

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ADRIANA CUNHA ANCINI

**ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS DO
CAMPO**

**Dom Pedrito
2018**

ADRIANA CUNHA ANCINI

**ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS DO
CAMPO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação do Campo – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Educadores do Campo aptos para docência em Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e de Química, Física e Biologia no Ensino Médio.

Orientadora: Prof. Dra. Annie Mehes Maldonado Brito.

**Dom Pedrito
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

A541a Ancini, Adriana Cunha
Análise da Concepção de Práticas Educativas nas Escolas do
Campo / Adriana Cunha Ancini.
65 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2018.
"Orientação: Annie Mehes Maldonado Brito".

1. Educação do Campo. 2. Práticas educativas. 3. Escolas do
campo. 4. Classe multisseriadas. I. Título.

ADRIANA CUNHA ANCINI

ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS DO CAMPO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação do Campo – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Educadores do Campo aptos para docência em Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e de Química, Física e Biologia no Ensino Médio.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 07 de junho de 2018.

Banca examinadora:

Prof. Adjunta Dra. Annie Mehes Maldonado Brito
Orientadora
UNIPAMPA – *Campus Dom Pedrito*

Prof. Adjunto Dr. Jose Guilherme Franco Gonzaga
UNIPAMPA – *Campus Dom Pedrito*

Prof. Dra. Aniara Ribeiro Machado
UNIPAMPA – *Campus Dom Pedrito*

Dedico este trabalho a minha amada mãe Elmira, a meu esposo Floribal e meu filho Luiz Miguel pelas minhas ausências, pelo incentivo, apoio e amor incondicional, aos professores que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, fontes inesgotável de compreensão, carinho, apoio e amizade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela perseverança e força ao longo da minha caminhada.

Agradeço ao meu esposo Floribal, pelo seu apoio, dedicação, compreensão e acima de tudo pelos incentivos nas horas de cansaço, de desânimo, enfim nas horas difíceis. Ao meu filho Luiz Miguel pela compreensão da minha ausência, e por todos momentos de carinho.

A minha amada mãe Elmira que cuidou do meu filho nos momentos que precisei me ausentar, e que sempre será minha base e minha inspiração a conquistar todos meus sonhos e objetivos. A meu querido irmão José Adair que sempre esteve pronto a me ajudar, a todas minhas irmãs que entenderam a minha ausência.

A minha querida professora orientadora Annie Brito pela paciência, orientação e pelos momentos de incentivo.

A todos os professores que contribuíram e fizeram parte dessa caminhada, da formação da primeira turma de Educação do Campo – Licenciatura, minha eterna gratidão, todos vocês são exemplos de profissionais.

A todas as colegas de curso, pelos momentos de troca e aprendizado, pelo convívio, carinho, parceria e amizade.

As amigas e colegas que acompanharam de perto meu desenvolvimento e minha aflição durante toda esta longa caminhada do curso Helena Dutra, Leila Padilha, Maria Cleonice, Sandra Marques e Zelia Batista.

Aos pais e comunidade da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Incompleto Na Tala, na qual atuo como docente há três anos, pelo companheirismo. Esta conquista e vitória é para vocês, minha família!!!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

O curso de Educação do Campo Licenciatura visa formar docentes direcionados para o campo. Para isso, precisamos conhecer a realidade das escolas do campo. O desenvolvimento deste trabalho realizou-se a partir de uma pesquisa exploratória, com estudo de caso, por meio de entrevistas semiestruturadas. O objetivo foi analisar a concepção de práticas educativas nas escolas do campo, bem como analisa o contexto e suas práticas dentro das escolas, implicações para a educação no campo, observando e analisando o trabalho didático dos professores entrevistados. A pesquisa inicia com uma análise bibliográfica sobre a descrição de um breve apanhado histórico sobre a educação do campo. Em seguida descreve algumas concepções de autores sobre práticas educativas e classes multisseriadas. Por fim, uma análise das práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo e características das metodologias aplicadas pelos professores. Foi possível refletir sobre o trabalho pedagógico de nove professores das escolas municipais multisseriadas desta cidade. A partir dos resultados obtidos entende-se que existem concepções diferentes na prática educativa multisseriada, na forma que alguns educadores definem o trabalho, deixando claro que há dificuldades em atender turmas em série/ano diferentes, de compartilhar o tempo, já que necessita trabalhar conteúdos diferentes, tendo em vista que nem sempre conseguem fazer um trabalho integrado. Em relação à organização das atividades é notório que há uma busca infinita da maioria dos professores de fazer um trabalho interdisciplinar e integrado, com um mesmo tema, onde a troca de saberes e conhecimentos enriquece muito o trabalho da escola, mas há necessidade da execução de políticas públicas mais eficazes, como o apoio as escolas do campo, principalmente voltadas para as áreas de formação profissional direcionada ao campo, classes multisseriadas, para um trabalho interdisciplinar, entre outras necessidades.

Palavras-chave: Educação; Práticas educativas; Escolas do campo.

ABSTRACT

Education on the Countryside Graduation course aims to form teachers to the countryside. For that we need to know the reality of countryside schools. This work's development was performed through exploratory research, case study, observing and analyzing the didactic work from the teachers who were interviewed. The research begins with a bibliographic analysis upon the description of a brief historical catch about countryside education. Right after this work describes some conceptions from authors about educational practices and multi series classes. At last, an analysis of the educational practices developed at the countryside schools and characteristics of the methodology applied by the teachers. It was possible to bethink the pedagogical work of nine teachers from multi series municipal schools from this city. From the obtained results it's possible to understand that there are different conceptions on multi series educational practices, at the form some educators define the job, making it clear that there are difficulties to attend classes from different years/grade, considering that not always it's possible to make an integrated work. Related to activities organization it's notorious there's an infinite search from majority of teachers due to realize an integrated interdisciplinary work, with a same theme, where the knowledge exchange highly enriches the school work, but there's need to execute more efficient public policies with support to countryside schools, specially on the areas of formation from the professionals directed to the countryside, multi series classes, to a interdisciplinary work, amongst other needs.

Key words: Education; Educational practices; Countryside schools

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Escolas do Campo no município de Dom Pedrito.....	33
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS - Mato Grosso do Sul

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PR - Paraná

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SECADI -Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SP - São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA	13
2 METODOLOGIA.....	16
2.1 Tipo de Pesquisa	16
2.2 Procedimento técnico: Estudo de caso	16
2.3 Coleta de Dados	17
2.4 Análise de Dados	17
3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	19
4 PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	24
5 CLASSES MULTISSERIADAS.....	29
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
6.1 O município de Dom Pedrito	32
6.2 Escolas do campo do município de Dom Pedrito.....	33
6.3 Descrevendo resultados das entrevistas	35
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERENCIAS	54
APÊNDICES.....	56
ANEXOS	64

1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Este trabalho de pesquisa que nasce a partir da necessidade e curiosidade de conhecer o trabalho nas escolas do campo do município de Dom Pedrito, mas acima de tudo, para qualificar e transformar minha prática, contendo como proposta de analisar qual a concepção de práticas educativas do ensino fundamental de séries iniciais em classes multisseriadas.

Lembro-me quando fui nomeada para uma escola do campo a 64 km da sede do município, Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Incompleto Lafaiete Almeida, no ano de 2009, escola multisseriada, no regime de trabalho de unidocência. Quando fui para conhecer a escola juntamente com uma equipe da secretária de educação, soube que daria aula em uma classe multisseriada e perguntava-me em silêncio: O que é uma classe multisseriada? Como vou desenvolver meu trabalho? Sendo assim, diante de tantas dúvidas e inseguranças, questionei a equipe da secretária se eu receberia uma formação para desenvolver meu trabalho? Não, simplesmente me levaram para conhecer a escola, o prédio, a estrutura física.

Como vinha de uma formação de magistério, e depois de um período de tempo sem contato com a escola, pois minha formação foi em 1999, totalmente voltada a classes seriadas, inicialmente reproduzi o que havia aprendido, um trabalho fragmentado entre as disciplinas que seriam desenvolvidas a cada ano/série. E por muito tempo trabalhei assim, os alunos trabalhando conceitos fragmentados, soltos, sem nenhuma relação com sua vida e necessidades, muitos menos integrar as séries, e fora de um contexto de campo e território.

Após algum tempo de trabalho percebi a necessidade de mudar a minha prática, várias foram as minhas inquietações ao desenvolver meu trabalho docente, e um dado momento surge um curso voltado para as escolas do campo, aos povos do campo, que pauta a Educação para sujeitos com raízes no campo.

A partir daí, percebi que os sujeitos que temos no campo deste município, nas escolas, poucos se identificam como camponeses, a maioria são sujeitos oriundos de municípios vizinhos, sem vínculo específico com o campo, filhos dos funcionários da agricultura e pecuária, a base econômica do município de Dom Pedrito.

Atualmente trabalhando em uma escola do campo mais próxima a sede do município, que se pode dizer que é urbanizada, pois ainda recebe um plano de curso padrão, trabalha no regime de classe multisseriada, mas que na prática atende

alun@s seriadamente, como na cidade. O público são de alun@s que podem ser considerados transitórios, filh@s dos funcionários do agronegócio, que muitas vezes mudam a cada safra, não havendo nenhum conhecimento local, e nenhuma intenção de continuar no local, mas frequentam aquela escola que busca integrar conhecimentos sobre o território, suas transformações, história e cultura.

Assim com base nas minhas vivências e práticas, a partir da necessidade de buscar mudanças no meu trabalho, minhas inquietações e anseios motivaram no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. E com toda a dificuldade existente, sinto-me ainda mais motivada para superar o processo de ensino aprendizagem fragmentado e fora de contexto. No município de Dom Pedrito a Educação do Campo tem ganhado força no que tange as formações e qualificações na Educação do Campo – Licenciatura, mas no atual contexto do campo, nas escolas quais são as concepções dos docentes atuante.

A Educação do Campo tem ganhado espaço em discussões coletivas, por isso é importante discutir e identificar qual a concepção de práticas educativas do ensino fundamental de séries iniciais em classes multisseriadas, e como ela se materializa nas escolas, refletindo sobre suas características e fragilidades. Deste modo, questiona-se: Qual a concepção de práticas educativas no ensino fundamental de séries iniciais?

As práticas educativas das escolas do campo já vêm sendo discutidas algum tempo na Educação do Campo, buscando desenvolver um trabalho emancipatório educar para a vida e o cotidiano, que os conceitos pedagógicos da escola acompanhem o desenvolvimento atual do ser humano, atendendo suas necessidade e diversidade de saberes, inserir o alun@ ao seu meio, juntamente com pais e comunidade atendendo o mais amplo e necessário conhecimento e respeito à diversidade cultural, ética e histórica, muitas pesquisas acadêmicas relatam essa situação.

A partir desse contexto há uma grande transformação centrada principalmente na formação e qualificação para os educador@s do campo. O objetivo deste relatório é discutir a concepção de práticas educativas no contexto das escolas multisseriadas no campo, do ensino fundamental de séries iniciais, visto que o campo está em constante transformação e desenvolvimento, e a escola precisa inserir no currículo questões que levem ao percurso e a interpretação dessa transformação.

As práticas educativas se modificam ou se ampliam de acordo com cada realidade e especificidades dentro de seu território, a partir desse contexto se cria situações para se aprofundar os saberes populares e inserir saberes científicos, e para sua construção precisa se levar em conta a história, a cultura, o ambiente e a identidade dos sujeitos que ali habitam. A todo o momento me questiono: Que sujeitos querem formar? Que sujeito tem no campo? Quais suas reais necessidades?

Para tal, o texto está estruturado em quatro partes: a primeira traz um breve enfoque na análise da história da Educação do campo e suas perspectivas, conquistas e demandas no decorrer do desenvolvimento do campo, a segunda descreve práticas educativas pertinentes ao sujeito do campo, na visão de alguns autores, a terceira caracteriza as classes multisseriadas e a quarta traz os resultados e discussões das entrevistas realizadas com nove professor@s das escolas do campo no município de Dom Pedrito.

Na Educação do Campo Licenciatura, aprendi muito a transformar minha prática buscando trabalhar valorizando a cultura local, mas sempre aprofundando conhecimentos mais amplos, que valorize a identidade camponesa, para entender e ver o campo como espaço de vida, de cultura, de valores, crenças, onde há todo um desenvolvimento e trajetória humana, diferentemente de ver o campo como espaço de produção agrícola e de exploração de mercado.

Ainda surgem muitas dúvidas quais são as práticas possíveis para serem desenvolvidas, para ter amplitude de conhecimento e entendimento do campo como espaço de vida, sem ferir a identidade dos camponeses. Quais as práticas desenvolvidas, que poderiam realmente atender toda a demanda atual de transformação e desenvolvimento do campo?

