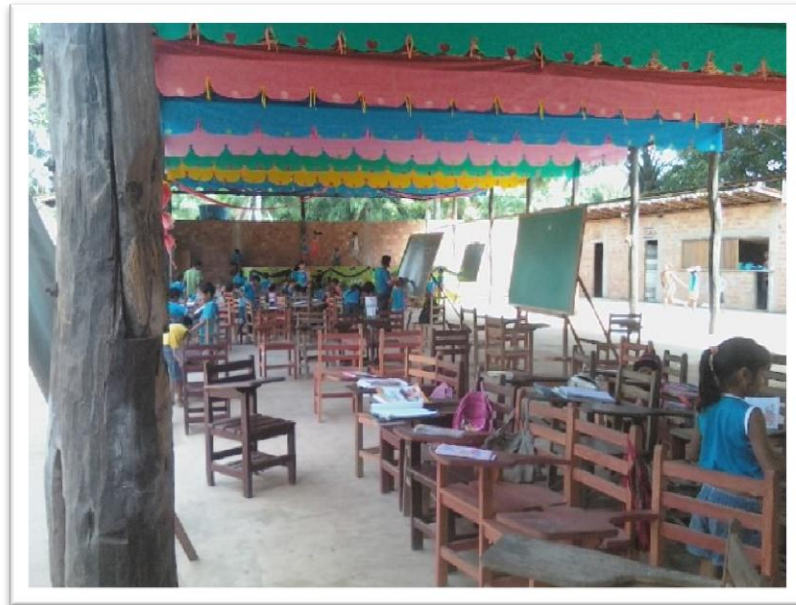


Figura 35 : Turmas multisseriadas em barracão sem divisórias.
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2012.

Em relação a esse espaço onde se efetivam o trabalho pedagógico da escola multisseriada em Cametá, Pinheiro (2009) destaca que as estruturas físicas dos prédios escolares são inadequadas. Segundo ela, muitas dessas escolas funcionam em barracões cobertos com palha, sem paredes e com piso de barro batido, quando em áreas de terra firme, e assoalho de madeira, quando nas ilhas.

A essas condições ainda estão associados, segundo a autora, a ausência de energia elétrica, a falta de água potável e quantidade de carteiras insuficientes e não apropriadas para a acomodação dos alunos e conseqüentemente para as atividades do trabalho pedagógico.

Essa precariedade das condições existenciais do espaço da escola multisseriada se constitui como um dos fatores que dificulta significativamente o processo de organização do trabalho pedagógico e concomitantemente interfere no processo de ensino aprendizagem.

Barros et al (2010, p. 27) quando tratam da precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas também nos relatam a seguinte constatação:

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiros, etc.

Esses fatores não só interferem no rendimento escolar, como também desestimulam professores e alunos a permanecerem na escola multisseriada e assim que podem, procuram migrar para uma escola na cidade ou vilarejo mais próximo. É o que também podemos constatar nas afirmações abaixo:

De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados (HAGE, 2005, p. 48).

Vale destacar que as interferências antes citadas e provocadas principalmente pelo barulho das turmas, levam além de superposição de falas e conteúdos, a um desgaste da voz dos professores, como nos relata uma das professoras entrevistadas: *“há um pouco o desgaste da voz, eu falo aqui, aí a professora também está explicando, aí atrapalha um pouco”* (professora R. X.)

Em relação a essa divisão do espaço escolar, ao se questionar aos entrevistados como os alunos de séries diferenciadas ficavam organizados na sala de aula, o professor D. F. relatou a seguinte prática por ele adotada:

Olha! Eu trabalhava numa casa cedida, era a sala da casa de um homem lá... Então, eu separava aqui uma fila, digamos da quarta, separava mais um pouquinho aqui da terceira... só tinha um quadro.

Neste caso se observa a disposição dos alunos baseada nos princípios da divisão, da separação da seriação, visto as perspectivas também da organização seriada dos conteúdos e atividades.

Em relação ao espaço da lousa, este mesmo professor no desenvolver de sua prática cotidiana em sala de aula, relata o seguinte:

[...] só uma lousa, é a maior dificuldade... O que era que eu fazia. Eu dividia assim o quadro, com o giz. Riscava quarta série, terceira série, segunda série. Primeira série e alfabetização eu fazia no caderno porque não tinha espaço. Eu pegava o caderno da criançada e fazia, pra adiantar [...] (Professor D. F.)

A professora R. X. também adotou uma organização com separação das séries, embora um pouco diferente do professor D. F., diz ela: *“Ano passado eu tinha que separar, virava uns pra cá e outros pra lá. Eram dois quadros”*. Aqui, como podemos ver na foto abaixo, cada série pode ficar voltada para o seu quadro de giz e percebemos que a professora nos relata isso com certo alívio, ou seja, em ter dois quadros de giz, uma para cada série, fato não muito comum em escolas multisseriadas.



Figura 36 : Turma multisseriada com dois quadros de giz.
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2011.

A professora C. P. adota outra forma de organização, não em filas, muito menos virados cada série para seu quadro de giz, mas, da seguinte forma: *“Eu separo apenas no quadro... na sala eles estão misturados”*, ou seja, não há uma divisão dos alunos na sala, porém cada aluno sabe e é orientado a retirar do quadro o que corresponde a sua série, até

porque nesta turma, parte das atividades das crianças do jardim II é realizada diretamente no caderno.

Já a professora C. M. organiza de uma forma peculiar, não separando as séries nem em relação ao espaço de sala de aula, nem em relação ao quadro de giz, muito menos em relação aos conteúdos. Diz ela: *“Eu não separo. Não! Porque são séries próximas”*, referindo-se ao 2º e 3º ano, para os quais desenvolve as mesmas atividades e o mesmo conteúdo.

Ainda em relação à questão do espaço da multissérie em sala de aula, a professora R. X. nos relatou a experiência de outra professora que vale a pena destacar:

Eu vou te contar. A minha colega, ela trabalhou muitos anos no interior... Ela trabalhava com multisseriado, mas desse multisseriado que tu trabalhas desde a 1ª até a 4ª série e ela conseguiu um quadro para cada série lá. Para trabalhar as atividades. Pensa numa professora pra trabalhar atividades diferenciadas... Ela trabalhou muitos anos lá assim. Eu acho que ela é uma guerreira, uma heroína. Te falo porque é muito complicado.

Em relação ao tempo, articulando-se este diretamente à quantidade de programação de conteúdos e atividades didáticas previstas para uma referida turma a professora C. M. ressalta o seguinte relato: *“nós temos o tempo curto”* e a professora C. P. disse que organiza seu tempo da seguinte forma:

Eu pego assim. Preparo a atividade do 2º ano, copio na lousa e enquanto eles estão copiando lá, é o tempo que eu vou preparar no caderno, quando eu não trago pronto de casa para os menores. Aí quando eles terminam lá, que eles já estão resolvendo lá, eu já estou aqui com os menores que tem que pegar um de cada vez.

A professora M. F. que trabalha com alunos de educação infantil, que tem a necessidade de fazer atividades diretamente no caderno das crianças, disse-nos: *“Eu passo a maior parte do tempo copiando no caderno... Aí, quando eu penso que vou colocar na cadeira, já está terminando o tempo. Aí não dá tempo de auxiliar um por um”*.

O professor D. F. destacou que para os alunos da alfabetização tem um detalhe: *“a criança da alfabetização, ela fica até nove e meia, dez horas, de lá ela já se cansa... aí eu ficava só com os maiores”*, diz o professor.

Em relação a essa dispensa de parte dos alunos, Vasconcellos (2003, p.78) alerta que este “é um recurso acionado em última instância” e ainda complementa que dispensar o aluno por qualquer motivo é corrupção pedagógica, se referindo à exigência de 200 dias letivos e 800 horas.

