

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS – CESP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LILIANE NASCIMENTO COSTA

O TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DE PARINTINS

Parintins

2018

LILIANE NASCIMENTO COSTA

O TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DE PARINTINS

Trabalho de conclusão de Curso de Graduação em
Pedagogia, pela Universidade do Estado do Amazonas
apresentado como exigência para obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia

Orientadora: Dra. Simone Souza Silva

Parintins
2018

LILIANE NASCIMENTO COSTA

O TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DE PARINTINS

Trabalho de conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Amazonas apresentado como exigência para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia

Aprovado em: 11/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Simone Souza Silva
Universidade do Estado do Amazonas

Avaliador 1: Prof. Msc. Virgílio Bandeira do Nascimento Filho
Universidade do Estado do Amazonas

Avaliador 2: Prof Dra. Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos
Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

*Ao meu filho Arthur Miguel, inspiração
para meus sonhos!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e força para superar todos os momentos de aflição e dificuldades durante minha trajetória de vida e acadêmica, A ti, Senhor, toda honra e toda Glória!

Aos meus pais, Lisiêlda e Evaldo, pelo amor a mim dedicado e incentivo durante toda minha vida! Amo vocês! Em especial, minha mãe querida, pelas muitas palavras de incentivo e orações positivas para que eu concluísse está caminhada!

Ao meu filho amado, Arthur Miguel, minha força motriz, por me fazer sorrir mesmo nos momentos de angústia e pela paciência durante minhas ausências!

As minhas tias Lucidelma e Kelly, pela dedicação e incentivo prestado desde o meu nascimento! Vocês foram essenciais durante esta trajetória!

Aos meus irmãos, Evaldo Jr, Euller, Eduardo, Erick e Ezequiel, por partilharem comigo os momentos bons e ruins da vida!

Ao pai do meu filho, Leandro, por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis e turbulentos desta trajetória!

A minha querida tia Zandra, pelo cuidado com meu filho no período da construção deste trabalho!

Aos amigos do curso, que nos momentos de aflição estiveram comigo, ajudando-me incentivando-me a continuar!

Aos professores do curso, por partilharem os mais diversos conhecimentos que muito contribuíram com minha formação!

A minha orientadora, Simone Silva, mulher e professora excepcional, pelo incentivo e paciência durante a construção deste trabalho! A você, todo meu respeito e admiração!

E a todos que direta e indiretamente me ajudaram durante minha trajetória acadêmica. A vocês, o meu muito obrigado!

RESUMO

A pesquisa intitulada “O trabalho docente em uma escola multisseriada de Parintins” teve como objetivo investigar o trabalho docente de um educador que atua em uma escola multisseriada do município de Parintins-Am. No percurso metodológico utilizou-se a pesquisa qualitativa, com auxílio do método de abordagem dialético e como método de procedimento o estudo de caso, *in lócus*, realizado por meio das técnicas de coleta de dados observação participante e entrevista semiestruturada. Entrevistou-se a educadora, pais dos estudantes e os estudantes. Como embasamento teórico utilizou-se estudos realizados por autores, como: Albornoz (2002), Farias (2010), Marx (2004), Tardif (2014), Ghedin (2016), Arroyo (2013), Hage (2011). Constatou-se durante o período do estágio com pesquisa os múltiplos fatores que dificultavam a realização do trabalho docente da educadora na escola investigada, dentre os quais cabe destacar: falta de infraestrutura física e material da escola; dificuldade na organização do trabalho pedagógico nessas turmas; dificuldade na elaboração do planejamento; falta de acompanhamento pedagógico da secretaria de educação; falta de formação específica para atuação nesses contextos; carências de materiais didáticos; dificuldade quanto à adaptação ao contexto de atuação profissional e; sobrecarga de trabalho. Todos estes aspectos refletem de forma negativa na profissionalização docente e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Portanto, o estudo evidencia a situação complexa e desafiadora em que se encontram os profissionais da educação que atuam nas escolas multisseriadas do campo, o que sugere a necessidade de implementação de políticas públicas que garantam a valorização profissional e social dos educadores que atuam nestas escolas.