Esta pesquisa será de suma importância na minha formação, buscar conhecer a concepção das práticas educativas em outros territórios, ajudará a entender em um sentido mais amplo, o que contribui ao desenvolvimento do campo na atual demanda capitalista, e de que forma manter vivas identidades camponesas, história, cultura e crenças.

A partir do levantamento das práticas educativas inseridas nas escolas do campo, buscar-se-á uma visão das práticas que dão qualidade a educação e suporte para o aluno desenvolver o trabalho em família, introduzindo o conhecimento adquirido na escola. O trabalho e educação associados com o processo de aprendizagem e ensino.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

O projeto foi desenvolvido a partir da pesquisa exploratória, indo à busca de relatos, conhecimentos e informações, para compreender as concepções de práticas educativas no ensino fundamental de séries iniciais. Conforme Gil (2009) a pesquisa exploratória tem como finalidade aproximar mais do problema, tornando-o mais explícito, a partir de hipóteses. Envolvendo primeiramente estudo bibliográfico, e posteriormente o ambiente pesquisado e conhecimento dos sujeitos envolvidos através de entrevistas.

2.2 Procedimento técnico

A partir de pesquisa exploratória descritiva em três escolas, conforme as possibilidades de acesso, e entrevistas com nove docentes.

A pesquisa bibliográfica, o conhecimento do espaço escolar e algumas informações sobre práticas educativas nas classes multisseriadas nortearam o trabalho.

O trabalho foi construído a partir das etapas descritas abaixo:

- ✓ Leituras bibliográficas;
- ✓ Levantamento de dados; Buscou-se interrogar um número de professor@s das classes multisseriada (Apêndice A).
- ✓ Análise de dados.

Foi realizada a elaboração de entrevistas semiestruturadas com um roteiro pré-estruturado. Para a adequação da entrevista foi realizado um pré-teste com duas pessoas o que possibilitou a adequação da entrevista e a reelaboração de questões que demonstraram não atender aos objetivos propostos.

2.3 Coleta de Dados

Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes de quatro escolas multisseriadas do campo.

Primeiramente foi feito um pré-teste, para verificar a clareza das questões, e se realmente traria as informações esperadas no que tange os objetivos propostos neste trabalho.

Mesmo no pré-teste segui rigorosamente as exigências para um trabalho de pesquisa utilizando entrevistas. Todo o processo de coleta de dados foi esclarecido a cada participante, desde o tema pesquisado, até a necessidade de gravação. Estas informações constaram no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Anexo A), os quais foram assinados após os esclarecimentos e o consentimento.

Após o pré-teste foi feita a transcrição e a análise das respostas para avaliar se as questões propiciavam o entendimento esperado, e se atendiam aos objetivos da presente pesquisa. Somente uma das entrevistas não foi utilizada para a análise final, já que as perguntas tiveram que sofrer modificações em função do exposto anteriormente, havendo reformulação e inserção de novos questionamentos, e não foi possível retornar ao participante que se dispôs a realizar a entrevista inicialmente.

2.4 Análise de Dados

As entrevistas foram analisadas através da Análise Temática Categórica, um tipo de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), esta análise se baseia em operações de desmembramento do texto em unidades, isto é, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e posteriormente realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

Nesse trabalho optei para desmembrar o texto utilizando como unidade de registro as frases, organizei as questões das entrevistas em dois blocos:

1º) A intenção do primeiro bloco é de identificar e descrever a(s) prática(s) educativa(s) realizadas nas classes multisseriadas, como é entendida a partir da concepção dos professor@s, a dimensão da prática pedagógica e com o que se identificam.

2º) No segundo bloco tenho como objetivo verificar as características da prática pedagógica nas classes multisseriadas, a partir de análise metodológica da prática realizada, quais perspectivas da formação e se existem diferentes metodologias para serem aplicadas nas classes multisseriadas.

Referente aos participantes, preservando a identificação de cada um, os mesmos serão apresentados em ordem numérica (p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7 e p8) e as questões da entrevista da mesma forma (q1, q2, q3, q4 ...).

3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A luta pela terra no Brasil persiste até hoje, de uma forma mais organizada, com grupos que representam esse movimento. E a partir de muitas conquistas dentro dos assentamentos, surge a preocupação com a educação das crianças.

Conforme Caldart (1997, p.30) se intensifica a luta pela terra no Brasil, entre 1979 a 1984, precisamente e com mais relevância nos Estados do RS, SC, PR, SP e MS com acampamentos e ocupações, assim fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em janeiro de 1984. Em propósito surge a preocupação com as crianças e com a educação das mesmas, como desenvolver as habilidades dos filh@s das famílias acampadas, primeiramente dentro do acampamento, o que fazer para ocupar o tempo das crianças, enquanto os pais trabalham, e depois se manifesta a preocupação de como suprir a necessidade de escola nos assentamentos que foram surgindo. Posteriormente ao surgimento à primeira escola dentro do assentamento Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul, emerge as preocupações de como e o que ensinar dentro da realidade do movimento, pois para o MST a conquista da terra, não era a única demanda, que a partir dessa conquista surge à percepção sobre o direito da escola para todos. E uma das inquietações que começaram a levantar-se dentro dos acampamentos sobre as escolas é que atuavam professor@s que não tinham conhecimento do contexto e acabavam desqualificando e desconsiderando toda a luta, a cultura, a história das famílias.

O segundo período começa no ano de 1985, com o 1º Congresso Nacional do MST, até 1988/9 aproximadamente marcado por definições importantes de organização do MST, da mesma maneira se intensifica o enfrentamento as forças políticas em desacordo com a Reforma Agrária.

De acordo com Fonseca e Paz (2012, p. 17), a Reforma Agrária que é um sistema que estrutura a forma como a terra se divide em propriedades, que é vista como um conquista de direito à terra, para produção e cultivo de alimentos, trazendo benefício para o camponês e toda a sociedade, é um dos conteúdos mais abordados em esfera camponesa, sendo a luta uma forma de protestar o sentimento descaso e a desvalorização que persiste a décadas no que tange as políticas públicas.

A Reforma Agrária também visa uma obtenção de direitos impugnados pelo o estado e os grandes latifundiários, por meio de luta e esforço, como a educação que defenda e valorize os saberes do campesino, trazendo direito para a população do campo, valorizando sua pluralidade e diversidade dentro de uma escola que trabalhe a realidade local.

O ato de negação aos direitos concebidos pela fragilidade das políticas públicas constitui razões para que a população camponesa incluísse a educação como ação de transformação em seus movimentos sociais. Dessa maneira a discussão em *Por Uma Educação Do Campo* (2011).

Neste vazio deixado pelo Estado têm surgido algumas iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo. (ARROYO *et al.*, 2011, p.40)

Souza (2008, p.1094), afirma que nos anos de 1980, a partir do aumento de assentamento e ocupações, estruturado por grupos do MST, e diante da existência de poucas escolas, e a oferta de conteúdo dentro de um currículo caracterizado por valores e ideais Urbano, desligado das especificidades do campo, descaracterizando a história dos camponeses, as demandas educacionais ficaram mais fortes e visíveis, devido à resistência e a luta dos movimentos sociais, e a exigência de políticas públicas de educação do campo, produzindo assim documentos que comprovasse a necessidade e orientação para as políticas públicas pedagógicas que valorizam o meio e os trabalhadores do campo.

Sendo fortalecido a partir das articulações do MST e o nascimento do Setor de Educação (1987), responsável dentro dos assentamentos da reforma agrária e nos acampamentos em organizar e sistematizar as ideias de práticas pedagógicas nas escolas, amparados por currículo próprio da realidade dos trabalhadores do campo, fortalecendo as demandas e ações por políticas educacionais. O MST passa a ver a educação de uma forma que passa a ocupar um espaço privilegiado, que antes somente valorizava a ocupação de terra. Arroyo (1989) destaca a origem de uma pedagogia que vai além da escola, que é organizada nos movimentos sociais, na vida e sociedade campesina.

Conforme Souza (2008, p.1095), o avanço e o fortalecimento em discussões sobre educação do campo, a partir das realidades, conhecimento e acúmulo de

experiência do MST, se dá em espaços e debates de grupos de pessoas unidas por ideal em defesa da educação do campo, que se organiza em encontros como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), esta fortalece a discussão e integração da educação do campo na agenda política. Sendo na década de 1990, que foram sistematizados metas em programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em diversos estados, reunindo conhecimentos para a organização do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (1998).

O marco da inserção da educação do campo na agenda política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar. (SOUZA, 2008, p.1096)

No decorrer, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (Brasil, 2001, p.1) apud (SOUZA, 2008, p.1096)

Souza (2008, p. 1097) destaca ainda, que os seminários estaduais de educação do campo, lugar que acontece discussões, trocam experiências e exemplos de vivências do campesino é que firmam outro ponto da inserção desta na agenda política, os seminários se constituem em espaços de luta e relato de experiências públicas, surgindo parcerias, troca de vivências, e elaboração coletiva de propostas para a educação do campo, com pessoas oriundas e com formações educacionais distintas. Em 2004, foi criado, no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que articula ações com os sistemas de ensino para efetivar políticas educacionais em diversas áreas, como educação do campo, tendo como objetivo a valorização e o respeito aos direitos humanos, as diferenças e a diversidade, entre outras.

De acordo com Caldart (2007, p.149) “o conceito de Educação do campo nasce pela luta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade no campo, onde não percam sua cultura, identidade, experiência e seu território”.

Diferentemente de entender o campo como espaço apenas de produção agrícola, os movimentos sociais pensam o campo como espaço de vida, onde se realizam todas as dimensões da existência humana como a cultura, valores e crenças. Onde educar para o MST não é meramente transmitir conhecimento, (FUNDEP 1995, p.14-15 apud NETO, 1999, p.40) e sim integrar conhecimentos amplos aos saberes do homem do campo, para que o transforme o seu de forma consciente, progressista e igualitária.

Conforme Fernandes, Ceriolo, Cardart (2011, p.23-24) o campo precisa de Políticas públicas que valorize os saberes e a história de vida no campo, considerando características e necessidades do campesino na sua pluralidade, contemplando formação de professores, financiamento e garantia de escola do campo, para evitar deslocamentos longínquos dos estudantes do campo para a cidade, com metodologias e currículos que atendam a amplas especificidades e desenvolvimento sustentável no campo, que acima de tudo respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências e saberes locais.

Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos... (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p.14-15)

De acordo com Medrado (2012, p.139), educação do campo após assegurar o direito do povo que vive e trabalha no campo à educação, (pois os movimentos sociais carregam bandeiras de luta pela escola pública como dever do estado e direito humano dos povos do campo), tem o desafio em conquistar uma educação que parta dos saberes do povo, das suas especificidades dos seus diferentes sujeitos, “[...] do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser e de se formar como humanos” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14-15), onde a escola abra as portas para o saber do povo do campo, “[...] um tipo de saber que historicamente foi negado enquanto saber. Um saber que agora emerge num sinuoso movimento de fora para dentro e que acaba propondo uma nova dinâmica à escola”. (FREITAS, 2002 p. 3 apud. MEDRADO, 2012 p. 139).

ARROYO (2011, p. 79), a história da educação do campo está ligada fortemente a movimentos sociais do campo, sendo uma dívida histórica, se referindo

as políticas públicas, com a população camponesa, sendo pessoas de direitos, muitas vezes descaracterizada quando crianças camponesas são reprovadas e descaracterizadas por um currículo da escola urbana.

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2011, p.73).

De acordo com Caldart (2011, p.156 a 158), há uma busca na formação de sujeitos do campo, sujeitos de direitos, para construir uma educação sendo que os educador@s sejam formados a partir da realidade e contexto do povo que vive no campo como sujeitos de identidades próprias e com políticas públicas específicas ao modelo que valorize e seja valorizado pelo processo educativo, que garanta uma resistência no campo, que respeite e valorize suas raízes culturais, mas projetando movimento de transformação para pleno desenvolvimento humano, que não se conforme com modelo de vida imposto, e sim formar sujeitos fortes aptos a resistir e intencionar, e lutar por mudanças e melhorias para viver no campo.

A educação do campo nasce a partir de uma pluralidade de experiências camponesas, organizadas em ideais de movimentos sociais, buscando através de luta uma compreensão da universalidade e políticas públicas por uma educação de qualidade, que emancipe os trabalhadores do campo, criticando a educação para o trabalho capitalista. A educação do campo vem em contraponto à educação brasileira, exigindo direito de educação de qualidade, trabalho digno e igualdade social. Formando sujeitos coletivos, com autonomia a decidir e tomar frente a decisões políticas e participar ativamente em sociedade. Uma educação que vá além da escola, que busque socialização absoluta, direitos e conquista da terra, direitos trabalhistas, aquisição a cultura, respeito à identidade, atuação nas decisões políticas, proteção da natureza e soberania alimentar. (CALDART, 2009).