Porém, quando este autor trata desta dispensa está se referindo à aquela em que o professor fica apenas com aqueles alunos que estão precisando de um atendimento mais específico, enquanto os outros têm uma outra atividade na escola ou são liberados, não é necessariamente o caso da prática adotada em questão, mas, também ficam os alunos de certa forma prejudicados por terem sua carga horária de ensino diminuída em função das peculiaridades e dificuldades da multissérie.

Por outro lado, caso alguém se sinta prejudicado legalmente pela dispensa e o não cumprimento da exigência de 200 dias e 800 horas como ocorre com as crianças menores da turma multisseriada em questão, poderia ser justificado, segundo Vasconcellos (2003), fundamentando-se este recurso utilizado pelo professor no amparo da própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que em seu artigo 23, define que a Educação Básica poderá buscar forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O professor D. F. referindo-se às dificuldades em lidar com várias séries e alunos de faixa etária muito diferenciada, considerando as diferenças entre as crianças de alfabetização e os adolescentes de quarta série, também relatou que: *“quando a criança menor saía, aliviava muito pra mim, em termos assim, do psicológico sabe. Por que a criança não tem como monitorar ela, porque ela apresenta surpresa pra ti”*.

Neste caso se referia as questões fisiológicas e de outras interferências que estas provocavam no andamento das atividades que exigem mudanças na execução do planejado até para as outras séries, fazendo com que o tempo fique limitado para se dar conta de executar todas as atividades planejadas.

Penin (2002, p.48) ressalta que “repensar a escola e o ensino é repensar criticamente o tempo e o espaço em termos de seus usos, disposições e combinações e ousar muda-los radicalmente”. A escola quando organizada em forma multisseriada com certeza também se caracteriza como uma boa oportunidade para essas mudanças radicais, mas primeiramente talvez, teria que se repensar criticamente a mudança da lógica da serialização.

Na verdade, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo já abre precedente para se ousar a organizar de forma diferente os espaços escolares quando em seu Art. 7º, § 2º destaca:

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (CNE, 2002).

A partir dessa perspectiva é necessário e possível se extrapolar o conceito que se tem de espaço, limitando-o a apenas o espaço de sala de aula, que no caso da escola multisseriada na maioria demonstra-se ser precário. Assim, é preciso se envolver o espaço para além da escola, aproveitar as riquezas que podem ser exploradas pedagogicamente do espaço do campo no qual a escola está presente.

Se houver o aproveitamento do espaço para além da sala de aula, provavelmente o conhecimento em construção se relacionará mais com a realidade e com a natureza do trabalho do campo. E assim, fortalecerá mais os vínculos da escola com a cultura e as vivências dos povos deste território.

3.2.4 - A Composição de Séries na Turma Multisseriada

Nas entrevistas com professores, observa-se que eles se ressentem das dificuldades encontradas no cotidiano de suas práticas pedagógicas em relação à questão da composição dos níveis de séries na mesma turma. Assim como existe combinação de séries em sequência, como por exemplo, 1º, 2º e 3º ano, existem casos como da professora R. X. que trabalhou com uma turma composta pelo 1º e pelo 5º ano e devido as dificuldades específicas relacionadas a distância entre as séries nessa turma, ela nos faz o seguinte relato:

Trabalhar em multisseriado, multissérie o nome já diz é complicado. Ano passado eu tive a experiência com a turma do 1º e do 5º ano e eu vou te falar que a gente deixa a desejar. Eu acho, eu me preocupei mais em trabalhar com o pessoal do 5º ano, porque são aqueles alunos que saem e eu sei que deixei a desejar com o 1º ano. Então, eu particularmente acho muito complicado (Professora R. X.).

Ainda relacionado a essa composição de séries os professores dizem ser mais fácil para a organização do trabalho pedagógico, quando as séries são em sequência e próximas, como podemos perceber nos seguintes relatos: *“Quando ainda é mais próximo, por exemplo, turma de 4º ano e 5º ano, 3º e 2º, 1º e 2º, não é que seja melhor, mais é menos complicado para trabalhar porque eles ficam próximos”* (professora R. X.).

E a professora J. R. complementa:

O conteúdo se torna mais próximo para ser trabalhado. Na educação infantil, também eu acho mais fácil trabalhar o maternal com o jardim I, jardim I com o jardim II, do que se trabalhar o jardim II e lá o 5º ano, 4º ano, que é muito distante.

Mesmo parecendo ser lógico essa interpretação de dificuldades ou facilidades de composição de séries distantes ou próximas às quais os professores se reportam, entre os professores entrevistados encontrou-se turmas como da Professora R. X. formada pelo 1º e 5º ano e o caso da Professora C. P. composta pelo jardim II e 2º ano, bem como do professor D. F. que relatou já ter trabalhado com turmas compostas de jardim ao 5º ano, que muito embora seja em sequencia, mas apresenta também mesmas distâncias ressaltadas pelos professores, entre o aluno do jardim e o aluno do 5º ano, por exemplo.

A Secretaria Municipal de Educação de Cametá atualmente utiliza termos diferentes para as composições destas turmas. Se a turma for composta apenas por séries do ensino fundamental como os casos da professora R. X que é formada pelo 1º e 5º ano, esta é denominada de turma “multisseriada”, porém, se a turma for composta de alunos da educação infantil e alunos do ensino fundamental como o exemplo da professora C. P. que tem alunos do jardim II junto com alunos do 2º ano, esta passa a ser denominada de turmas de “multietapas”.

A professora C. M. quando se referiu à composição de turmas com séries distantes, ressaltou: “ *não tem aproveitamento, ou você trabalha uma coisa ou você trabalha outra, até por conta do tempo. Nós temos o tempo curto*”.

Nessas composições os professores destacam uma preocupação especial com as turmas que contém educação infantil, visto as peculiaridades da prática pedagógica a ser desenvolvida com essas crianças. Nesse sentido, para eles, composições de turmas com educação infantil requerem atenção e trabalho muito maior como se pode observar no relato a seguir:

Todas as séries precisam de uma atenção, mas a educação infantil que é onde o aluno está começando a pegar no lápis, que ele vai começar a coordenar a mão dele para começar a escrever essas coisas todinhas, ele precisa de uma atenção muito mais e melhor para as crianças (professora J. R.).

Porém, nos perguntamos o por que da composição de séries distantes se os professores em suas práticas já enfatizam tais dificuldades. Parece não existir uma política educacional direcionada para as turmas multisseriadas e preocupada com esses detalhes da prática pedagógica.

Mas, uma justificativa para isso nos foi apresentada pela professora C. P. quando nos relata que: *“O jardim II está mesclado com o 2º ano para formar um número de alunos para matrícula”*. Ou seja, para formar uma turma com o número mínimo exigido pelas Secretarias de Educação é mais importante a quantidade de alunos do que a qualidade a ser empreendida na organização do trabalho pedagógico com estes.

Nos relatos aqui apresentados, vemos a forte influencia da seriação. Não há uma demonstração de práticas que levem como elementos de composição das turmas, outros fatores. Por isso é compreensível a preocupação e limitação dos professores quando as séries não são próximas, ou seja, quando em virtude da não proximidade não parece ser possível planejar e trabalhar de forma coletiva tendo a turma organizada como de fato uma turma e única, embora com diferenças de aprendizagem e saberes.

3.2.5 - Variáveis que Emergem da Intervenção no Cotidiano da Prática Pedagógica na Escola Multisseriada.

Existem inúmeros fatores que influenciam o trabalho pedagógico na escola multisseriada e ao investigarmos possibilitam fundamentar melhor nossas análises. Dentre estes, encontramos em Vasconcellos (2003) o que ele chama de campo de possibilidade de intervenção a ser explorado pelo professor no embate cotidiano das práticas pedagógicas em sala de aula.

Deste campo de possibilidade destacaremos algumas variáveis que na prática da escola multisseriada também são relevantes, como: o diálogo; as atividades diversificadas; a monitoria; e a avaliação.