Palavras-Chave: Educador do Campo. Trabalho Docente. Escolas Multisseriadas. Educação do Campo

ABSTRACT

A research entitled "The teaching work in a multisite school of Parintins", aimed to investigate the teaching work of an educator who is in a multi-grade school in the municipality of Parintins-Am. In the methodological course we used the qualitative research, with the help of the method of dialectic approach and as a method of procedure, the case study, in locus, performed through the techniques of data collection: participant observation and semi-structured interview. The educator, parents of the students and the students were interviewed. As a theoretical basis, studies were carried out by authors such as Albornoz (2002), Farias (2010), Marx (2004), Tardif (2014), Ghedin (2016), Arroyo (2013) and Hage (2011). It was observed during the period of the research internship the multiple factors that made it difficult to carry out the educator's teaching work in the investigated school, among which the following should be highlighted: lack of physical and material infrastructure of the school; difficulty in organizing the pedagogical work in these classes; difficulty in drawing up planning; lack of pedagogical accompaniment of the education department; lack of specific training to act in these contexts; lack of teaching materials; difficulty in adapting to the context of professional performance; work overload. All these aspects reflect negatively on teacher professionalization and, consequently, on the teaching and learning process of students. Therefore, the study shows the lack of prestige in which the professionals of the education that work in the multisseriados schools of the field meet, which urgently suggests the necessity of the implementation of public policies that guarantee to the professional that acts in these schools their social valorization and that enable dignified conditions for the exercise of the teaching function.

Keywords: Field Educator. Teaching Work. Multiseries School. Field Education

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Limão de Baixo	45
FIGURA 02 Balcões de Verdura.	46
FIGURA 03 Balcões de Verdura	46
FIGURA 04 Educadora chegando à escola com os estudantes	49
FIGURA 05 Grupo de estudantes (4° e 5° ANO)	50
FIGURA 06 Grupo de estudantes (2°, 3° ANO)	50
FIGURA 07 Gincana da soletração	54
FIGURA 08 Trabalho em Grupo	54
FIGURA 09 Estudante realizando a atividade de Artes	56
FIGURA 10 Atividade de Artes	56
FIGURA 11 Local onde funciona a escola atual	61
FIGURA 12 Centro Social “Justino Reis”	61
FIGURA 13: Mesas da Escola	63
FIGURA 14: Banheiro da Escola	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I- O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO.....	12
1.1 Analisando a categoria trabalho	12
1.1.2 Surgimento do Trabalho: breve abordagem histórica	16
1.1.3 O trabalho docente	19
1.2 A Educação do Campo: breve abordagem histórica	22
1.3 O Trabalho Docente nas escolas multisseriadas do campo: os desafios que perpassam o trabalho do educador do campo	29
CAPÍTULO II- PERCURSO METODOLÓGICO	41
2.1 Teorização Metodológica	41
CAPÍTULO-III RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
3.1 O Trabalho Docente de um Educador que atua em uma Escola Multisseriada do Município de Parintins-AM em área de Várzea.....	48
3.1.2 A organização do trabalho pedagógico.....	49
3.1.3 Planejamento das atividades pedagógicas.	58
3.2 Condições do trabalho docente em Escola Multisseriada	60
3.2.1 Formação da educadora pesquisada	66
3.3 Os desafios apresentados no contexto do trabalho docente em uma escola Multisseriada.	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

As pesquisas acerca do campo brasileiro sinalizam para um panorama preocupante, devido ao descaso do poder público para com os sujeitos inseridos nesses territórios, que se encontram em situação de invisibilidade e exclusão, por conta da negação dos seus direitos básicos como saúde, educação, segurança, dentre outros. Notamos esse descaso principalmente quando o assunto é Educação.

As classes multisseriadas representam com muita intensidade esse descaso, pois a realidade em que se encontram estas escolas nos revela a precariedade educacional oferecida aos sujeitos do campo.

Dentre os inúmeros problemas que afligem as escolas multisseriadas, compete-nos neste estudo destacar o trabalho do educador que atua nessas escolas, as condições de trabalho e os desafios apresentados no contexto de trabalho. É muito comum nas classes multisseriadas nos depararmos com educadores e educadoras, sujeitos a condições precárias de trabalho, desde escolas com estruturas físicas inadequadas à carência de recursos didáticos para o auxílio no trabalho pedagógico. Estes educadores estão sujeitos ainda a sobrecarga de trabalho, dificuldades na realização do planejamento e organização do trabalho pedagógico, formação incipiente, falta de acompanhamento pedagógico, dentre outras situações de ordens diversas que precisam ser superadas para a concretização do seu trabalho.

Considerando este cenário, o presente estudo traz para o palco das discussões a investigação acerca do trabalho docente de educadores que atuam em escolas multisseriadas.