A mesma autora defende uma escola com profissionais comprometidos com o desenvolvimento formativo, com currículo específico e construído pela escola e comunidade que contemple diversidade formativa comprometida com o equilíbrio ambiental e humano, e que articule o trabalho pedagógico no amplo conhecimento com ações de trabalho, luta social, cultura. E lutar acirradamente por políticas públicas

que contemple a educação dos camponeses e trabalhadores do campo, ao mesmo tempo lutar pelo resgate de uma identidade roubada.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS

Na prática os saberes de acordo com Paulo Freire (2014, p.24), se confirmam, se modificam ou se ampliam, onde ensinar não é transferir conhecimento, mas criar situações para sua curiosidade, produção ou sua construção.

Uma prática que não se resume a sala de aula, e sim da busca de identidades camponesas, na busca do conhecimento das relações, trabalho, educação, cultura onde o sujeito tem capacidades de reinventar sua realidade. Visto que o ensinar possibilita o aprender, a troca de saberes, que o ser humano não seja visto com um objeto pronto e acabado.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2014, p.33)

Discutir com alun@s realidades concretas, que busque manifestações de inquietações indagadoras, que ele se sinta autor do seu próprio conhecimento, sabedoria indispensável a sua prática.

Diante de uma realidade global em modelo único de currículo e práticas nas escolas urbanas que é levada como base para as escolas do campo se propõe a discutir as práticas educativas apresentadas aos sujeitos com identidades próprias e concretas, que busca conquistar um espaço, e resistir a um modelo imposto ao campesinato subordinado a uma linguagem defendida pela modernidade, resgatando histórias e culturas próprias e específicas dentro de um contexto próprio dos povos do campo na sua ampla diversidade: camponeses residentes em sítios, trabalhadores assalariados do campo, filh@s de sujeitos do campo, pessoas que vivem no campo, mas que tem cultura, história, que tem identidade, etc.

Sendo que a sociedade não pode decidir, organizar, planejar um modelo de homem que designa como certo para o futuro, pois, a educação tem a missão, antes de tudo, a formação intelectual, social e política de seres humanos. Tal indicação conflui com o pensamento de Caldart (2004) e Molina (2004), *apud* Lopes (2015, p.27).

Conforme Lopes (2015, p. 28), a educação do campo, também garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é colocada da seguinte maneira:

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

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola;
- III- adequação a natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Conforme o mesmo, a educação do campo apesar de estar presente na lei, encontra-se fragilizada não atendendo as especificidades locais, não sendo formadora de identidades. Apresentam-se com práticas educacionais e políticas, descontextualizadas com a realidade dos sujeitos que ali residem, com princípios e métodos pedagógicos fragmentados e parciais, desvalorizando o sujeito camponês.

É necessário pensar em uma educação que se preocupe com a formação do homem do campo, abordando as necessidades de sobrevivência de forma globalizada, para projetar uma esperança de um novo modelo de desenvolvimento para o campo.

Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações [...] (CALDART, 2011, p.156).

Conforme Lopes (2015, p.30), a escola precisa se apoderar de um currículo próprio para seu contexto, a sua realidade, que possa inserir o sujeito do campo ao seu meio, onde não haja preconceito, discriminação e hierarquização, defendendo essa mesma linha de pensamento:

[...] toda forma de pensamento único [...] incorporar uma visão crítica que leva a perguntar: a quem beneficia a visão dos fatos e a quem marginaliza [...]. Deve-se introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes, e que alguns se impõem frente a outros nem sempre pela força de argumento e sim pelo poder que os estabelece (HERNANDEZ, 1998, p.33 *apud* LOPES, 2015, p. 34).

Não existe uma clareza de práticas que atendam às necessidades e estejam voltadas a realidade e as especificidades locais, valorizando o homem do campo como um ser concreto e com necessidades e interesses próprios e reais, para que tenham aprendizagens significativas.

Pode-se dizer que as práticas deve ter um olhar minucioso que envolva o sujeito do campo e sua realidade, preservando identidades intelectuais, social e política, desenvolvendo um processo de reflexão da prática explicada pela teoria, visando o desenvolvimento do campo, uma prática que de voz e autonomia aos sujeitos que ali residem, pensar uma educação que se preocupe em resgatar o homem do campo, com a humanidade de forma globalizada.

Uma prática que seja responsável pela formação de sujeitos formadores de opiniões, críticos, reflexivos e responsáveis por seus atos, buscando garantir uma visão linear que contemple características coletivas, culturais, históricas e individuais.

Assim, Freire (2014), afirma que o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, por isso:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2014, p.39).

Nesse sentido, podemos afirmar que toda prática requer certa curiosidade, e o saber necessário tem que ser construído pelo aprendiz, sendo o profess@r apenas o mediador do conhecimento.

Conforme Souza (2008), a educação do campo é vista a partir do desenvolvimento e luta do trabalho dos movimentos sociais, pelo menos por dois pontos de debate educacional brasileiro:

- 1) Constrói uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que historicamente marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil. Sanfelice (2005) nos auxilia no entendimento do que seja a escola estatal burguesa e a escola democrática popular. Afirma que “O Estado ou o que é estatal não é público ou de interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa” (p.91). Para o autor “a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias que impulsionam as sociedades e, portanto, os homens, para a superação qualitativa do modo de produção capitalista” (p.103). (SOUZA, 2008, p.1092).

- 2) Possibilita o debate acerca da prática pedagógica nas escolas do campo, expressando as divergências políticas entre a concepção de educação rural pautada na política pública estatal e a concepção de campo pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores. Com isso, coloca professores, secretarias de educação, diretores, entre outros, em processo de indagação quanto à prática desenvolvida nas escolas do campo [...] (SOUZA, 2008, p.1092)

Para a mesma autora, a prática pedagógica, e uma estrutura social, adquirida em âmbito de relações entre os conhecimentos iniciais e os conhecimentos adquiridos na escola e na estrutura local de educação (SOUZA, 2008, p.1099).

Souza (2008, p.1099), para estruturar sua pesquisa e caracterizar a prática pedagógica entrevistou e elaborou questionários para 60 professor@s que atuam nas escolas do campo, no estado do Paraná. Apresentando alguns resultados (SOUZA, 2008, p. 2100):

- Planejamento pedagógico: os professor@s seguem as orientações da Secretária Municipal de Educação. Sendo feito a partir da proposta pedagógica da escola, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e com ênfase na realidade da comunidade. O entendimento educacional do MST não chega às escolas, por falta de formação, conhecimento e qualificação do professor@s sobre o movimento.
- Proposta Curricular: Não há um entendimento sobre a mesma, os professor@s têm diversas opiniões e referência sobre proposta curricular, não chegando a um consenso.
- Conteúdos escolares: Os conteúdos são selecionados a partir da realidade da comunidade, conhecimento para o cotidiano do aluno, mas ainda como instrumento focal o livro didático, sendo os PCN citados como proposta, mesmo oferecendo indicadores de desenvolvimento em âmbito nacional.
- Metodologia de ensino: Os educandos foram descritos pela maioria dos professor@s como autor do seu próprio conhecimento com intervenção e direcionamento do professor, interação social sob a intenção comunicativa. Com aulas expositivas, leituras, debates, trabalhos em grupo, rodas de conversas, práticas, pesquisas, desenhos etc.
- Projetos escolares: Temas identificados e relacionados pela própria comunidade, dando foco nas datas comemorativas, história do assentamento, literatura, resgate da cultura e produção de alimentos. Com a participação da

comunidade (hortas, assunto sobre a conservação da água, alimentação, plantio de árvores, etc), desenvolvidos ao longo do ano.

Conforme Lopes (2015, p. 35), a escola que almejamos necessita pensar o processo educativo numa perspectiva de ensinar a ver como se constroem as relações de formação cultural, social e políticas do sujeito campesino que é uma peça importante dentro de sistema globalizado.

Questionando qualquer formação de pensamento único, que exclui e desvaloriza histórias e culturas, dificultando o processo de formação de sujeitos que tenham orgulho e identidades próprias, visto que o conhecimento não seja objeto de poder e discurso de mercado, vendo o sujeito apenas como mercadoria. Conforme Lopes (2015, p.41), onde não há diálogo na comunidade, não se respeita as especificidades do local e a educação passa a ser vista como ideologias de mercado estejam eles em áreas urbanas ou rurais, Germano (2002) ainda nessa linha de raciocínio *apud* Lopes (2015, p.41):

[...] ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso no mercado de trabalho e, por outro, de conferir um caráter marcadamente instrumental, utilitário à educação escolar, acarretando uma desvalorização da ideia de cidadania e de formação intelectual, enquanto cerne do processo educacional. Nesse caso, a educação torna-se uma clausura do mercado e, por sua via, esquiva-se de encarar a condição humana em suas múltiplas dimensões (GERMANO, 2002, p.192 *apud* LOPES, 2015, p.41).

Nessa condição o indivíduo passa a ser responsabilizado pelo seu fracasso, e sua condição socioeconômica.

No campo, necessariamente nas escolas, não é diferente, se não for pensado coletivamente um currículo como uma parte importante para educação e o desenvolvimento do campo, que atenda as especificidades locais, e todas as transformações no meio, deixando de repetir um currículo projetado para o espaço urbano com práticas incoerente ao modelo de vida camponesa, compreendendo que o campo está em constante transformação, se preocupando com que tipo de formação precisa ser oferecida ao homem do campo, não terá êxito e não irá fortalecer e resgatar a identidade camponesa. (LOPES, 2015, p.43).

5 CLASSES MULTISSERIADAS

As escolas multisseriadas surgem por demanda política para atender sujeitos historicamente excluídos da escola, no Brasil surge como uma necessidade, que nasce para atender uma clientela dispersas e em localidades distantes, oportunizando educação a uma junção de grupos pequenos de sujeitos de distintas faixas etárias/séries/anos, apenas com um professor, em um único espaço, possibilitando o acesso à educação a todos, com um custo baixo de concretização para os cofres políticos educacionais. (PARENTE, 2014).

Conforme Parente (2014), a organização escolar em um modelo multisseriado, não são apresentados e nem organizadas com orientações pedagógicas ao docente que se responsabilizara por desenvolver esse modelo de ensino, o professor não é orientado na maioria das vezes, sendo assim se repete o modelo seriado em um ambiente multisseriado, acumulando e multiplicando suas funções com alun@s em diferentes faixas etárias/séries/anos numa mesma sala.

Por outras vezes, diante a negação as orientações pedagógicas aos professor@s de classes multisseriadas leva-os a criarem na sua própria atuação docente alternativa para suprir suas necessidades que surgem no contexto de suas atividades educacionais. Nessa visão o modelo multisseriado não se diferencia do modelo seriado.

Conforme aponta Parente (2014), o termo multisseriação está rotulado como uma escola de ensino fraco, dispersa, excluída, sem perspectiva de um ensino de qualidade.

Ainda assim, tentando romper com um paradigma descabido, muitas escolas multisseriadas buscam alternativas e qualificação na função social, política e pedagógica dentro de determinada comunidade. A sociedade civil e a agenda governamental precisam tomar como realidade que nas localidades distantes e/ou isoladas, as escolas têm identidades, vidas, e sujeitos com direitos de aprenderem ali, um direito que vem sendo negado historicamente.

No Brasil, a constituição de 1988 afirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família¹. Este direito é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990² e pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de 1996³. Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou duas diretrizes específicas em relação à educação do campo: Resolução CNE nº 01/2002 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, e Resolução CNE nº 02/2008 que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo⁴. (PARENTE, 2014, p. 64)

Afirmando assim o compromisso do estado juntamente com a família e diretrizes para a garantia de universalização do acesso, levando em consideração a identidade, cultura e história dos sujeitos do campo, dando total apoio e qualidade para os sujeitos continuarem morando em seu local de origem, qualificando e dando ênfase e êxito em totalidade na Educação Básica.

Pridmore (2007) *apud* Parente (2014), após pesquisa sobre multisseriação em diferentes países, apresenta quatro tipos de currículos que marcam o trabalho nas escolas multisseriadas:

- O primeiro modelo de currículo é monograduado, ou seja, o professor em trabalho com grupo de alun@s de diferentes faixas etária/ séries, oferece atividades e atendimento diferenciadas a cada grupo de acordo com nível, necessitando de um desdobramento por série no trabalho do professor.
- O segundo modelo de currículo é diferenciado, tendo um tema geral, com atividades diferenciadas em determinados momentos de acordo com os níveis de aprendizagem, habilidades e com objetivos claros a serem atingidos.
- O terceiro modelo de currículo é organizado com conteúdo e objetivos específicos a cada ciclo, no geral destinados há dois anos.
- O quarto tem como foco o alun@, que avança quando aprende.