- O Diálogo

Primeiramente tem-se o “diálogo” como elemento necessário e de grande importância na prática pedagógica, pois é através deste que o professor, segundo Vasconcellos (2003, p. 74) “dialoga com aluno sobre suas dificuldades, sobre a maneira como está entendendo a matéria, sobre a participação em aula”.

Possibilitar e estimular o diálogo se constitui como um dos grandes desafios da prática pedagógica. Para Freire (1987) ao invés do educador fazer comunicados ele tem que comunicar-se, assim, o diálogo é o elemento fundamental nesse processo. Esse diálogo pode ser estimulado com perguntas geradoras construídas a partir de investigações sobre a realidade dos educandos e relacionadas com os conteúdos historicamente construídos pela humanidade, pois, “o diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador–educando e educando–educador” (FREIRE, 1976, p.51).

Para a escola multisseriada essa estratégia pedagógica de se pesquisar a realidade do campo e com seus resultados compor o planejamento curricular, também pode provocar um intenso diálogo com os conhecimentos, com a realidade e com os sujeitos do campo. Para isso, é indispensável aos professores a prática da investigação objetivando-se o conhecer a realidade, além de uma postura que seja pautada por um relacionamento aberto ao diálogo, pois de acordo com Freire (1987, p. 36), “isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes”.

Arroyo (1999) também destaca a dimensão do diálogo que diz respeito à diversidade inerente à organização multisseriada. Para o autor a escola multisseriada com sua diversidade de idades e vivências apresenta grande riqueza para o diálogo por causa justamente dessas diferenças e, assim afirma:

[...] não tenham medo de que as crianças se comuniquem. Essa relação entre idades diferentes, saberes diferentes, vivências diferentes têm que ser trabalhada. Na escola multisseriada não é impossível; na escola seriada é impossível. Então, aproveitem toda a riqueza da escola multisseriada[...] (p. 23).

Porém, o problema encontrado nas observações realizadas em turmas multisseriadas em estudo e relacionado ao diálogo, está principalmente no fato de se priorizar o conteúdo formal preestabelecido pelo sistema de ensino sem se fazer a relação e um debate mais profundo e crítico com as práticas e os conhecimentos do campo.

Assim, a ação pedagógica em muitas dessas turmas multisseriadas se reduz ao verbalismo do professor, com pouca provocação da participação do aluno na construção dialógica do conhecimento, principalmente do conhecimento concreto da vivência do campo. Nesse sentido é preciso destacar a seguinte reflexão de Freire (1987, p. 45): “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Outro fator que limita o diálogo está na própria constituição do currículo e na estrutura em que se fundamenta o ensino em muitas escolas e sistemas de ensino, pois segundo Paese (2006, p. 118), “o currículo é fragmentado, nas disciplinas não é oferecido a visão do todo, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes”. Essa questão é mais acentuada ainda em uma turma multisseriada, que primeiramente fragmenta seu currículo por série e conseqüentemente nas disciplinas.

Mesmo assim, dentre os professores entrevistados encontramos alguns relatos que fazem referências à importância do diálogo, como o da Professora C. M. que disse: “*eu acostumo meus alunos a falarem*” e a Professora J. R. também enfatizou: “*Dos meus eu quero que todos falem*”.

O professor D. F. também relatou que no momento em que está explicando, há criança que levanta e quer conversar, fazendo perguntas que até não se relaciona diretamente com o assunto em questão, muda o assunto. Mesmo assim, entendendo que o diálogo é importante, ele disse:

Aí eu não podia deixar aquela criança sem respostas. Eu não podia simplesmente ignorar o que ela perguntou e fazer que não ouvi. Enfim, tinha que dar atenção... E curioso que essa criança se as vezes você não dá atenção pra ela, ela fica chateada, revoltada com aquilo, dar atenção pra um, pra outro e não dar atenção pra ela... aí a criança começa a querer se afastar.

O professor ainda ressaltou outro elemento importante a respeito do diálogo, que tem a ver com a forma de se expressar com o aluno para que este também não fique desestimulado em dialogar outras vezes:

E outra coisa, você não pode dar uma resposta que ela fique triste emocionalmente, pra cortar o astral dela. Porque se ela ficar triste, essa criança fez uma pergunta e o professor responder de forma atravessada, sabe, ela vai se sentir com vergonha perto dos outros colegas e aí essa criança, eu acho que ela vai aos poucos, ela pode adquirir a timidez em não participar... Eu acho que muitos alunos acontece isso, porque fazem uma pergunta e: Olha! Cala a boca, não sabe de nada (Professor D. F.)

Aqui o professor nos remete à dimensão afetiva do diálogo, nesse sentido Freire (1987, p. 45) nos diz que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. De fato o educando em determinadas situações pode se sentir magoado e se fechar ao diálogo, é necessário então, estar atento para não se criar barreiras nessa relação dialógica entre os sujeitos.

Esse mesmo autor nos fala também sobre o amor ao mundo, em nosso caso ao mundo do campo e, para tanto é necessário o reconhecimento da importância e valorização deste mundo no processo de ensino-aprendizagem, pois, se houver um sentimento de negação a ele, o diálogo então se rompe, e, se rompe com uma realidade que é fundamental para a educação do campo. Diante disso Freire (1987, p. 45) assim alerta: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

- As Atividades Diversificadas

Vasconcellos (2003) destaca também como elemento importante da prática pedagógica as “atividades diversificadas”, que são as trabalhadas com grupos de alunos em sala de aula, desenvolvendo-se atividades de acordo com suas demandas naquele momento e, ressalta:

Para determinados alunos pode ser necessário um material introdutório ao assunto mais simples ou mais concreto, para outros, elementos de aprofundamento que possam provocar conflito cognitivo para avançar. O maior trabalho de planejamento para estas atividades é compensado pelo retorno obtido em termos de envolvimento e aprendizagem dos educandos (p. 75).

O autor trata de atividades diversificadas talvez para grupos de alunos numa turma da mesma série, mas a multissérie também é uma turma caracterizada por grupos de alunos embora de séries diferente, mas, que necessitam de atividades diversificadas para atender suas diferentes demandas.

Para alguns, material introdutório, enquanto para outros elementos de aprofundamento, nesta linha de pensamento também trabalha o professor D. F. quando da sua prática pedagógica relata o seguinte:

Organizo um plano de aula para cada série. Primeira série um plano, segunda série outro. Podia até ser o mesmo assunto, por exemplo, se ia se falar de substantivo. Substantivo vai só elevando o grau de conhecimento dele. Claro que para as séries iniciais, primeira série, segunda série, só noções. Tem que falar do assunto para o aluno ouvir e saber que existe aquilo, né. Ele está aprendendo. Já segunda terceira e quarta série, a quarta série já ele tem que saber. Então ele vai recebendo uma orientação gradativamente. Quando ele chega na terceira e quarta série... ele já tem o conhecimento do assunto e já sabe como fazer, já aprendeu.

Já a professora C. P. se reporta a atividade diferenciada para aquela que precisa fazer a um de seus alunos que necessita de acompanhamento específico e nos relata: *“Eu faço sempre, porque eu tenho um aluno que está doente, fazendo tratamento. Aí, eu sempre tenho que está fazendo atividade diferenciada pra ele porque ele ainda não consegue acompanhar na lousa, escrever como os outros”*.

Porém, a professora C. M. nos diz que fazer atividades diferenciadas às vezes dá certo, outras não. Isso segundo ela depende da composição de séries na turma, pois se a turma é formada com 1º e o 4º ano, para a professora não se consegue fazer atividades diferenciadas que tenha eficiência para ajudar um aluno que está com dificuldade, pois é difícil atender este aluno apenas em sala de aula visto a grande diferença das atividades para séries distantes.