O interesse em pesquisar o trabalho docente em escolas do campo surgiu a partir de uma viagem a uma comunidade do município de Parintins-AM, a comunidade do Maranhão, onde foi possível o contato com educadores da Escola Nossa Senhora das Graças. A viagem foi realizada para concretizar uma das ações da disciplina de Métodos e Técnicas do Estudo e do Trabalho Científico, no 2º período do Curso de Pedagogia, ocasião em que foi proposto à turma realizar uma prática de campo, envolvendo oficinas, em escolas do campo com o propósito de aproximar o diálogo entre universidade e escolas do campo. Por meio de uma roda de conversa, os educadores compartilharam sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, enfatizando os desafios enfrentados, a formação e a realidade vivenciada no contexto educacional no qual estavam atuando. Vale ressaltar que a viagem foi custeada por um projeto de extensão do MEC,

o Novos Talentos, que tem como objetivo dar subsídio a propostas para realização de atividades extracurriculares para educadores e alunos da educação básica.

A partir do contato com a realidade do educador do campo foi possível perceber que este educador enfrenta inúmeras dificuldades para desenvolver um trabalho de qualidade, como por exemplo, a falta de infraestrutura das escolas, carências de materiais didáticos e pedagógicos, salários defasados, ausência de formação inicial e continuada para atuar nesses territórios, dentre outros. A partir dessa experiência surgiu o interesse por esta pesquisa que é investigar o trabalho docente de um educador que atua em uma escola multisseriada do Município de Parintins-Am.

Por meio deste estudo buscamos responder as seguintes questões norteadoras: a) Como é o trabalho docente de um educador que atua em uma escola multisseriada; b) Quais as condições de trabalho de um educador que atua em escola multisseriada; c) Quais desafios apresentados no contexto do trabalho docente em escola multisseriada.

Para a reflexão acerca da temática em questão, utilizamos estudos realizados por autores, como: Albornoz (2002), Farias (2010), Marx (2004), Ghedin (2016), Arroyo (2013), Hage (2011), Caldart *et al* (2012), Tardif (2014), entre outros que serviram como embasamento para melhor compreensão das categorias abordadas nesta pesquisa.

Nesse sentido, o referido trabalho foi dividido em 3 capítulos:

O primeiro capítulo, *O Trabalho Docente em Escolas Multisseriadas*, traz uma reflexão acerca da categoria trabalho e o seu surgimento, a concepção teórica tecida acerca do trabalho docente, a Educação do Campo e, por fim, os desafios que perpassam o trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo.

O segundo capítulo, *Percurso Metodológico*, faz uma abordagem dos caminhos percorridos durante a pesquisa, situando a metodologia, os sujeitos e o lócus da pesquisa, e a história da comunidade e escola.

O terceiro capítulo *Análises e Discussão dos Resultados*, discute a partir das observações em sala de aula, da pesquisa junto aos sujeitos e da literatura, como é o trabalho do educador do campo que atua em uma escola multisseriada do município de Parintins/Am. Evidenciamos as condições de trabalho e os desafios apresentados no contexto do trabalho docente em classes multisseriadas.

Esperamos por meio deste estudo contribuir para a construção de conhecimento acerca do trabalho docente em escolas multisseriadas, sobretudo, àquelas inseridas em territórios do campo, possibilitando uma reflexão quanto ao papel desses sujeitos, o conhecimento de si mesmos e da profissão que exercem.

Entendemos o quão relevante é não somente compreender a tarefa intensa que o educador do campo vem executando, mas, sobretudo, compreender que este trabalho pedagógico necessita de condições necessárias para sua viabilização e isso depende, em grande parte de políticas públicas, ou seja, do reconhecimento dos governantes em elaborar e implementar leis que façam valer os seus direitos.

CAPITULO I- O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

Este capítulo objetiva apresentar, ainda que de forma breve, o debate teórico tecido acerca de algumas categorias necessárias para pensarmos o trabalho docente, sobretudo, o trabalho do educador que atua em escolas multisseriadas, inseridas em território do campo. No decorrer do capítulo apresentamos a discussão acerca da categoria trabalho e os demais elementos necessários para o debate acerca da temática em questão, tais como: o trabalho docente, a educação do campo e o trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo.

1.1 Analisando a categoria trabalho

Ao fazermos uma breve análise do termo trabalho ao longo da história da humanidade, notamos que este pôde ser concebido e organizado de diferentes modos, uma vez que, em cada momento histórico a civilização desenvolveu uma forma particular de enxergá-lo. Portanto, não pretendemos aqui chegar a um conceito único de trabalho, pois esta é uma palavra com distintos significados, uns mais particulares que os outros.