A mesma autora conclui que no Brasil, existem os quatro modelo de currículo nas escolas multisseriadas, com ênfase do modelo monograduado e no centrado no alun@, principalmente nas escolas multisseriadas que executam a metodologia do Programa Escola Ativa, onde o livro didático é muito utilizado.

Conforme Parente (2014, p. 69) “a multisseriação é uma condição e não uma prática”, para um avanço social, cultural e cognitivo, é preciso entender e refletir concepções, para colocar em prática, possibilitando formação de identidade, saberes e valorização dos povos do campo. A mesma acredita que é a urgente a preocupação e reflexão, e troca de ideias para formular um currículo que atenda as demandas

atuais preservando cultura, identidades nas suas especificidades e diversidade dos sujeitos do campo.

A mesma autora destaca que no Brasil é comum de encontrar nos sistemas de ensino situações que o responsável por um grupo de escola é uma única pessoa, o coordenador geral/diretor.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir deste ponto serão apresentados os principais resultados, discussão e considerações referentes aos dados obtidos após realização de trabalho de campo, com as visitas em escolas do município e com a realização de entrevistas semiestruturadas com professor@s de quatro escolas multisseriadas.

6.1 O município de Dom Pedrito

Conforme Velozo (2007, p.12) a cidade de Dom Pedrito é conhecida como a “Capital da Paz”, localizada na Região da Campanha do estado Rio Grande do Sul, na fronteira oeste do estado, distante 441 km de Porto Alegre, fundado em 30 de outubro de 1872, sendo o 4º maior município em extensão territorial, grande parte formado pela zona rural.

Segundo a mesma autora, Dom Pedrito se divide em dois distritos, o 1º distrito está dividido em 5 subdistritos, todos formados pela zona rural, onde dois centésimos apenas pertence a zona urbana, que é a sede do distrito. O 2º distrito menor parte do município, Torquato Severo, com sua sede na Vila de São Sebastião. A entrada na cidade de Dom Pedrito dá-se pela BR 293 que passa pelo município, ligando-o a leste a Bagé e a oeste com Sant’Ana do Livramento.

Segundo IBGE (2010), Dom Pedrito de acordo com o último censo tem uma população de 38.898 pessoas, sua densidade demográfica é de 7,49 hab/km², apenas 9,4% vive no campo, estima-se que aproximadamente 91% da população reside na área urbana, esses dados mostram que o município sofre uma constante evasão da população do campo para morar na cidade.

De acordo com Costa e Mainardi (2017), Dom Pedrito tem como base de sua economia a agricultura e a pecuária, atualmente o município é um dos maiores produtores de arroz, soja e bovinocultura do estado RS. Nos últimos anos o município conta com uma área de aproximadamente 80.000 hectares plantados na safra 2017/2018 despontando como um grande produtor de soja, o que superou em relação à área plantada de arroz, que é de 45000 hectares, produto típico historicamente de Dom Pedrito.

De acordo com a Folha do Sul o município conta desde o ano de 2015, a partir de uma iniciativa da Emater/RS-Ascar e Prefeitura de Dom Pedrito, de uma feira de produtores onde comercializam seus produtos de artesanato, produtos advindos de agroindústrias e hortigranjeiros como: alface, tomate, verduras, queijos, sucos, vinhos, entre outros. A feira fica localizada na Praça General Osório, e acontece sempre às sextas-feiras. (FOLHA DO SUL, 2015).

Conforme Bierhalz, Vargas e Fonseca (2015), atualmente o município possui uma rede de educação organizada em 57 escolas, sendo 31 escolas municipais, 15 escolas estaduais, 8 escolas particulares e 2 universidades, sendo uma federal e uma particular.

De acordo com os mesmos autores, em meados de 2008, assegurada pela Lei 11640, de 11 de janeiro de 2008, no processo de crescimento das universidades, desencadeado pelo governo federal no Brasil, Dom Pedrito a partir das solicitações da população e de um consórcio firmado entre Ministério da Educação, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Santa Maria, recebe uma universidade com muita esperança de desenvolvimento regional, concretizando sonhos dos pedritenses em uma educação superior de qualidade e gratuita, permitindo que seus conterrâneos permaneçam em sua terra natal, construindo sonhos, ampliando conhecimentos, impulsionando o progresso da cidade, com a formação de mão-de-obra qualificada, e apta para o trabalho, e o surgimento de novas famílias, cujo seus descendentes avistam opções para desenvolvimento tanto econômico e cultural.

6.2 Escolas do campo do município de Dom Pedrito

Referente à questão sobre Educação do Campo decorrente do ensino fundamental nas escolas do campo no município de Dom Pedrito, apresento algumas informações.

O Quadro 01 mostra a realidade das escolas no campo, atualmente 14 escolas, sendo duas seriadas nucleadas, e 11 multisseriadas, que resistiram ao processo de nucleação e ao fechamento, e uma em processo de ativação.

As escolas seriadas contam com 31 professor@s e um total de 152 alun@s; e, as escolas multisseriadas possuem um total de 22 professor@s e 143 alun@s.

Observa-se no quadro que quanto mais as escolas forem afastadas da sede do município, menos alun@s nas escolas multisseriadas, o que confirma o êxodo no campo. No 1º distrito - 4º subdistrito- Ponche Verde, está localizado o maior número de escolas, 4 escolas multisseriadas, com total de 16 alun@s e 4 professor@s, e no 3º subdistrito-Vacaiquá, com 2 escolas multisseriadas, com total de 9 alun@s e 2 professor@s, e 1 escola seriada com 74 alun@s e 15 professor@s.

Quadro 01 – Escolas do Campo no município de Dom Pedrito

N.º	ESCOLA	LOCALIDADE	DIST. DA SEDE	N.º DE PROF.	N.º DE ALUNOS	SERI-ADA	MULTIS-SERIADA
1	Anna Riet	2º subdistrito – Caveiras	14 Km	16	78	*	
2	Sucessão dos Moraes	3º subdistrito – Vacaiquá	27 Km	15	74	*	
3	Pedro Bernardo	1º distrito – Serro dos Mellos	4 Km	6	51		*
4	Manoela Freire	1º distrito – Estrada do Meio	6 Km	4	14		*
5	Sepé Tiaraju	2º Subdistrito – Caveiras	28 Km	4	37		*
6	Rufino Sene	3º subdistrito – Vacaiquá	56 Km	1	3		*
7	Maneco Martins	4º subdistrito – Banhado do Gusmão Ponche Verde	62 km	1	3		*
8	Na Tala	5º subdistrito – Fontouras	34 km	1	7		*
9	Cruz de São Pedro	4º subdistrito – Ponche verde	60 km	1	3		*
10	Ofanda Jacinto	1º distrito	28 km	1	9		*
11	Oscar Pohlman	4º subdistrito – Ponche Verde	32 km	1	4		*
12	Granja Do Peral	4º subdistrito – Ponche Verde	38 km	1	6		*
13	Estação Vacaiquá	3º subdistrito – Vacaiquã	36 km	1	6		*
14	Raul Corsine (Vai abrir)	-	-	-	-	-	-

Fonte: Secretaria da Educação (2018).

Nota-se a partir da tabela, que a maioria das escolas é multisseriada, e com predomínio de escolas que distam acima de 15 km da sede. Além disso, o número de professor@s é maior de acordo com número de alun@s.

Em relação às escolas multisseriadas todas funcionam com ensino fundamental incompleto, caracterizada pela heterogeneidade, troca de saberes, conhecimentos entre alun@s de diferentes faixas etárias e níveis escolares.

Das escolas multisseriadas acima foram realizadas entrevistas em 4 delas, com um total de 9 professor@s participantes.

6.3 Descrevendo resultados das entrevistas

A seguir serão apresentadas as categorias construídas após a análise dos dados, com seus respectivos temas.

Referente ao bloco 1 (Apêndice) - que trata de identificar e descrever as práticas educativas realizadas nas classes multisseriadas -, as informações coletadas a partir das entrevistas realizadas com os oito docentes foram sistematizadas em oito categorias. As questões analisadas neste bloco foram:

q1- Como você/senhor (a) compreende atividades educativas?

q2- Caracterize o trabalho na classe multisseriada?

q3- Quais são as atividades educativas dentre essas que você pontua que você/senhor (a) desenvolve na escola?

q4- Como é sua organização para a elaboração do planejamento pedagógico, para desenvolver as atividades?

q5- Como você/senhor organiza os conteúdos que desenvolve na escola?

q9- Qual seu maior desafio em trabalhar em classe multisseriada no campo?

q10- Quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em classes multisseriadas?

q14- O que te trouxe trabalhar nas classes multisseriadas do campo?

Para entender e descrever as práticas educativas pertinentes as classes multisseriadas do campo as oito categorias produzidas para o bloco 1 (apêndice B) foram as seguintes:

- Categoria1: Práticas Educativas Extraclasse ação-conjunta.

- Categoria 2: Práticas Educativas em sala de aula.
- Categoria 3: Organização de conteúdo/planejamento das práticas educativas
- Categoria 4: Influência no desenvolvimento das práticas educativas
- Categoria 5: Vínculo docente com a escola do campo
- Categoria 6: Permanência do docente na escola do campo
- Categoria 7: Dificuldades docentes nas classes multisseriadas
- Categoria 8: Avanços no trabalho docente

Na categoria 1 - “Práticas Educativas Extraclasse ação-conjunta”, os temas que se inseriram foram: Práticas Educativas extraclasse; Práticas Educativas ação ativa docente; Prática Educativas de aprendizado útil para a vida e Prática Educativas que envolva os pais e a comunidade, com 8 participantes. Dentre estas a questão que mais pontuou foram “Práticas Educativas extraclasse” e “Prática Educativas de aprendizado útil para a vida”, que na escola o alun@ renda questões que possa levar para sua prática também fora da escola, práticas necessária para seu desenvolvimento como ser humano, que tenha alguma finalidade, um aproveitamento, e que a partir de situações vividas fora das paredes escolares sirvam como aprendizado também. Esse tema se comprova em trecho da fala de alguns professor@s: *“Tudo o que tentamos ensinar e passar para eles que tenha alguma utilidade, que possa servir para eles lá na vida deles, na casa deles, até passar para os pais, que possa sair fora dos muros da escola[...]”*. (p3). Outro participante complementa: *“Atividade Educativa para mim ela sempre vai se completar com a família e com a sociedade lá fora, e é assim que trabalho.”* (p6).

Nesse sentido a prática educativa é entendida como uma dimensão do convívio social, construída a partir da relação entre o conhecimento do professor e todos os conhecimentos gerados no conjunto de ações escolares e comunitárias.

Na categoria 2 - “Práticas Educativas em sala de aula” - os temas que se inseriram foram: Rotina da sala de aula; A partir da realidade do alun@; Aprendizado reflexivo e ativo do alun@; Troca de saberes e fazeres entre alun@s; Aprendizagem heterogênea; Introduzir outras realidades; Trabalho integrado série/ano; Habilidades afins; Desenvolvimento afetivo, intelectual e social com 8 participantes. Dentre estes temas, os mais citados foram “A partir da realidade do alun@”; “Aprendizado reflexivo e ativo do alun@”; “Trabalho integrado série/ano”; “Desenvolvimento afetivo, intelectual e social”. Os excertos a seguir são ilustrativos: O participante 6 afirma que

ao organizar as práticas leva em consideração os conceitos a serem trabalhados, as habilidades e a realidade do alun@, e que no ambiente educativo considera a afetividade uma aliada para o desenvolvimento e aprendizagem do educando. Nessa mesma concepção segue o participante 7, conforme o trecho:

[...] conforme os conceitos que vão ser desenvolvidos, as habilidades de nossos alunos, conforme a realidade, o conhecer o aluno, suas necessidades e seus potenciais [...]. É dentro desse ambiente educativo tenho que ser firme e ser carinhosa, por que a criança aprende com maior facilidade tu dando carinho para ela. (p6).

Sempre procurando relacionar com a realidade deles, se vou explicar o conteúdo não citar pontos da cidade, e sim os momentos que eles vivem aqui, de manhã cedo para que lado surge o Sol, tomando como ponto de referência para todos a porteira da escola [...]. (p7).

Já a participante 3 declara que busca temas para integrar as turmas que trabalha e fazer suas práticas aprofundando conforme os níveis dos alun@s:*[...] sempre busco tema, texto que eu possa usar com as duas turmas, os conceitos vou abordando e aprofundando de acordo com os níveis que tenho na sala. (p3).*

Nessa categoria os professor@s relatam que o trabalho realizado na sala de aula tem que despertar a curiosidade do alun@ a partir da realidade dele, que ele construa seu próprio aprendizado, e que no ambiente da sala de aula é possível fazer um trabalho integrado, onde haja respeito, carinho. E que a troca de saberes entre as diversidades, níveis e faixa etária contribui muito para aprendizagem transformadora.