Sendo assim, relatou uma de suas experiências em tentar organizar atividade diferenciada para um de seus alunos com dificuldades:

Eu tenho aluno no 2º ano que ainda não conhece as famílias, Aí eu levei o caderno pra casa, preguei todas as figuras acompanhadas com as famílias para que eles possam na casa, porque aqui não vai dar tempo dele aprender. Ele vai ter que buscar uma ajuda na casa pra ele poder aprender. Eu tenho 3 alunos nesta situação que, se ele não tiver acompanhamento na casa, ele não vai aprender.

A professora ainda justificou o porquê de não poder ajuda-los em sala de aula e assim necessitar de ajuda em casa: *“Porque tu não vai poder parar a tua aula... Vem cá, senta aqui que eu vou te ensinar o B com A. Tu não vai poder fazer isso, não dá tempo”* (Professora C. M).

Evidentemente que atividades diversificadas se constituem como elemento importantíssimo para atender as diferenças de uma turma, embora isso requeira do professor um trabalho mais árduo qualitativo e quantitativamente maior em termos de planejamento de atividades, necessitando, entretanto, de maior disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos para melhor êxito e aproveitamento do processo de ensino aprendizagem.

Quanto à elaboração de atividades didáticas diversificadas para além do escrever no quadro de giz e copiar no caderno, o ensino multisseriado infelizmente tem sido marcado pela carência de materiais pedagógicos, o que provoca certa precarização nas práticas deste ensino.

E isso sem levar em consideração que escrever no quadro de giz também tem suas precariedades, pois, os professores reclamam que não os têm na quantidade necessária a todas as séries com as quais trabalham, como demonstrado na fala do professor D. F. que desabafa:

“tinha só uma lousa... é a maior dificuldade... tantas vezes eu pedi lousa... todo tempo não podia, não tinha.”

A maioria dos professores que participaram desta pesquisa concorda que o ideal seria melhor ter um quadro para cada série, porém a professora C. M. foi enfática ao dizer que o ideal seria acabar com a multissérie. Isso reflete seu descontentamento com as precariedades de recursos pedagógicos às quais estão submetidos, associada a diversidade de atividades que tem que trabalhar em virtude de sua quantidade de séries.

Os professores também disseram que este ano ainda não receberam os livros didáticos, assim como houve um relato que enfatizou o seguinte: *“geralmente quando chega livro é sempre no final do ano, já tá acabando, a gente já passou o conteúdo que a gente quis”* (professora J. R.).

Isso demonstra que nem sempre o livro didático é distribuído aos alunos em tempo hábil para que possa contribuir com eficácia no ensino, limitando inclusive a possibilidade de diversificar as atividades.

Em relação ao material pedagógico o professor D. F. relata que embora recebesse livros didáticos, mas papel, cartolina e outros, ele recebia *“muito pouco”* o que lhe gerava muitas dificuldades por que tendo alunos da educação infantil necessitava destes materiais, pois com essas turmas de jardim II, III e primeira série disse, *“o professor tem que se tornar um desenhista profissional”* referindo-se ao fato e necessidade de que sejam criados desenhos e demais elementos visuais e lúdicos para a prática pedagógica com essas crianças.

Falando da importância do desenhar para e com esses alunos, este professor também relatou o exemplo de um aluno que era segundo ele um bom desenhista, mas não gostava de escrever. Então o professor passou a incentivá-lo a desenhar e ir colocando o nome das coisas em seus desenhos e a partir desta estratégia ele foi sendo alfabetizado.

Como não recebia o material em quantidades suficiente para trabalhar com a turma o professor disse que comprava com seu próprio dinheiro, lápis de cor, borracha, lápis, estilete, cadernos e outros materiais, para utilizar com os alunos. Também relatou que estes materiais eram guardados numa caixa de sapato, pois não havia armários na escola.

A professora C. M. também disse que a maioria dos materiais pedagógicos é custeada pelo próprio professor e ressaltou, *“a gente utiliza custeado pelo professor, não que a gente receba... não que venha pra gente”*.

Segundo Barros (2004), como se já não bastasse a limitação do espaço escolar, as condições de trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas são prejudicadas pela carência de materiais pedagógicos.

A precariedade ou ausência de material pedagógico como livro didático, cartolina e outros, para aplicação do conteúdo em sala de aula é um fator segundo Pinheiro (2009) que tem dificultado o processo de ensino e de aprendizagem na escola multisseriada e muitos educadores expõem suas indignações perante essas dificuldades enfrentadas para realizar suas atividades educativas.

Diante dessa realidade algumas perguntas são frequentes: Como trabalhar na escola multisseriada? Como se deve organizar o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas? Arroyo (1999, P. 23) também pergunta: “Como é que vou fazer?” e exemplifica: “Tenho 4 que tem que aprender a ler, tenho 8 que já sabem ler, tenho um desses que já sabe resolver conjuntos, tenho 2 que não sabem somar. Como que eu faço?” e desabafa, assim como desabafam muitos de nossos educadores de multissérie: “É uma loucura!”

Em muitos destes casos, segundo Barros (2004), o trabalho pedagógico se limita ao processo de copiar no quadro e transcrição no caderno, pois sem materiais pedagógicos estes educadores não conseguem ampliar suas práticas pedagógicas e o processo educativo se reduz a copiar e escutar. Embora, alguns educadores tenham sempre buscado formas alternativas de complementar suas atividades aproximando-se de recursos da natureza presentes nas comunidades.

Na foto abaixo, podemos ver um exemplo de como, utilizando-se de criatividade, se pode aproveitar recursos da natureza como o miriti presente em muitas das comunidades do campo em que estão inseridas as escolas multisseriadas de Cametá.



Figura 37 : Materiais produzidos com recursos naturais das comunidades locais.
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2011.

Constatando-se que há carência de material pedagógico e quando perguntado se a prática pedagógica nas escolas multisseriadas em estudo se resumiria apenas a escrever no quadro e copiar no caderno, os professores disseram que procuram diversificar suas atividades embora tenham que arcar com os custos disso.

Sendo assim, a professora R. X. referindo-se a essa necessidade de se trabalhar atividades diferenciadas e da importância dos materiais pedagógicos relata o que em síntese é a realidade da escola multisseriada: *“A gente utiliza, a gente gasta um pouco, mas a gente utiliza trabalhos diferenciados”*.

- A Monitoria

Outro elemento a se destacar é a “Monitoria”. Vasconcellos (2003, p. 76) enfatiza que seja em aula ou em outro momento, ela “tem se revelado de grande valia, seja pela ajuda efetiva que o aluno pode dar ao colega com dificuldade, seja pelo caráter formativo desta vivência, ou ainda por sua concreta viabilidade”.

Na entrevista com o professor D. F. aparece o seguinte relato que aponta para a oportunidade de trabalho com monitoria:

Agora! Dificuldade maior... porque sempre tem um aluno que termina primeiro... Aí, aquele aluno que termina primeiro não tem o que fazer mais, termina o dele e fica agoniado esperando os outros terminarem, o colega dele da mesma série. Aí ele começa a... Então eu pegava esse moleque que já sabia da quarta série e botava aqui no primeiro ano, na alfabetização, para ensinar a criançada, uma espécie de monitor para poder ajudar aqui... Eu fazia assim para me ajudar um pouco... Então, ele me dava uma força, me ajudava nessa parte.

Essa pode de fato ser uma boa estratégia de ajuda, não só para amenizar o trabalho do professor em relação ao controle da organização da turma, mas, principalmente para melhorar o aprendizado dos colegas e evidentemente do próprio aluno que ajuda, pois segundo Vasconcellos (2003, p. 76) “Um aluno pode atingir mais facilmente o outro pela proximidade da linguagem, dos referenciais de significação”.

Vale ressaltar que no caso particular do professor em destaque, a monitoria, se assim pode ser definida, pelo que se pode perceber não foi uma estratégia planejada a partir dos fundamentos definidos por Vasconcellos referentes à proximidade da linguagem ou aos

dos referenciais de significação, mas sim, para amenizar o problema do aluno que fica ocioso na sala.