Nesse sentido, os professor@s procuram refletir suas práticas para construir um ambiente de construção de saber, relacionando teoria e prática, criando possibilidades de aprendizagem, partindo de um conhecimento que já tem o alun@ para confirmar, modificar ou ampliar esses saberes. Freire (2014, p.24) enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nessa perspectiva, Souza (2008) coloca que a prática pedagógica é interpretada como uma dimensão da vida em sociedade, se organiza perante as relações estabelecidas entre o conhecimento primordial e os conhecimentos necessários e desenvolvidos na escola, com a ação do professor em sala de aula.

Na mesma perspectiva Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004,p.138) apud Lopes (2015), “[O professor] é um educador, um agente ativo dentro da comunidade, capacitado a dialogar”.

Na categoria 3 - “Organização de conteúdo/planejamento das práticas educativas” - os temas encontrados foram os seguintes: Planejamento flexível; Planejamento diário; Planejamento semanal, Planejamento interdisciplinar; Planejamento a partir de temas geradores; Planejamento direcionado pelo plano de estudo, objetivos e direitos de aprendizagem; Planejamento desenvolvido no coletivo docente; Planejamento individual docente. Dentre estes os mais citados foram:” Planejamento interdisciplinar”; “Planejamento a partir de temas geradores”. Na fala dos professor@s percebe-se que os mesmos têm uma preocupação na escolha do tema a ser trabalhado que venha ao encontro à realidade do alun@, e que a partir deste buscam uma atuação interdisciplinar integrando as turmas.

A participante 3 aponta que busca trabalhar interdisciplinar a partir de um assunto igual para as turmas integrando-as. Já a participante 6 segue essa mesma linha de organização e acrescenta mais, que de acordo com a percepção e níveis de cada turma direciona sua fala na explicação dos conteúdos, para tornar a aprendizagem concreta se utiliza de momentos de práticas, para que o alun@ construa seu próprio conhecimento. Os excertos que seguem são ilustrativos:

[...]o conteúdo, as competências, as habilidades tudo que a gente desenvolve dentro de cada ano. Por exemplo, eu dou um texto para as duas turmas depois direciono para o que eu preciso desenvolver... mas dentro do mesmo assunto sempre. (p3).

[...] por que se eu falo de água contaminada e potável para uma turma, para o 1º ano, contaminada e potável o que é para eles, qual é a percepção dele de contaminada, por isso que devemos fazer experiências na hora, outro dia eu fiquei com todas as turmas, os níveis totalmente diferentes, e estávamos falando sobre a água, os estados físicos sólido, líquido e gasoso, como é na percepção deles [...]. (p6)

Na categoria 4 - “Influência no desenvolvimento das práticas educativas”, os temas que se inseriram foram: Participação dos pais no desenvolvimento educativo do alun@; Carência de material pedagógico na escola; Alun@s transitórios; Interação social/relacionamento; Transporte escolar; Questões econômicas e carentes da comunidade; O trabalho do professor; Dificuldades de aprendizagem; Desenvolvimento da autonomia do alun@. O tema que se destacou foi: “Participação dos pais no desenvolvimento educativo do alun@”.

Conforme trechos das entrevistas que seguem abaixo, a participante 3 aponta que a sua dificuldade é integrar a família no compromisso e a participação dos pais na aprendizagem do alun@, no que se refere a responsabilidade com as tarefas de

casa, diferente do ponto de vista da participante 2 que a família tem que participar ativamente das atividades também dentro da escola:

[...] para te dizer a verdade eu não encontro dificuldades, nenhuma, às vezes é fazer com que eles tragam de casa o que estamos solicitando, por que uns pais são participativos, e colaboram e outros não [...] (p3).

Surgiu a ideia de chamar os pais para assistirem a apresentação [...] sempre que é possível eu chamo os pais para participarem, eu gosto que eles participem... Eu acho que os pais tem que participarem, tem que virem até a escola, acompanharem que os alunos fazem, quantas maravilhas é feita pelos alunos, e ficam só na escola, muitas coisas não fica escrito, registrado. Eu gosto que os pais participem [...] eles ficam entusiasmados com que os filhos estão fazendo [...] (p2).

De acordo com o participante 2 e 3 é importante o acompanhamento dos pais no aprendizado, os alun@s se sentiram motivados ao trabalho escolar.

Na categoria 5 - “Vínculo docente com a escola do campo” -, os temas que se inseriram foram: Mediante concurso; A partir de contrato; Vínculo com o campo; Interesse econômico/salário. Dentre estes, percebe-se que o “vínculo com o campo” que mais se destacou foi mediante concurso. Das oito professor@s entrevistas sete prestaram concurso específico para a escola do campo, após começarem a desenvolver o trabalho, decorrente houve o desenvolvimento de vínculo afetivo. Conforme excerto exposto: “[...] inicialmente o concurso que fiz, que era para zona rural, comecei e me encantei, não tenho intenção de mudar, trocar. E não troco uma escola do campo, por uma escola da cidade.”

Na categoria 6 - “Permanência do docente na escola do campo” -, os temas inseridos foram: Desenvolvimento afetivo; Reconhecimento do trabalho docente; Envolvimento e interesse do alun@. Dentre estes o mais pontuado foi: “Desenvolvimento afetivo”, já que após um tempo na classe multisseriada, desenvolvem um carinho e uma facilidade para desenvolver o trabalho, e que na qual no começo não é fácil. A participante 4 afirma que: “De início não gostava muito, mas fui me apaixonando e agora não trocaria o campo pela cidade, no campo tu consegues trabalhar e ver o interesse deles [...]”. Já a participante 1 acrescenta a valorização que estes discentes expressam:

[...] eu acho que as crianças do campo, ainda são crianças, eles tem um olhar diferente, o trabalho do professor é visto de uma forma diferente, o professor ainda é valorizado como professor, então eu acho que a resposta que tu tem é muito gratificante, então não trocaria.” (p1).

Conforme Freire (2014), na obra “Pedagogia da Autonomia”, confere ao professor o conhecer e levar em consideração não só os saberes do educando como todo e qualquer conhecimento da comunidade ao qual trabalhar, e discutir com os alunos o porquê de certos saberes populares e sua relação com as práticas e conceitos escolares, e para isso acontecer o professor precisa conhecer a comunidade que a escola está inserida: “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. (FREIRE, 2014, p.31)

Na categoria 7 - “Dificuldades docente nas classes multisseriadas” - se inseriam os seguintes temas: Unidocência/sobrecarga de funções; Processo educativo lento; Alfabetização em classe multisseriada; Compreensão do ciclo de alfabetização; Trabalhar níveis e faixa etária diferente; O planejamento integrado e interdisciplinar.

Dentre estes o que mais se destacou foi o tema “Unidocência/sobrecarga de funções”, o professor da classe multisseriada além de desenvolver um trabalho unidocente (dá as aulas de Matemática, Português, Ciências, Geografia, História), por vezes realiza múltiplas funções dentro da escola, tais como faxineiro, merendeiro, gestor, entre outras funções. Os participantes 1 e 7 apontam:

[...] na hora de preparar as aulas que dá um trabalho, demais eu não acho difícil. Só na hora de fazer o planejamento porque é um caderno para cada ano/série.” (p7).[...] classe multisseriada ela funciona e é assim por que apenas um professor atende mais de uma série, mas as vezes naquela metodologia, embora tu busque juntar, fazer uma coisa só para todos, unir todos, mas quando tens níveis diferentes assim fica difícil. (p1).

No município de Dom Pedrito, todas as séries iniciais do ensino fundamental trabalham no sistema de unidocência, apenas um professor atende as diversas áreas de ensino, além de atender uma classe multisseriada, e também atende a todas as demandas e necessidades da escola, assumindo responsabilidade de um diretor. Fagundes e Martini (2003) afirmam que a unidocência do modo desenvolvido e relatado pelos professor@s denuncia a desvalorização e a sobrecarga de trabalho do professor, os quais além de atenderem demandas de séries variadas, desempenham distintas funções no âmbito da escola.

Conforme Mulryan-Kyne (2005) apud Parente (2014) “[...] o fato de muitos professor@s acumularem funções também de diretores prejudica o ensino; a distância e o isolamento das escolas também é um fator prejudicial, [...]”, concordo com os autores ao citarem a distância e o isolamento das escolas como fatores prejudicial na

aprendizagem, se torna difícil a socialização e a integração da comunidade na escola. Mas referente à unicodência um professor que tem uma organização e um planejamento com objetivos claros, e conheça as especificidades de sua comunidade, não terá a unicodência como um entrave no desenvolvimento de seu aluno.

Na categoria 8 - “Avanços no trabalho docente” - os temas que se inseriam foram: Antigamente conteúdos fragmentados, hoje conteúdos interdisciplinares; Antigamente turmas distintas em uma mesma sala com temas diferentes, hoje temas integrados nas turmas série/ano.

Percebe-se que os professor@s conseguem fazer um trabalho integrado com as turmas mediante a um tema pré escolhido, conforme o interesse da turma, e também se preocupam em fazer um trabalho interdisciplinar, o trabalho fica mais atrativo para os alun@s, mesmo ainda encontrando dificuldades de integrar temas, a área que se torna mais difícil ainda é matemática. A partir de excerto de texto esta questão pode ser observada:

Na classe multisseriada você aproveita muita coisa, você tira proveito da situação, por exemplo, você pode aprofundar se você está trabalhando algum cálculo, você pode modificar, se eu estou trabalhando as operações eu vou trabalhar conforme o nível do aluno, e essa vantagem, todos ao mesmo tempo [...]. (p7).

“[...] a semana passada fiz uma sequência didática sobre a Páscoa, eu trabalhei dígrafos, toda aquela função, dei um texto, integrei o Português e a Matemática [...]” (p7).

Freire na obra “Pedagogia da Autonomia” percebe a escola com práticas favoráveis a uma aprendizagem significativa, onde o diálogo deve ser a fonte de descoberta mediante ao respeito entre professor e alun@, que venha permitir e estimular o alun@ a desenvolver sua potencialidade, sua curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, e a autonomia de encontrar soluções diante a situações problemas do cotidiano. Respeitar a sua realidade e necessidades, como também sua bagagem de saberes, conhecimentos advindos de experiências vividas, valorizando todo e qualquer tipo de conhecimento prévio e familiar.

Conforme Freire (2014, p.84):

Boa tarefa para um fim de semana seria propor a um grupo de alunos que registrasse, cada um por si, as curiosidades mais marcantes por que foram tomados, em razão de que, em qual situação emergente de noticiário da televisão, de propaganda, de videogame, de gesto de alguém, não importa.

O professor deve buscar e estar aberto a curiosidade, diálogo e questionamentos dos alun@s, gerando um ambiente de possibilidades de construção e produção com responsabilidade e criticidade, pois ensinar não é repassar conhecimento. Levar em conta o conhecimento e o saber do alun@ para desenvolvimento das disciplinas.

De acordo com Arroyo (2011) que segue essa mesma linha de pensamento, a educação é um direito de todos camponeses, mas não a uma educação desconectada da realidade do campo, ela precisa estar vinculada a história, a cultura, as necessidades e as realidades dos povos do campo.

A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola. (ARROYO, 2011, p.78).

Conforme Souza (2008) as práticas educativas se confirmam na vida, com a família e a sociedade, nas diversas relações e contexto, que o alun@ já traz para escola uma experiência e uma carga de conhecimento que deve ser respeitado e se levar em consideração, assim moldando e alicerçando o trabalho do professor, que só terá êxito em seu trabalho no momento que ter conhecimento das capacidades e necessidades de seus alun@s.

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social, é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local da educação. (SOUZA, 2008, p.1099).

Referente ao bloco 2 (Apêndice C) - que trata de verificar as características da prática pedagógica nas escolas, as informações coletadas a partir das entrevistas realizadas com oito docentes foram sistematizadas em cinco categorias. As questões analisadas foram as seguintes:

q6-Quais as metodologias de ensino utilizadas com mais frequência na escola?

q7- Quando você elabora sua metodologia de ensino, me explica como você faz como é organizado esse processo de elaboração?

q8- São desenvolvido projetos na escola? Se sim, fale sobre esses projetos, exemplifique seu trabalho: Caso não, como você desenvolve seu trabalho?

q11- Quando você/senhor propor uma formação aos seus alun@s, com algumas atividades específicas, com todo um planejamento anterior, que objetivo você espera desse alun@ formado?

q12- Como você/senhor a partir de sua opinião, de anos na docência, das séries/ano que desenvolve seu trabalho, de sua experiência em classe multisseriada, quais seriam as principais diferenças de trabalhar nas escolas do campo em uma classe multisseriada entre a classe seriada?

q13 - Diferencie as metodologias de ensino que você utilizaria nas classes multisseriada, e quais utilizaria nas classes seriadas?