Porém, a própria avaliação do professor nos remete a entender que de fato a partir dos fundamentos proposto por Vasconcellos, se o trabalho de monitoria for bem planejado, com certeza essa é uma boa estratégia para ser adotada também na escola multisseriada principalmente pelas limitações do tempo e do espaço escolar dos quais dispõem.

A professora M. F. também disse utilizar da estratégia de monitoria em suas aulas, principalmente por trabalhar com educação infantil. Ela relatou o seguinte:

Isso sempre acontece lá com os pequeninhos do jardim I. Tem uns, a metade, tá mais adiantada que outros. Tem uns que ainda não sabe nem pegar direito no lápis. Aí eles vão mostrando como é para fazer. Aí o colega vai passando o lápis onde é pra passar.

Porém, para Vasconcellos (2003) trabalhar a monitoria não é apenas dar uma ocupação a mais para o aluno, nem muito menos coloca-lo em situações improvisadas de ajuda ao colega, mas deve ser uma atividade planejada para de fato favorecer o aprendizado e o rendimento escolar do aluno ajudado.

Vasconcellos (2003, p. 76) ainda adverte que “o trabalho de monitoria é orientado, deixando claro, por exemplo, que não se trata de fazer pelo colega, mas ajuda-lo a entender o que o professor (ou o texto) está dizendo ou pedindo”. E nessa perspectiva, é válido destacar o relato da professora J. R. que dá o seguinte depoimento:

Como eles são os primeiros a terminarem, esses que têm mais idade. Ah! Já terminei professora. Então vai ajudar o fulano. Ajudar, eu sempre disse para os meus alunos. Ajudar não é tu pegar o lápis da mão dele e resolver pra ele. Você explique pra ele mostrando como é que ele tem que fazer.

- A Avaliação

O processo de avaliação também se constitui como momento importante no processo de organização do trabalho pedagógico. Vasconcellos (2003, p. 75) trata da possibilidade da “avaliação como aprendizagem” e assim destaca que há uma pergunta recorrente entre os educadores que é: “Pode-se ensinar na hora da avaliação?”. Ele então aponta como resposta a esse questionamento que “se o objetivo maior da avaliação é

qualificar a aprendizagem e se chegou o momento, se o aluno está preparado, se está motivado, desequilibrado, é hora!” (p.75)

Para Freire (1976), o processo de avaliação não pode se constituir apenas como um ato pelo qual A avalia B, mas o processo em que ambos educadores e educandos avaliam juntos uma prática e seu desenvolvimento, assim como os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos.

Quando perguntado como se dá essa avaliação na prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas em estudo, obtivemos como respostas que o processo de avaliação nestas acontece de diversas formas e em diversos momentos, mas a famosa prova aparece com destaque, como prática mais recorrente. Tanto que podemos comprovar no depoimento a seguir:

Porque por mais que a gente tente fugir da prova... não tem como fugir. Eu digo assim, eu gosto de avaliar o aluno todo dia e a prova não é o 100% da avaliação do aluno, até porque ela não pode ser o 100% da avaliação, porque ao longo dos dias, ao longo da semana a gente vai vendo a evolução do aluno, suas atividades (professora M. F.).

No depoimento acima a professora nos remete, além da referência à prova como forma de avaliação, também à questão da avaliação contínua ou processual. Esse é um fator muito importante e que caracteriza um grande avanço para as perspectivas da educação do campo, o desenvolvimento de práticas avaliativas que se preocupam com os avanços e limitantes ocorridos no cotidiano da ação educativa e não apenas em avaliar ao final de um processo.

Em relação à avaliação desenvolvida continuamente Paro (2001, p. 35) também nos faz o seguinte relato:

Os processos bem sucedidos de realização de objetivos, apresentam alta inclusão da avaliação no próprio curso da ação, de modo que a avaliação se faz continuamente, alimentando permanentemente as decisões e ações orientadas para a correção dos rumos e superação dos problemas detectados.

De fato, se não houver um processo avaliativo que se preocupe em estar se reorientando continuamente na busca de superação dos problemas apresentados no dia-a-dia do processo ensino aprendizagem, muitas das limitações dos educandos podem acumular ao ponto de não serem mais reversíveis se apenas no final forem detectadas.

Nesse sentido Paro (2001, p. 35) também nos faz a seguinte afirmação: “Quando se deixa para avaliar apenas ao final de determinado processo, corre-se o risco de, em não se

alcançando os resultados desejados, perderem-se os recursos e desperdiçar-se o tempo despendido no decurso da ação”.

Desperdiçar o tempo, elemento determinante de muitas das limitações da organização do trabalho pedagógico da escola multisseriada, não é um fator simples nem positivo, pois os próprios professores reconhecem que é praticamente impossível recuperar o aluno que não conseguiu acompanhar os demais em virtude de não terem tempo para atender essas especificidades levando-se em consideração as diversidades de séries e conteúdos a serem trabalhados.

Quando perguntado à professora C. M. que trabalha as mesmas atividades pedagógicas e conteúdos para as duas séries de sua turma multisseriada, se ela aplica a mesma avaliação para ambas as séries, esta respondeu que sim e justificou: *“é porque eu trabalho o deles iguais. Eu trabalho com eles de uma forma igual”*.

Sendo assim, também interrogamos se ambos, alunos do 2º e do 3º ano, ao final do ano letivo estariam preparados para cursar o 4º ano, a professora respondeu que sim, que não há diferença entre os mesmos. Mesmo assim o avanço das séries será diferenciado, ou melhor, os alunos do 2º ano passarão para o 3º ano e apenas os do 3º serão promovidos para o 4º ano.

Constatou-se com a observação realizada, que os aspectos levados em conta no processo de avaliação estão muito relacionados à dimensão “instrumentalizadora” (BRANDÃO, 2002), do ler, escrever e do domínio dos números e seus cálculos, ou seja, a preocupação maior está relacionada às formalidades do processo educacional em se preparar o aluno para avançar para a série seguinte.

É o que podemos observar em um dos depoimentos que sintetiza uma das maiores preocupações dos professores ao avaliarem o processo ensino aprendizagem que desenvolvem: *“leitura escrita e números, você tendo aquela base, a criança tendo aquela base, você coloca na terceira você coloca na quarta ela dá conta”* (professora C. M.).

Esta preocupação está relacionada também ao fator tempo, pois os professores dizem não dá tempo de trabalhar com muitas outras metas que não seja leitura e escrita em virtude da diversidade de séries.

Paro (2001) faz uma reflexão sobre a avaliação relacionando esta aos objetivos que se estabelece para um determinado processo e sendo assim, dado o reconhecimento da importância dos procedimentos avaliativos, serão definidos os recursos e o tempo empregados nesse processo. No depoimento acima, bem como nos dos outros professores entrevistados,

fica visível que o objetivo a ser alcançado está fortemente vinculado à visão instrumentalizadora voltada para a leitura, escrita e números.

Evidentemente que isso é superimportante, mas não aparecem nos depoimentos o estabelecimento de objetivos vinculados à valorização das questões do campo, em superar limitações da realidade local. A escola está no campo, mas seu processo de avaliação não está vinculado a objetivos relacionados à vida, ao trabalho e demais especificidades culturais dos sujeitos do campo.

Relacionado a esse sentido, Brandão (2002, p; 20) nos diz que “quando a avaliação de práticas pedagógicas é feita dentro dos quadros de referência da educação oficial, os aspectos qualificadores levados em conta são formais e pouco críticos”, talvez por isso, nas práticas observadas, não é dada prioridade a uma avaliação que esteja preocupada com o fato de o processo educativo está contribuindo ou não para o fortalecimento da identidade do campo.