Para refletir, entender e descrever as características da prática pedagógica nas escolas do campo as cinco categorias produzidas para o bloco 2 foram as seguintes:

- Categoria 1: Formas de organizar o trabalho nas classes multisseriadas;
- Categoria 2: Objetivos esperados com o planejamento docente das atividades nas classes multisseriadas;
- Categoria 3: Diferenças metodológicas dos trabalhos entre classe seriada e multisseriada;
- Categoria 4: O que é importante na organização das metodologias nas classes multisseriadas;
- Categoria 5: Como é feita a escolha do tema quando se trabalha com projetos;

Na categoria 1 - “Formas de organizar o trabalho nas classes multisseriada” , os temas que se inseriram foram: Projetos; Sequências didáticas; Feiras de Ciências; Trabalho de mesa/trabalho práticos. Dentre estes o tema com maior frequência foi o trabalho com “projetos”, os professor@s indicam o trabalho com projetos como facilitador nas classes multisseriadas, pois há uma dinâmica coletiva docente que possibilita integrar todas as turmas, em um trabalho interdisciplinar, além de encaixar todos os tipos de trabalho como sequência didática, feira de ciências, trabalhos de mesas e práticos. Verificamos em um trecho da fala de um professor abaixo:

Iniciamos sempre esses projetos todos juntos, e trabalhamos todos juntos [...] e a partir desse tema que começamos as atividades vão sendo direcionadas, a mesma atividade,..., as atividades geralmente são as mesmas o que muda é o grau de dificuldades, que vai de acordo com a ano que se está trabalhando. (p1).

Há também aquela troca de saberes entre alunos, que aproveitam cada situação para aprendizagem, aprendem muito brincando, resgatam histórias, culturas,

conhecimento dos pais, enfim conseguem uma contribuição direta, e acompanhamento do trabalho pelos pais e comunidades escolares, pois trabalham muito temas que estão relacionados ao desenvolvimento comunitário como: conservação da água, solo, higiene, lixo, doenças, entre outros.

Trabalho com projetos, na visão de alguns professor@s, aproxima não só os alun@s, como também a comunidade para dentro da escola, interação da comunidade com o contexto escolar, há muito diálogo, troca de ideias, dá uma direção aos trabalhos escolares, estimulando o alun@ a ser construtor de conhecimentos, de construir seu próprio aprendizado, havendo um crescimento individual e também social, é um elo que abrange um todo. Conforme trecho da entrevista do participante 6: *“Projeto para mim é você integrar toda a comunidade escolar, e ter essa transformação de mudanças.”* (p6). O mesmo acrescenta:

A minha ideia de projeto para começar é de trabalhar junto, eu não vejo tendo um projeto em minha sala sozinha, isolada,... , tem que ser integração e desenvolver as atividades em nível de 5º, 4º, 1º 2º e 3ºano, as mesmas atividades com níveis diferentes. (p6).

[...] minha visão de projeto é que venha para transformar, se ele não vem para transformar, ele vai ficar engavetado, você vai trabalhar, em dois, três dias e vai estar cansada dele. (p6).

Na categoria 2 - “Objetivos esperados com o planejamento docente das atividades nas classes multisseriadas”- os temas que se inseriram foram: Aprendizagem com conteúdo; Desenvolver o aprendizado, a socialização, a criatividade e autoconfiança do alun@/aprendizagem para a vida; Amplie o conhecimento e transformar o meio onde está integrado. A maior frequência ocorreu com “Desenvolver o aprendizado, a socialização, a criatividade e autoconfiança do aluno/aprendizagem para a vida.” Que o aprendizado do alun@ seja construído por ele na interação em sociedade, que a formação do alun@ vá para fora do limite da escola, que forme alun@s aptos a entender e interagir com consciência, ser responsáveis por seus atos, que conquiste uma autonomia, criatividade, facilidade de se expressar, de partilhar e socializar. Estudantes que saibam ler o mundo e interagir com ele, respeitando seus limites, buscando seus direitos, cumpridores de seus deveres, que saiba conviver com diferenças em ambiente de respeito, cooperando para preservar e deixar um mundo melhor para futuras gerações. Observe a fala de professor@s 3 e 4: *“Que eles tenham condições de ler o mundo, que diante de uma*

situação, ao se depararem com uma situação que eles sejam capazes de tentar ou saber solucionar por si mesmo.” (p3). “Que ele aprenda mesmo e que leve para vida toda, aprenda e coloquem em prática, vamos que seja sobre a água, que eles aprendam a tratar, uma maneira de tentar preservar.” (p4).

Na categoria 3 - “Diferenças metodológicas dos trabalhos entre classe seriada e multisseriada” -, os temas que se inseriram foram: Não tem experiência na classe seriada; Perceber o avanço dos alun@s nas diferentes série/ano; O trabalho em comum/integrado com as colegas docentes nas classes multisseriada; Tudo é possível, é só adaptar.

Dentre esses o que mais pontuaram foi “Tudo é possível, é só adaptar”, que na classe multisseriada na opinião da maioria dos professor@s é que não vê empecilho ao aplicar uma metodologia e só adaptar à realidade da turma e para diferentes habilidades e níveis, nada que seja diferente na classe seriada, pois ali também temos diversidades de níveis, de habilidades e de realidades. E que o trabalho na classe multisseriada é muito rico pela diversidade de experiências, saberes e realidades, uma heterogeneidade de expressões, ideias e sentimentos, que só enriquece o trabalho. O seguinte excerto é ilustrativo:

Depende de cada professor do interesse, tudo é possível, não tem metodologia que possa ser aplicada em uma e em outra não, claro o que as vezes acontece que nas classes multisseriada devido ao número de alunos, e ano/série, que trabalham juntos, as metodologias precisam serem reformuladas, adaptadas a situação a realidade do aluno. (p4).

O participante 1 afirma que o trabalho nas classes multisseriadas ajuda muito no desenvolvimento do alun@, que o mesmo aprende a partir de trocas de saberes com outros colegas de diferentes contextos e realidades.

O trabalho na classe multisseriada é muito rico, por que além de ter dentro da sala diferentes realidades, como a gente tem, você tem diversas coisas que diferenciam um do outro quanto a realidade, quanto as condições de aprendizagem, quanto ao conhecimento, e a vivência que cada um deles traz, e o quanto enriquece o trabalho.(p1).

Na categoria 4 - “O que é importante na organização das metodologias nas classes multisseriadas”, os temas que se inseriram foram: A relação e troca de experiências entre os docentes/ coletividade; A listagem de conteúdo/habilidades específicos a cada ano/série; Valorizar os conhecimentos e saberes prévios; Objetivos e regras claras; Dedicção e amor ao trabalho; Divisão das tarefas diárias da escola

entre os docentes; Perceber os diferentes níveis de aprendizagem. Dentre estes os que mais tiveram frequência foram “A relação e troca de experiências entre os docentes/ coletividade” e “A listagem de conteúdo/habilidades específicos a cada ano/série”. Os professor@s têm uma preocupação em desenvolver os conteúdos que são organizados a cada ano/série, se preocupam com a Base Nacional Comum Curricular, a qual propõe superação de fragmentação do conhecimento, e também a construção de processos educativos que garantam a plena aprendizagem e entrelace com as necessidades, as curiosidades, as possibilidades e interesse do alun@. Os professor@s organizam os conteúdos no coletivo, entre discussões e relatos de experiência de cada um, colocam que a comunicação no trabalho é muito importante, e em algumas escolas se reúnem em um determinado dia da semana para essa troca, discussões e planejamento. Percebe-se que a valorização do conhecimento e o saber do alun@ vem depois da organização dos conteúdos, mas que a maioria dos professor@s respeita e leva em consideração para dar seguimento ao trabalho.

“Temos que procurar seguir à risca aqueles conteúdo do plano, conforme a base curricular, a gente não pode fugir muito dali... eu não posso fugir muito daquela ordem ali, porque a gente recebe aluno, de outras escolas, de outros lugares, eles vão para outras escolas.” (p7).

Na categoria 5 - “Como é feita a escolha do tema quando se trabalha com projetos” -, os temas que se inseriram foram: A partir de datas comemorativas; A partir de acontecimentos/fatos na comunidade/realidade do alun@.

Dentre esse o mais pontuado foi “A partir de acontecimentos/fatos na comunidade/realidade do alun@”, que é o conhecimento que parte do real, a partir de experiência vivida pelo alun@ tem êxito e se fortalece no processo de aprendizagem, que a atividades pedagógicas são entendidas como uma dimensão de toda prática comunitária e social, e a partir daí surge a construção de um novo conhecimento educacional e de apropriação de conteúdos escolares. No momento que o alun@ consegue relacionar os conteúdos com acontecimentos e problemáticas diárias o aprendizado se torna interessante e construtivo. Na relação aos temas é perceptível a preocupação com conteúdo amplos que se relacionem com o conhecimento para a vida do alun@, contextualizar com sua história e cultura, embora fundamentado na Base Nacional Comum Curricular. Dois excertos ilustram: *“Eu gosto de trabalhar com projeto, já fiz sobre o leite, surgiu o tema na sala de aula, a partir de uma curiosidade deles sobre o leite, levei-os a um tambo que tem próximo a escola, vimos e ouvimos*

alguma coisa sobre o processo no tambo [...]” (p4). “[...] saímos para a estrada para ver como está o lixo, para lá não temos muito, mas se tem a gente cata, separa [...]”. (p2).

Conforme Freire, na “Pedagogia da Autonomia, defende que ensinar jamais foi transferir conteúdos, exige conhecimento e respeito aos saberes dos alun@s e comunidade, que são construídos diariamente nas comunidades, e aproveitar situações de fragilidade e conflito para dinamizar a aprendizagem, procurar relacionar o ensino do conteúdo com fatos reais. Assim o autor coloca (2014, p.32) “Por que não discutir com os alun@s a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo o conteúdo se ensina [...]”, o ensinar precisa ser algo construído, a partir de curiosidade, e que alun@ seja construtor desse conhecimento. Portanto, na visão de Freire devemos partir do contexto comunitário e de experiências de vida para ter êxito no processo pedagógico.

De acordo com Medrado (2012), o conhecimento se produz a partir de situações vivenciadas pelos estudantes, como divergências raciais, culturais e financeiras, pois não se pode isolar a escola da sociedade, necessitando tais questões serem abordadas, estabelecendo conexões entre a escola e a sociedade, entre experiências populares e conhecimentos científicos, precisando ser assim inseridas no currículo específico a cada realidade.

Enfim a escola se constrói a partir da realidade socioeconômica, estar aberta a comunidade, havendo diálogo, vinculada a especificidades de cada região, tornando a escola um lugar de construção coletiva cumprindo seu papel social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas discussões sobre práticas educativas visam contribuir na perspectiva de melhorar os currículos e as práticas no contexto da educação do campo, pois os currículos e as práticas escolares fora de um contexto local contribuem para o desinteresse e a exclusão social dos povos do campo, pois são muitos os elementos que contribuem para o distanciamento e a desvalorização do ensino no campo.

A escola deve esforçar-se para integrar o sujeito ao seu meio, cultivando e promovendo a autoestima dos estudantes, despertando o interesse e a criatividade com as práticas propostas, sendo que é um espaço e um direito a educação de qualidade, conquistado a partir de muita luta dos movimentos sociais, sempre procurando acabar com as injustiças e desigualdades sociais, como é o caso da distribuição de terra, o êxodo rural e o fechamento das escolas.

As escolas multisseriadas têm muitas possibilidades de trabalhar práticas coletivas e discutidas na comunidade suprimindo interesses de desenvolvimento do sujeito do campo, com valorização do saber do sujeito do campo e articulação dos saberes científicos, produzindo um novo conhecimento, para usufruir de uma vida digna e sustentável, que resista às mudanças sociais.

É momento de pensar a educação com um currículo e práticas que atendam as pluralidades e especificidades do campo para um desenvolvimento igualitário, compreendendo as mudanças ocorridas no campo, valorizando atividades de trabalho da comunidade, e refletindo de fato sobre o trabalho que é praticado no campo do município de Dom Pedrito, para poder reconstruir a identidade social e cultural dos povos do campo, e lutar por políticas públicas que atendam essa demanda e necessidade no campo.

A partir dos resultados obtidos entende-se que existem concepções diferentes na prática educativa multisseriada, na forma que alguns educadores definem o trabalho, deixando claro que há dificuldades em atender turmas em série/ano diferentes, de compartilhar o tempo, já que necessita trabalhar conteúdos diferentes, tendo em vista que nem sempre conseguem fazer um trabalho integrado, devido as diferentes faixa etária, experiências e série/ano. Salienta-se que nenhum dos

professor@s entrevistados tem uma formação específica para lecionar nas classes multisseriadas. Segundo relato de alguns professor@s acontece raramente alguns cursos e palestras ofertadas pelo município que seja específica para essa área, que ajude a direcionar e sistematizar, organizar e selecionar as práticas e metodologias para o trabalho multisseriado.

Em relação à organização das atividades, percebe-se que há uma busca da maioria dos professor@s de fazer um trabalho interdisciplinar e integrado a todas as turmas, com um mesmo tema, onde a troca de saberes e conhecimentos enriquece muito o trabalho da escola, vivenciando um processo de socialização, um trabalho amplo que vá além da escola, com participação de pais e comunidade, uma prática construída a partir de projetos escolares. Este é um aspecto positivo, porque há um processo progressivo de interação entre professor@, alun@s e comunidade, desenvolvendo um trabalho em grupo, valorizando a cultura, respeitando as diferenças e aprendendo com a socialização e convivências com múltiplas diversidades.

Alguns professor@s colocam que suas práticas são a partir de projetos, recebem o projeto como um modificador de comportamentos, facilitador do trabalho e amplo em discussões e resgate de cultura, história, realidades e relações sociais que buscam juntamente com os pais, fundamentado na interdisciplinaridade. Salienta-se também o alun@ como articulador e construtor de sua aprendizagem em uma prática que parte de uma indagação problematizadora, levando em consideração todo o conhecimento prévio do alun@. As pessoas que participam e interagem em um projeto escolar compartilham ideias e fazem parte de um contexto de cooperação, amizade, conhecimento, buscando um mesmo caminho dentro de uma mesma realidade.

A partir desse trabalho de pesquisa percebo o esforço de alguns professor@s em melhorar a educação do campo. Visando o resgate de cultura e identidade, atendendo a cada diversidade de saberes e peculiaridades de cada localidade, e o resgate da presença da família na escola, mesmo passando por dificuldades adversas a cada contexto. Levando em conta que dos oito professor@s entrevistados somente um mora na escola do campo, e interagem com os acontecimentos diários da comunidade.

Por outro lado, percebe que alguns poucos professor@s não conhecem a família de seus alun@s, diante da distância percorrida pelos mesmos no transporte

escolar para chegar a escola, e que não oportunizam aos pais a participação nas atividades escolares.

Por fim, para melhorar as práticas educativas nas classes multisseriadas no município de Dom Pedrito é preciso conhecer, pesquisar, estudar os diferentes contextos e vertentes existentes que leve de forma efetiva a uma prática inclusiva e que atenda sem discriminação aos diferentes povos do campo dentro de suas especificidades e interesses, e superar o processo de ensino aprendizagem fragmentado, disciplinar e muitas vezes fora de um contexto, com um currículo urbanizado, não significa que o professor deve trabalhar apenas a realidade do campo, mas fazer um trabalho amplo em um todo, não deixando de valorizar e respeitar os conhecimentos e saberes camponeses, em que o alun@ perceba através de suas curiosidades de que há várias culturas e modos de viver diferentes.

A separação por disciplinas, conteúdos e atividades diversificadas para cada série/ano por vezes torna as atividades escolares sem atrativos para os alun@s, que não poderão interagir e trocar conhecimento.

As questões colocadas pelos professor@s ainda está muito superficial, presente no discurso, em idealizações e na prática ainda é muito frágil. O alun@ ainda é visto de forma generalizada e que todos devem aprender juntos e da mesma forma, é fundamental diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz, e isso só vai ser possível a partir da formação dos professor@s. Uma formação que reflita, discuta e problematize essas questões elencadas.

A partir da palestra “Práticas Pedagógicas e Organização Curricular em escolas do Campo” ministrada pela Prof.^a Dr.^a Clarice Aparecida dos Santos, da Universidade de Brasília (UnB), no dia 26 de maio de 2018 em Dom Pedrito: “a luta por transformações no sistema para pensar a Educação Básica um projeto educativo, não pode ser só da escola e dos professor@s, não temos força política para isso, pensar alternativas no coletivo, com a comunidade, e com os gestores, os professor@s tem o dever de puxar essa luta pela educação de uma escola que a gente quer, mas não fizemos ela só, a luta tem que ser do povo.”

De acordo com a fala dos professor@s entrevistados o primeiro passo foi dado em relação às práticas educativas, currículo e calendário que os professor@s de alguma forma estão em busca de mudanças e transformação, e com a fala da palestrante Clarice, conclui-se que os professor@s precisam de formação em parceria

com secretaria de educação, as coordenadorias regionais de educação para discutir e começar a pensar conjuntamente. Realizar organizações que não se fixem somente num todo, mas lembrar que existem realidades e necessidades diferentes de região para região, aproveitando a oportunidade atual que o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul elaborou e aprovou as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino] do Rio Grande do Sul, estudar, discutir e buscar alternativas e mudanças, formando os professor@s para serem educadores de processos educativos, processos que não se reduzem a sala de aula, e sim conhecendo a realidade que a escola está inserida.

Enfim, de acordo com a palestrante a escola é um processo de humanização, e precisa ser pensada como um todo, banir a concepção de dividir os tempos e os espaços. E que o ambiente escolar não importa, se tivermos professor@s preparados para trabalhar diferentes práticas pedagógicas, a educação é persistência, diferentes estratégias de ensino, a escola é mais do que um prédio.

O desenvolvimento da presente pesquisa levou-me a concluir que o processo de mudanças só será efetivado mediante as discussões coletivas, troca de experiências, pois, o campo de Dom Pedrito está fortemente ligado ao agronegócio, o qual não percebe as classes multisseriadas como uma necessidade para seus funcionários, notório o descaso de muitos pecuaristas e agricultores do campo, que vê a escola muitas vezes como uma barreira no progresso de sua propriedade, e não dão condições de acesso e de estradas. As estradas somente são mantidas em boas condições na época de escoamento de safra, produto para o mundo capitalista, dificultando assim um ensino de qualidade nas escolas do campo.

Minha prática na escola ainda está muito entrelaçada com práticas advindas do sistema escolar urbano, principalmente ao que se refere ao currículo, as práticas, ao calendário e ao transporte escolar, ao qual meus alun@s do campo muitas vezes precisam se submeter a um horário descabido e desumano, pois o mesmo transporte que atende a minha escola do campo, leva alun@s para cidade, o que antecipa o horário de chegada na escola, para que @s alun@s da cidade cumpram o seu horário.

Na maioria, os alun@s vem da cidade para o campo, em um sistema de rodizio a cada safra, tornando-os alun@s de “passagem”, deste modo, anualmente me questiono e preocupo de onde estarão os meus alun@s no dia seguinte, em qual

escola? Este aspecto dificulta o campo como um lugar de desenvolvimento e sustentabilidade.

Mesmo estando na região campanha o progresso chega de uma forma impactante negativa tanto para o campo como para a cidade no nosso município. As propriedades cada vez mais ampliam suas áreas de produção, com instalações e maquinários supermodernos, investindo muito no transgênico, aumentando assim o uso de agroquímicos e agrotóxicos, muitas vezes inviabilizando a produção do pequeno produtor, desta forma arrendando sua pequena propriedade, para os grandes produtores, estes não dão oportunidades de trabalho para os sujeitos da comunidade, trazendo pessoal de municípios vizinhos, com promessas não cumpridas, pessoas que vende sua força de trabalho, por custo muito baixo, muitas vezes sem ter no município parentes, ficando diretamente no trabalho, aumentando assim sua carga horária, um trabalho escravizado, os patrões não demonstram preocupação em oportunizar condições aos filh@s de seus funcionários de educação de qualidade, muito menos em espaço de lazer e cultura.

Visto que os grandes proprietários de terra não investem seus rendimentos no município, por que percebe-se o progresso e cada vez mais o lucro, mas não o desenvolvimento, as estradas do campo sem condições de acesso, só são arrumadas em época de escoação de safra, as escolas abandonadas deixando somente a responsabilidade no poder público, que muitas vezes pouco faz, pois não tem verba para investigar em escolas com poucos alun@s, que é a realidade das escolas multisseriadas do município, compreendendo atualmente a maioria um número menor que 10 alun@s, não temos água no campo, um recurso natural que está altamente contaminada, precisando transporta-la da cidade semanalmente para escola do campo, o desenvolvimento na cidade não acontece, não temos oportunidades de trabalho.

Desta forma o modo de produção capitalista não é benéfica a todos, o progresso acontece de uma forma isolada, o esvaziamento do campo é a resultante dessa produção, os sujeitos sem oportunidades de trabalho e produção, sem ter esperança, e condições de sobreviver no campo, sem ter condições de ofertar uma educação de qualidade e igualitária aos seus filh@s, acabam vendendo suas terras para os latifundiários. Quem está no campo do município de Dom Pedrito?

Espero que de alguma forma esta pesquisa tenha contribuído e despertado interesse em conhecer de fato nossa região, os sujeitos que aqui habitam, nosso campo no município, e quais suas reais necessidades.

A partir das experiências profissionais de anos, juntamente com esta pesquisa buscarei de alguma forma mudar minha concepção de práticas, buscando atender meus alun@s de uma forma integral, pensando num desenvolvimento como um todo, com necessidades diversificadas, atuantes, e que reflitam a atual conjuntura de campo e produção. Outro impacto de todo este processo será o de buscar diferentes estratégias de ensino para suprir minha prática, visto que os referenciais teóricos oferecidos até então pouco dialogavam com nossa atual demanda dentro do município de Dom Pedrito.

REFERENCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa. 1977.
- BEZERRA NETO, Luiz. **SEM-TERRA aprende e ensina: estudo sobre as práticas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BIERHALZ, Crisna Daniel Krause, VARGAS, Izalina de Oliva, FONSECA, Eril Medeiros da, **Educação do Campo: História, desafios e perspectiva atuais, III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo**, 2015.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun. 2009.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- COSTA, Marcelo Berwaldt da; MAINARDI, Caroline Ferreira, **Revista da Jornada da Pós-graduação e Pesquisa – Congrega**, ISSN: 2526-4397, URCAMP/2017
- FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas Educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, p. 99-118, 2003.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In. **Por Uma Educação Do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. Prática Docente: Primeira Reflexão. In: Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FOLHA DO SUL, Disponível em www.jornalfolhadosul.com.br/28/02/2015/REGIAO, Acessado em 22/04/2018.
- FONSECA, Renata Rodrigues da; PAZ, Suelayne Lima da. A Educação do Campo: história e perspectivas. **V ENAPE - As políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas a partir do PNE**, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, Censo 2010. População de Dom Pedrito 2010. Disponível em www.ibge.gov.br, acesso em: 23 Abr. 2018.

LOPES, Sérgio Luiz. A prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional. In: Lopes, Sérgio Luiz. **Práticas Educativas na Educação do Campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**, Boa Vista, Editora da UFRR, 2015.

LOPES, Sérgio Luiz. Os desafios do professor do campo na contemporaneidade . In: Lopes, Sérgio Luiz. **Práticas Educativas na Educação do Campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**, Boa Vista, Editora da UFRR, 2015.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. **Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas, Entrelaçando**, n. 7, v. 2, a. 3, p.133-148, 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro, Rio de Janeiro. **Ensaio**, v.22, n.82, p.57-88, jan./mar. 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p.1089-1111, 2008.

VELOZO, Sandra Regina. **Dom Pedrito: nossa terra, nossa gente**. Dom Pedrito: Ed. do Autor, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Perguntas para o desenvolvimento do projeto

Anotar a hora/DATA												
Início da entrevista:												
Final da entrevista:												

Entrevista Professores:

- 1) Como você/senhor (a) compreende atividades educativas?
- 2) Caracterize o trabalho na classe multisseriada?
- 3) Quais são as atividades educativas dentre essas que você pontua que você/senhor (a) desenvolve na escola?
- 4) Como é sua organização para a elaboração do planejamento pedagógico, para desenvolver as atividades?
- 5) Como você/senhor organiza os conteúdos que desenvolve na escola?
- 6) Quais as metodologias de ensino utilizadas com mais frequência em sua escola?
- 7) Quando você elabora sua metodologia de ensino, me explica como você faz como é organizado esse processo de elaboração?
- 8) São desenvolvido projetos na escola?
Se sim, fale sobre esses projetos, exemplifique seu trabalho:
Caso não, como você desenvolve seu trabalho?
- 9) Qual seu maior desafio em trabalhar em classe multisseriada no campo?
- 10) Quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em classes multisseriadas?
- 11) Quando você/senhor propor uma formação aos seus alunos, com algumas atividades específicas, com todo um planejamento anterior, que objetivo você espera desse aluno formado?
- 12) Como você/senhor a partir de sua opinião, de anos na docência, das séries/ano que desenvolve seu trabalho, de sua experiência em classe multisseriada, quais seriam as principais diferenças de trabalhar nas escolas do campo em uma classe multisseriada e escola seriada?
- 13) Diferencie as metodologias de ensino que você utilizaria nas classes multisseriada, e quais utilizaria nas classes seriadas ?
- 14) O que te trouxe trabalhar nas escolas do campo?
- 15) Qual é a sua formação? Quantos anos trabalha na docência? Quantos anos trabalha na escola?