Porém, temos que reconhecer que o processo avaliativo não é uma questão tão simples de se construir, principalmente quando se tem compromisso com a transformação e valorização de uma realidade. Nesse sentido Romão (1999, p. 47) faz a seguinte reflexão:

Avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação. Imagino mesmo que professores recém-formados e engajados na atividade profissional deveriam ser, obrigatoriamente, assistidos por colegas mais experientes, pelo menos nos momentos das avaliações mais sistemáticas e periódicas. Ou – o que seria a solução mais correta – seriam constituídos conselhos de classe em todas as escolas, com atribuições avaliadoras, que ajustariam instrumentos de avaliação, formas de sua aplicação e correção e até mesmo resultados.

Infelizmente a maioria de nossos professores que atuam em escolas multisseriadas trabalham sozinhos, sem acompanhamento pedagógico que possam ajudá-los a superar limitações como essas e ainda convivem atrelados ao trefismo de suas múltiplas funções, assim, não conseguem avançar para além do comumente estabelecido. Mas a escola multisseriada merece mais que isso e, segundo Barros (2005, p. 160): “É preciso construir um novo sistema de avaliação da escola do campo que dê conta da diversidade social e cultural da escola através de um projeto de avaliação que contemple o complexo idade-série-aprendizagem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propomos à realização de uma pesquisa um dos primeiros desafios é conseguir definir o objeto de estudo dentre uma demanda de diversas problemáticas levantadas. A escola multisseriada pela diversidade que lhe é intrínseca apresenta inúmeros problemas carentes de investigações e reflexões que possibilitem a construção de conhecimentos necessários a provocar transformações nesta realidade cercada de precariedades.

Ter definido pela proposta de estudar a organização do trabalho pedagógico na escola multisseriada foi uma decisão muito acertada e válida para esta pesquisa, pois ao convivemos na prática com essa realidade constatamos o quanto de fato se precisa avançar no estudo dessa temática.

São professores e gestores que apesar do espírito guerreiro e criativo, ainda se sentem impotentes diante das muitas dificuldades estruturais, conceituais e formativas para se trabalhar a organização do trabalho pedagógico na forma de organização escolar multisseriada e principalmente a partir das perspectivas, princípios e diretrizes que se têm construído para a educação do campo.

Definido o objeto, passamos ao desafio de organizar a pesquisa de forma a atingir os objetivos propostos. Definir metodologias, recursos a serem utilizados, conseguir fazer todos os processos necessários dentro de um tempo determinado foi um desafio muito grande, principalmente se considerarmos que pesquisar, assim como ensinar, exigem rigorosidades em seus métodos.

Além do mais, precisávamos construir um processo de pesquisa sob a perspectiva de um estudo crítico que não venha se esgotar apenas no ato de se concluir uma dissertação, mas que possa se transformar em instrumento de novos debates e reflexões para ajudar na transformação da realidade do trabalho pedagógico no contexto das escolas multisseriadas.

O percurso trilhado não foi fácil, mas foi muito gratificante e enriquecedor. De início as angústias, mas aos poucos elas foram sendo enfrentadas a partir do contato com os referenciais teóricos e principalmente quando entramos em contato com a realidade das escolas. A receptividade dos professores que não se negaram a dar as informações, pelo contrário, se dispuseram a contribuir e a querer também saber as respostas para as dificuldades que enfrentam, foi um momento muito estimulador para a continuidade deste estudo.

O contato, tanto com o referencial teórico quanto com a realidade das escolas, apontaram para uma organização desta dissertação que a princípio desvelasse a realidade sócio histórica e o contexto das condições de vida e de trabalho no campo do local em que se realizou a pesquisa.

Assim como na ação educativa de nossas escolas multisseriadas, para se desenvolver o processo de construção de conhecimento é necessário e primordial o conhecimento da realidade, senão torna-se impossível se estabelecer as conexões entre os conhecimentos da realidade local com os conhecimentos sistematizados da escola, neste estudo também se primou por esta premissa.

A pesquisa oportunizou conhecimentos muito importantes, com o fato do município tem um percurso histórica que inicia em tempos do Brasil Colônia e que seu povo do campo convive com realidades diversas, mas agrupadas em duas realidades distintas entre região de terra firme e região de ilhas.

São costumes, hábitos, modos de vida e de trabalho diferenciados que não podem ser tratados por nossas escolas de forma homogênea. Bem como nessa riqueza de diversidades e diferenças apresenta-se inúmeras possibilidades de se organizar o trabalho pedagógico das mais variadas formas possíveis ao se explorar esse contexto rico em recursos naturais e culturais para o processo educativo.

Em um segundo momento, buscamos nos referenciais teóricos os fundamentos sobre a educação do campo e a escola multisseriada para também estabelecermos a relação com o contexto da realidade das escolas multisseriadas do município pesquisado. Constatamos que a realidade das escolas locais não se difere muito da realidade encontrada nos referenciais teóricos que subsidiaram este estudo.

São precariedades semelhantes, com formas e condições de organização do trabalho pedagógico parecidas. Ambas limitadas pelas condições estruturais, organizativas e formativas que lhes são impostas. Porém, embora tenhamos identificado certo desalento por parte de alguns professores, encontramos também, muito entusiasmo e criatividade por parte de outros que reconhecem a importância da escola multisseriada para as comunidades locais.

Constatamos ainda a necessidade das escolas multisseriadas se apoderarem mais dos conhecimentos, das políticas, dos recursos e instrumentos legais já estabelecidos em prol da educação do campo. É preciso haver uma conexão de suas práticas com os princípios, desafios e diretrizes construídas com as diversas lutas dos movimentos sociais e institucionais para educação do campo. Quanto mais pesquisas, estudos e debates se estabelecerem sobre essa realidade, maior a possibilidade de se fortalecer essa conexão.

Na construção do terceiro capítulo que discute de forma mais direta o foco deste estudo, foi efetivada uma reflexão a respeito dos fundamentos da organização do trabalho pedagógico, mas principalmente tentou-se evidenciar as práticas deste nas escolas multisseriadas. Assim, a partir do contato com os professores entrevistados, optamos por discutir nos desdobramentos desse capítulo, sobre alguns elementos que constituem as práticas organização pedagógica nessas escolas e que percebemos terem sido mais recorrentes e mais evidenciados nos depoimentos, como: o currículo, a prática docente, o tempo e o espaço, e, as formas de composição das turmas multisseriadas.

Constatamos certa indefinição para com os fundamentos e objetivos do currículo principalmente a partir das perspectivas dos referenciais já construídos nacionalmente para a educação do campo. O currículo desenvolvido nessas escolas tem se estabelecido a partir dos referenciais urbanocêntrico de sociedade e educação, não havendo a conexão necessária com as referências da realidade do campo, embora tenhamos encontrado algumas práticas e iniciativa que procuram fazer adaptações levando em conta essas referências.

Diante dessas constatações entendemos ser necessário um maior debate e aprofundamento, seja nas instituições formadoras, nos órgãos gestores de educação, nas pesquisas, nas escolas multisseriadas e nas comunidades locais, sobre a construção de um currículo que respeite, valorize e se relacione com as práticas de vida e trabalho do campo.

A prática docente nas escolas em estudo também é fortemente marcada pela carência de materiais pedagógicos, sobrecarga de trabalho e limitações em relação aos referenciais específicos para o trabalho em organização escolar multisseriada.

Embora tenhamos encontrado práticas que não potencializem o fortalecimento da educação “no” e principalmente “do campo”, pois são desenvolvidas sob perspectivas que não se apropriam das riquezas de possibilidades que poderiam protagonizar maior valorização da realidade local das escolas multisseriadas relacionando-as com os conhecimentos trabalhados nestas, mas, isso pode se justificado, pois tais práticas docentes estão entrelaçadas pela precarização estrutural, organizativa e formativa a que estão submetidos os professores que ainda se ressentem de abandono e isolamento.

O tempo e o espaço da escola multisseriada são fatores que percebemos serem considerados pelos professores como fortes limitadores para a ação educativa nessas escolas. Há as queixas de que o tempo não é suficiente para se trabalhar de forma produtiva com todos os alunos e séries das turmas; que o espaço e a estrutura de muitas escolas não são apropriados, pois não têm locais adequados para utilização de determinados materiais pedagógicos que precisam permanecer nesses espaços por mais que o dia de uma aula, pois há

muitas escolas que não funcionam em prédios próprios e exclusivos para as atividades escolares.

Constatamos que o tempo poderia ser melhor aproveitado se mudasse a lógica do planejamento e sua execução, pois estes geralmente estão vinculados à fragmentação curricular nas séries que compõem uma determinada turma sem a perspectiva da integração e da interdisciplinaridade. O espaço também precisa ser repensado para além da sala de aula, aproveitando a riqueza e a diversidade do espaço do campo não só para levar as aulas para este, como para trazê-lo à sala de aula e se estabelecer o diálogo com os conteúdos e atividades curriculares do cotidiano escolar.

Outro elemento que constatamos importante no depoimento dos professores diz respeito à preocupação que estes manifestaram em relação à composição das séries das turmas. Embora eles, pela experiência que têm, manifestem opinião optando por uma composição com séries aproximadas, em muitos casos são obrigados a trabalhar com turmas compostas por séries com níveis de desenvolvimento e aprendizagem distantes, dificultando o planejamento e a prática docente.

Evidentemente que tal preocupação está vinculada à prática pedagógica organizada sob a perspectiva da serialização e da fragmentação curricular. Mesmo assim, consideramos que poderia importante efetivar uma mudança para repensando a lógica de trabalhar com o diferente, com a diversidade, ou, respeitar a opinião dos professores no momento da composição dessas turmas, caso não se consiga mudar a lógica de organização do trabalho pedagógico a partir da serialização e da fragmentação.

Outra questão importante que surgiu na investigação quanto às práticas de organização do trabalho pedagógico refere-se às variáveis do campo de intervenção que emergiram do cotidiano da prática pedagógica na escola multisseriada. Embora Vasconcellos (2003) nos proponha várias variáveis, priorizamos para nossos estudos o diálogo, as atividades diversificadas, a monitoria e a avaliação.

Avaliamos que o diálogo precisa ser muito mais do que querer ou deixar que os alunos falem, como aparecem nos relatos dos professores investigados. Isso já é um passo significativo se considerarmos as práticas verbalistas unilaterais que imperam nas escolas e que não é muito diferente nas multisseriadas. Mas, entendemos que a organização do trabalho pedagógico nestas escolas precisa primar por estimular o diálogo interligado à realidade do mundo, em nosso caso, mundo da vida e do trabalho do campo.

Esse diálogo tem que estar presente na organização de atividades diversificadas que necessitam ser planejadas com mais intensidade e direcionadas ao atendimento das

especificidades e demandas das turmas multisseriadas. Porém, chegamos à conclusão que essas atividades precisam também dialogar entre si de forma mais integrada evitando-se a fragmentação curricular.

Constatamos que no processo de organização e execução das atividades diversificadas a utilização da monitoria, da troca de saberes entre os educandos, desde que de forma planejada e direcionada, aparece como forte potencial de construção de conhecimento e aproveitamento do escasso tempo escolar da turma multisseriada.

Concluimos também que em todo esse contexto o processo de avaliação tem que superar a visão intrumentalizadora, preocupando-se exclusivamente com o aprender a ler, escrever e dominar os números, como se constata nos depoimentos dos professores, e, avançar para outros fatores intrínsecos a esse processo, como a relação e articulação dos conteúdos curriculares aos conhecimentos e modos de vida dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Da mesma forma espera-se que de fato a escola multisseriada e seu processo de organização do trabalho pedagógico possibilitem a construção de conhecimentos que potencializem os educandos, sujeitos do campo, a transformarem suas realidades concretas e sua condição de sujeitos autônomos.

Estes foram os elementos que nortearam esta pesquisa. Os levantamentos, as análises, as reflexões e as conclusões em relação a eles nos exigiu determinação, tempo, escolhas e renúncias, mas nos proporcionaram um grande aprendizado que potencializaram ainda mais nosso percurso de vida pessoal, profissional e de pesquisador.

Enfim, temos consciência que não esgotamos as possibilidades de reflexões em torno da discussão da organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas. Ao finalizar este trabalho descobrimos que ele ainda está inacabado e que tem inúmeras possibilidades a serem exploradas, mas sabemos também que o inacabado é de fato o fundamento de uma pesquisa e de um ser.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1996.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)
- ARROYO, Miguel Gonzáles (org). **Da escola carente à escola possível**. Edições Loyola, São Paulo, 1991.
- ARROYO, Miguel Gonzáles e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e Movimento Social do Campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 02. Brasília, 1999.
- BARROS, Oscar Ferreira. **Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Relatos de Experiências de Educadores do Campo**. Texto submetido ao XVIII EPENN-2007, no Grupo de Trabalho de Didática.
- BENJAMIM, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. Ed. nº 03. Brasília, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a Prática: Escritos de viagem e estudos sobre a educação**. Coleção Educação Popular nº 1. 4ª Edição. Edições Loyola. São Paulo. 2002.
- BRASIL. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília / DF. INEP / MEC, 2007.
- _____. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento. Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun2003
- CAMETÁ. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Estatística Educacional, 2006 – 2011.
- CARDOSO, Maria Angélica e JACOMELI, Mara Regina Martins. **Estado da Arte Acerca das Escolas Multisseriadas**. *Revista Histedbr On-line, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010 - ISSN: 1676-2584*.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2002.

CORRÊA, Sérgio. **Pesquisa de campo: Cametá e Barcarena**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-Pa – Maio-Junho de 2005.

____; **Educação popular do campo e desenvolvimento territorial rural na amazônia: uma leitura a partir da pedagogia do movimento dos atingidos por barragem**. 2007. 353 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia**. Belém: UFPA/NAEA, 2006.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Tópicos)

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes**. Porto, Porto Editora, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo: Educação do Campo**. Brasília. Vozes, 1999.

FÓRUM PARAENDE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Programa EDUCAmazônia Construindo Ações Inclusivas e Multiculturais no Campo**. Belém, 2006. (1. Folder)

FOUCAUT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Jaqueline Cunha da Serra. **Currículo e Classes Multisseriadas na Amazônia: realidade e desafios do projeto escola ativa no Estado do Pará**. Belém: UFPA, s/d.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP. Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

GARRIDO, Elsa. **Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor**. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série pesquisa em Educação)

HAGE, Salomão Mufarrej. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-Pa – Maio-Junho de 2005.

_____. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-Pa – Maio-Junho de 2005.

_____. A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Caxambu: ANPED. CD ROM, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge. MOLINA, Mônica Castagna. NÉRY (org). **Por uma Educação Básica do Campo**. Ed. Universidade de Brasília, Brasília: 1999.

KOLLING, Edigar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

MARTINS, Egídio. **TRABALHO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no município de Cametá-PA**. Belém, 2011, 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará.

MARTINS, Fernando José. **Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo**. Universidade Federal do Oeste do Paraná. 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos / Karl Marx; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni ... [et. al.]**. 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 20ª ed. Petrópolis. Vozes, 2002.