Informações sobre escola e comunidade:

Nome da escola: Localização: Data de fundação:
 Características da comunidade onde a escola está inserida:
 Como os alun@s chegam até a escola:
 N° de professor@s:
 Média de alun@s por ano:
 Quais as crianças que atendem: ano/série
 Frequência dos pais na escola:
 Datas que a escola costuma comemorar:

APÊNDICE B

Bloco 01: Práticas Educativas nas Classes Multisseriadas

Categoria1: Práticas Educativas Extraclasse ação-conjunta.

“[...] gostamos de fazer bastante trabalho fora da sala de aula, vamos na vizinhança, no pátio, até o trevo de acesso à cidade, quando as crianças são convidadas e conseguimos transporte procuramos levar as feiras de ciências, as feiras do livro, tudo que é possível proporcionarmos a eles, buscamos sempre proporcionar, que a educação sai da sala de aula que não seja só ali [...]”. (p1q6).

TEMAS:	<ul style="list-style-type: none"> • Prática Educativa extraclasse: p1q1 - p1q6 - p3q1 - p4q1 - p7q1 - p1q3 - p3q3. • Práticas Educativas ação ativa docente: p1q1 - p5q1 - p2q2 - p6q4 - p8q1. • Práticas Educativas de aprendizagem útil para vida: p3q1 - p4q9 - p2q9 - p5q9 - p6q9 - p3q10 - p3q10. • Práticas Educativas que envolva os pais e comunidade p1q1 - p2q1 - p6q1 - p2q2 - p1q3 - p1q3.
--------	---

Categoria 2: Práticas Educativas em sala de aula.

“[...] conforme os conceitos que vão ser desenvolvidos, as habilidades de nossos alunos, conforme a realidade, o conhecer o aluno, suas necessidades e seus potenciais [...]”. (p6q4).

TEMAS:	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina da sala de aula: p8q1- p8q4. • A partir da realidade do alun@ p2q1 - p2q1 - p3q1 - p4q1 - p7q1 - p3q2 - p6q2 - p8q2 - p2q3 -p4q3 -p6q4 - p7q4. • Aprendizado reflexivo e ativo do alun@: p3q1 - p3q2 - p1q3 - p2q3 - p3q3 - p3q3 - p3q3 - p5q3 - p6q3 - p6q3 - p7q3 - p8q3- p1q4 - p2q4 - p4q9 - p3q10. • Troca de saberes e fazeres entre alun@s: p7q1 - p2q2 - p3q2 - p6q2 - p7q2 - p7q2 - p4q4 • Aprendizagem heterogênea: p1q2 - p1q2 - p6q2 - p7q2 - p1q3 - p3q4 - p5q9 • Introduzir outras realidades: p7q1 - p7q4
--------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho integrado série/ano: p1q2 - p2q2 - p3q2 - p6q2 - p7q2 - p8q2 - p8q2 - p1q2 - p3q3 - p6q3 - p6q3 - p1q4 - p2q4 - p4q4 • Habilidades afins: p1q2 • Desenvolvimento afetivo, intelectual e social: p6q1 - p2q3- p2q3 - p3q3 - p6q3 - p6q3 - p1q4 - p8q4
--	---

Categoria 3: Organização de conteúdo/planejamento das práticas educativas.

“[...] buscar uma interdisciplinaridade, vendo o tema, começando por alguma coisa, por algum assunto, e vou desmembrando durante toda a semana aqueles conteúdos que pretendo desenvolver [...]”. (p1q4).

TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento flexível: p7q1 - p1q4 - p7q4 - p5q4 • Planejamento diário: p2q4 • Planejamento semanal: p5q4 - p7q4 • Planejamento interdisciplinar: p2q2 - p3q2 - p6q2 - p1q4 - p1q5 • Planejamento a partir de temas geradores: p1q2 - p1q2 - p2q2 - p1q3 - p7q4 - p8q4 • Planejamento direcionado pelo plano de estudo, objetivos e direitos de aprendizagem: p4q3 - p2q4 - p3q4 • Planejamento desenvolvido no coletivo docente: p1q4- p6q4 • Planejamento individual docente: p4q4
-------	---

Categoria 4: Influência no desenvolvimento das práticas educativas

“[...] os pais tem que participarem, virem até a escola, acompanharem o que os alunos fazem, quantas maravilhas é feita pelos alunos, e ficam só na escola [...]” (p2q7).

TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos pais no desenvolvimento educativo do alun@: p2q7 - p5q1 - p5q4 - p3q9 • Carência de material pedagógico na escola: p2q2 - p7q3 • Alun@s transitórios: p6q9 • Interação social/relacionamento: p2q10 • Transporte escolar: p1q10 • Questões econômicas e carentes da comunidade: p1q10
-------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho do professor: p2q10 • Dificuldades de aprendizagem: p1q10 - p6q10 • Desenvolvimento da autonomia do alun@: p6q10
<p>Categoria 5: Vínculo docente com a escola do campo.</p> <p><i>“Vim parar na escola do campo pelo concurso específico para zona rural [...]”. (p3q14).</i></p>	
TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante a concurso: p1q14 - p3q14 - p4q14 - p6q14 - p7q14 - p8q14 • A partir de contrato: p2q14 - p5q14 • Vínculo com o campo: p5q14 • Interesse econômico/salário: p8q14
<p>Categoria 6: Permanência do docente na escola do campo</p> <p><i>“De início não gostava muito, mas fui me apaixonando e agora não trocaria o campo pela cidade, no campo tu consegues trabalhar e ver o interesse deles [...]”. (p4q14).</i></p>	
TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento afetivo: p1q14 - p2q14 - p4q14 - p5q14 - p8q14 • Reconhecimento do trabalho docente: p1q14 - p4q14 • Envolvimento e interesse do alun@: p4q14
<p>Categoria 7: Dificuldades docentes nas classes multisseriadas.</p> <p><i>“E a falta de tempo de sentar aquele momento com aluno, aquilo que destrincha que está explicando e o aluno vai pegando e tu vais indo, você não quer nem sair do lado dele, e ai daqui a pouco tem que ir atender o 3ºano, e somos uma para todos em diferentes etapas [...]”. (p7q9).</i></p>	
TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Unidocência/sobrecarga de funções: p1q2 - p2q9 - p6q9 - p7q9 • Processo educativo lento: p5q2 - p5q9 • Alfabetização em classe multisseriada: p1q9 • Compreensão do ciclo de alfabetização: p1q9- p1q9 • Trabalhar níveis e faixa etária diferente: p6q9 - p2q10 • O planejamento integrado e interdisciplinar: p7q9- p2q9

Categoria 8: Avanços no trabalho docente

“[...] trabalhar conforme o nível do aluno, todos ao mesmo tempo, [...] vou aprofundando conforme série/ano que eles se encontram [...]”. (p7q2).

TEMAS	<ul style="list-style-type: none">• Antigamente conteúdos fragmentados, hoje conteúdos interdisciplinares: p2q2• Antigamente turmas distintas em uma mesma sala com temas diferentes, hoje temas integrados nas turmas série/ano: p6q2 - p7q2 - p7q5
-------	---

APÊNDICE C

Bloco 2- Verificar as características da prática pedagógica nas escolas multisseriadas na organização das metodologias.

Categoria1: Formas de organizar o trabalho nas classes multisseriada

“O que facilita muito o trabalho em classe multisseriada é o trabalho com projetos, abre um leque muito grande, e conseguimos desenvolver o trabalho, mas sempre dando essa ressalva que tem horas que precisamos direcionar mais para aquele ano que você tem ali diferentes para poder fazer o trabalho.” (p1q7).

TEMAS:	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos: p1q1 - p1q8 - p1q6 - p1q7 - p2q6 - p2q8 - p3q1 - p3q6 - p3q8 - p4q8 - p5q8 - p6q6 - p6q8 - p7q8 - p8q6 • Sequências didáticas: p2q6 - p5q6 - p7q6 - p8q6 • Feiras de Ciências: p4q6 • Trabalho de mesa/trabalho práticos: p2q6 - p3q6
--------	--

Categoria 2: Objetivos esperados com o planejamento docente das atividades nas classes multisseriada.

“Que a partir dali ele vai se tornar uma pessoa mais reflexiva, com maior possibilidade de trabalhar, individual, autônomo, tudo de bom, vai ter mais facilidade de se expressar, de partilhar e socializar.” (p2q11).

TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem com conteúdo: p1q11 • Desenvolver o aprendizado, a socialização, a criatividade e autoconfiança do alun@/aprendizagem para vida: p1q11 - p1q12 - p1q13 - p2q6 - p2q11- p3q11 - p4q7 - p4q11 - p5q11 • Amplie o conhecimento e transformar o meio onde está integrado: p6q11 - p7q11- p1q8
-------	--

Categoria 3: Diferenças metodológicas dos trabalhos entre classe seriada e multisseriada.

“[...] tudo é possível, não tem metodologia que possa ser aplicada em uma e em outra não, claro, o que as vezes acontece que nas classes multisseriada devido ao número de alunos, e ano/série, que trabalham juntos, as metodologias precisam serem reformuladas, adaptadas a situação a realidade do aluno.” (p4q13)

	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem experiência na classe seriada: p2q13 – p5q13
--	--

TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o avanço dos alun@s nas diferentes série/ano: p1q13 • O trabalho em comum/integrado com as colegas docentes nas classes multisseriada: p6q13 • Tudo é possível, é só adaptar p3q13 - p4q13 - p6q7 - p7q13 - p8q12 - p8q13
-------	--

Categoria 4: O que é importante na organização das metodologias nas classes multisseriadas.

“[...] a equipe da escola senta todas as quartas-feiras, que é o dia que eles saem um pouquinho mais cedo, a gente fica na escola sentamos, olhamos nossa relação de conteúdo, que no início do ano sempre procuramos fazer a divisão por bimestre e vamos norteando entre colegas.” (p1q7)

TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • A relação e troca de experiências entre os docentes/ coletividade: p1q7 – p5q7 – p6q7- p7q7- p8q7 • A listagem de conteúdo/habilidades específicos a cada ano/série: p1q7 - p1q8 – p1q7 – p3q7 – p6q7 – p7q7 • Valorizar os conhecimentos e saberes prévios: p1q1 – p4q7 • Objetivos e regras claras: p1q11- p6q7 • Dedicção e amor ao trabalho: p2q6 • Divisão das tarefas diárias da escola entre os docentes: p5q7 • Perceber os diferentes níveis de aprendizagem: p6q7- p6q8
-------	---

Categoria 5: Como é feita a escolha do tema quando se trabalha com projetos.

“[...] trabalho com temas como o lixo, água, saúde, alimentação, higiene, porque eu preciso bastante trabalhar com esse projeto de higiene, cada um tem sua realidade, meio ambiente no geral.” (p2q8).

TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de datas comemorativas: p1q8 - p3q8 • A partir de acontecimentos/fatos na comunidade/realidade do alun@: p2q6 - p2q8 - p4q8 p5q8 - p6q8 - p7q8 - p8q8
-------	---

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS DO CAMPO. Pedimos sua contribuição respondendo a uma entrevista que será gravada. Sua participação é voluntária e suas respostas são anônimas, jamais elas serão divulgadas individualmente. Sua participação é muito importante e sua opinião irá nos ajudar a entender as questões referentes às ações educativas voltadas para as populações do campo. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com o trabalho. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:

Eu, , portador da Carteira de Identidade, RG....., concordo de livre e espontânea vontade em responder o questionário sobre o tema da pesquisa.

1. O estudo se refere ao trabalho de pesquisa desenvolvido pela professora e acadêmica do 8º semestre da Licenciatura em Educação do Campo/UNIPAMPA/ Campos Dom Pedrito, Adriana Cunha Ancini.
2. As informações obtidas neste estudo serão divulgadas no trabalho de conclusão de curso, mas seus dados pessoais não serão mencionados.
3. As declarações obtidas perante a entrevista serão gravadas para posterior análise e descrição no trabalho.

DECLARO, que após ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Dom Pedrito, _____ de _____ de 2018.

Participante

DADOS PROFESSORA ORIENTADORA
Prof. Adjunta Dra. Annie Mehes M. Brito UNIPAMPA - Campus Dom Pedrito
Av. 21 de Abril, 80 – Dom Pedrito – RS CEP 96450-000
Fone: (53) 3243-7300
anniebrito@unipampa.edu.br