MOLINARI, Claudia. **A diversidade ajuda no avanço de classes multisseriadas**. In: REVISTA NOVA ESCOLA, ANO XXIV, Nº 219: ED. ABRIL, JAN/FEV 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed. São Paulo. Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PARÁ. **Estatística Municipal: Cametá**. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças; Instituto de desenvolvimento econômico, social e ambiental do Pará. Belém, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Didática e Cultura: O Ensino Comprometido com o Social e a Contemporaneidade**. In: CASTRO, Amélia Domingues de, CARVALHO, Anna Maria Pessoa de, (Org). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Lições da educação do campo: um enfoque nas classes multisseriadas**. In: HAGE, Salomão Mufarej (org.) **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, S/D.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará**. 2009. 203 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

POMPEU, José Danuzio Pinto. **Evolução Territorial e Urbana do Município de Cametá – Estado do Pará**: Cametá – Pará, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROCHA, Sisley, LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Educação do Campo no Brasil e no Pará: contexto, história e práticas pedagógicas**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-Pa – Maio-Junho de 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto-PT: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos, MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

SOUSA, Raimundo Valdomiro de. **Campesinato na Amazônia: Da subordinação à luta pelo poder**. NAEA, Belém, 2002.

SOUZA, Orlando Nobre B. **Contextualizando a Educação do Campo na Amazônia.** Caderno de textos do II Seminário Estadual de Educação do Campo. Belém, 2005.

TEIXEIRA, Elizabete. **As três metodologias: Academia, da ciência e da pesquisa.** Belém-Pa, Ed. da UNAMA, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

_____, **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 12ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009 (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3)

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro ter concordado em participar, livre e espontaneamente, como sujeito entrevistado, na pesquisa intitulada **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA.**, sob a responsabilidade de MARIVALDO PRASERES DE ARAÚJO – Discente do Mestrado em Educação na Linha de Currículo e Formação de Professores da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa e ciência de que eles não atentam contra a minha própria integridade física ou moral, nem contra a de qualquer outra pessoa. Sei, igualmente, da possibilidade de interromper a minha participação em qualquer momento no decorrer da pesquisa, assim como da possibilidade de requerer reparos legais no caso de me sentir prejudicado(a) com a divulgação não autorizada por mim, de algum dado a meu respeito.

Tenho clareza de que as informações que darei orais e/ou escritas poderão ser usadas pelo pesquisador nesta pesquisa, e de que a minha identidade não será divulgada, a menos que eu expresse por escrito a preferência pela divulgação.

Declaro que fui consultado se gostaria de acrescentar algo ao presente termo e que foi finalizado com a minha anuência de que concordava com a forma e conteúdo da redação.

LOCAL _____ DATA _____

Assinatura do (a) Participante

(Obs.: o/a participante deverá ficar com uma cópia do termo)

APÊNDICE 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

NOME:

IDADE:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

TEMPO DE ATUAÇÃO EM ESCOLA MULTISSERIADA:

SÉRIES DE ATUAÇÃO:

QUESTÕES NORTEADORAS

- 1- O que significa a escola multisseriadas para você?
- 2- Como você planeja sua prática pedagógica para esta escola multisseriada?
- 3- Como põe em prática esse planejamento?
- 4- Como organiza o currículo e conteúdos?
- 5- Como se organiza a prática docente?
- 6- Como se organiza o espaço escolar considerando as várias séries?
- 7- Como organiza o tempo escolar com os alunos e as séries?
- 8- Qual o apoio que recebem (gestores, pais, comunidade)?
- 9- Que materiais pedagógicos recebem?
- 10- Como se organiza a composição das turmas?
- 11- Como se estabelece o diálogo na sala de aula?
- 12- Como desenvolvem atividades diversificadas?
- 13- Como se trabalha a monitoria com os alunos?
- 14- Como é realiza a avaliação?

Local e data:

APÊNDICE 3

OFÍCIO

DE: MARIVALDO PRASERES DE ARAÚJO

AO: SETOR DE ESTATÍSTICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE CAMETÁ

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS

Sou Discente do Mestrado em Educação na Linha de Currículo e Formação de Professores da Universidade Federal do Pará – UFPA e estou desenvolvendo minha pesquisa intitulada A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA, sob a orientação do professor Dr. Salomão Mufarrej Hage e necessito de alguns dados referentes ao objeto de pesquisa em estudo.

Sendo assim, venho solicitar a colaboração deste órgão institucional para fornecer-me os seguintes dados:

- ✓ N° de alunos matriculados no sistema municipal de ensino
- Dados por nível de ensino ou por série
- ✓ N° de escolas
- ✓ N° de professores

- ✓ Alunos matriculados em turmas multisseriadas.
- Se possível dados por série.
- ✓ N° de escolas multisseriadas
- ✓ N° de turmas multisseriadas
- ✓ N° de professores lotados em turmas multisseriadas

Obs; Se houver outros dados referentes a escola multisseriadas que possam me disponibilizar, eu aceito.

Certo de contar com vossa colaboração, agradeço antecipadamente.

Cametá-PA, ____de_____ de_____.

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DE CAMETÁ

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola:

Nome do (a) Professor (a):

Séries que compõem a turma:

Turno:

Endereço:

2. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DA ESCOLA

- O prédio escolar é apropriado para o ensino
- Quais os espaços além da sala de aula
- Os espaços favorecem o desenvolvimento das aulas
- Como os espaços são aproveitados nas práticas pedagógicas

PLANEJAMENTO CURRICULAR

- Análises de planos de aula
- Como é executado o plano de aula
- Existe correlação entre o proposto no plano de aula e a realidade local
- Os planos são desenvolvidos de acordo com os Referenciais da Educação do Campo

RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO X ALUNO X PROFESSOR

- A relação desenvolvida é permeada pelo diálogo
- Como ocorrem às relações interpessoais
- Como ocorrem as relações entre os sujeitos das várias séries
- Como o professor lida com as diferenças de níveis de aprendizagem dos alunos e séries

METODOLOGIAS

- A metodologia utilizada em sala de aula contempla atividades de integração das séries. De que forma.
- A mediação desenvolvida pelo (a) professor(a) permite uma aprendizagem que respeite e valorize a cultura do campo
- Os conhecimentos trabalhados são contextualizados com a realidade sócio cultural do campo
- Como se desenvolve a prática docente
- As atividades propostas promovem relação individual ou coletiva

UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

- Materiais pedagógicos utilizados.
- Formas de utilização dos materiais pedagógicos
- São apropriados para a escola do campo multisseriada
- Os materiais pedagógicos são motivadores
- Estabelecem relação com a vida e o trabalho do campo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Pontos considerados positivos na prática de organização do trabalho pedagógico
- Pontos limitadores da prática de organização do trabalho pedagógico
- Considerando as diversidade de séries e disciplinas e as condições da escola multisseriada que relação poderá ser feita com os referencias teórico da educação do campo

ANEXO



SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SETOR DE ESTATÍSTICA EDUCACIONAL

Dados Preliminares - Ano letivo – 2012

Nº DE ALUNOS MATRICULADOS NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Nº	MUNICÍPIO	ED. ESP.	ED. INF.			ENSINO FUNDAMENTAL												EJA					TOTAL
			CRECHE	J. I	J. II	SÉRIES										TO TAL	ETAPAS				TO TAL		
						1º	2º	3º	4º	5º	TOT	5ª	6ª	7ª	8ª		TOT	1ª	2ª	3ª		4ª	
		NÚMERO DE ALUNOS																					
	CAMETÁ	347	1.201	2.469	2.720	2.820	4.329	4.033	3.980	3.938	19.100	4.013	3.348	2.468	2.275	12.104	31.204	77	95	623	653	1.448	37.941

DADOS ESTATÍSTICOS DE 2012

Nº DE ESCOLAS		Nº DE PROFESSORES			Nº DE TURMAS		Nº DE ALUNOS		
TOTAL	COM TURMAS MULTISERIADAS	TOTAL	COM TURMAS MULTISERIADAS	COM TURMAS MULTIETAPAS	MULTISERIADAS	MULTIETAPAS	TOTAL	EM TURMAS MULTISERIADAS	EM TURMAS MULTIETAPAS
242	187	1.594	137	133	154	137	37.941	3.228	2.642

Fonte: Matrícula Escolar/2011

Data: 29.05.2012