No português este termo tem sua origem do latim *tripalium*. O *tripalium* como conta a história, era um instrumento afiado formado por três estacas, utilizado pelos agricultores para esfiapar o trigo, o milho e o linho. Contudo, como nos mostra Albornoz (2002), em alguns dicionários este termo por muito tempo significou e ainda indica uma ferramenta utilizada para tortura.

De acordo com Albornoz (2002, p. 10) “o termo *tripalium* se liga ao verbo do latim vulgar *tripaliare* que significa justamente torturar”. E ainda que originalmente esta palavra tenha se tornado depois, algo relacionado à tortura, por muito tempo e ainda hoje este termo em muitas culturas conota num sentido negativo, que dá a entender-se como servidão e tortura. Mais tarde passa a significar laborar e obrar e assim passou a ter uma evolução de sentidos ao longo da história.

O trabalho é uma atividade fundamental para a vida humana, pois como nos afirma Farias (2010, p. 36) “é através dele que os homens produzem a sua vida material e satisfazem as suas carências”. É através do trabalho que o homem modifica a natureza a sua volta buscando atender suas necessidades.

Albornoz (2002, p. 12) destaca que “o que distingue o trabalho humano dos outros animais é que neste há consciência e intencionalidade, enquanto os animais trabalham por instinto, programados, sem consciência”. É isto que torna o trabalho essencialmente humano, pois somente o homem é capaz de criar conforme suas necessidades.

De acordo com Albornoz (2002, p. 8), a palavra trabalho pressupõe “o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos e com eles, criam todo um universo”. Assim, o trabalho constitui o meio pelo qual o homem garante o seu sustento e sobrevivência na terra, satisfazendo suas necessidades. Com suas ferramentas criam novos objetos materiais que tem por finalidade satisfazer as necessidades de outras pessoas.

Farias (2010) com base em Marx (2004) conceitua a categoria trabalho enquanto atividade produtiva humana. Marx (2004) em sua obra *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, faz uma relação acerca do conceito de trabalho, a partir de três conceitos: trabalho e essência humana, estranhamento e emancipação humana.

De acordo com Farias (2010, p. 41) “a essência é o próprio processo de síntese do homem com a natureza que se inicia estranhada do homem e percorre um longo caminho a sua realização”. Ao tratar o trabalho enquanto essência humana Marx, faz uma analogia do trabalho enquanto natureza do homem, com a qual precisa estar em processo contínuo para poder sobreviver. E ainda enquanto essência é uma característica peculiar do ser humano que o diferencia dos outros animais, e o que torna, neste sentido, o trabalho uma atividade consciente e livre.

Na concepção de Marx (2004), o trabalho é o processo de mediação entre o homem e a natureza, e dessa interação homem/natureza, resulta todo processo de formação humana. A natureza, segundo este autor, é corpo inorgânico do homem, mas não o corpo humano. Isto significa que a existência do homem depende da sua relação com natureza inorgânica, seja por meio da atividade produtiva ou para a manutenção da vida. Desta forma, o trabalho é indispensável para a manutenção da vida na terra.

Ao compreender o trabalho como essência humana, Marx (2004) considera o trabalho enquanto uma atividade fundamental para a manutenção das necessidades físicas do homem, sendo que a partir desta atividade de dependência entre homem/natureza, o homem irá extrair dela aquilo que é indispensável para sobreviver e satisfazer suas carências e necessidades. Marx esclarece (2004, p. 81) ainda que “o homem nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível. Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual o trabalho é ativo e por meio da qual o trabalho produz”.

Marx (2004) nos explica que assim como o animal, o homem depende da natureza inorgânica para sobreviver no mundo, pois fisicamente sobrevive a partir dos produtos da natureza, quais sejam, aqueles que aparecem em forma de alimento, aquecimento, vestuário, habitação, etc.

Mas esta relação do homem com a natureza acontece de forma particular, e é isto o que o difere dos outros animais, pois de acordo com Farias (2010), o homem é o único ser que age conforme fins previamente determinados. Desta forma, o que torna o trabalho algo particular do ser humano, ou seja, sua essência, é que o homem realiza esta atividade de forma consciente e livre, pois antes mesmo de materializar uma ação, este antecipa em sua mente o resultado, diferente dos outros animais, que realizam um esforço de forma mecânica, em prol de suas necessidades imediatas.

No entanto, com as condições de vida moderna, o trabalho começa a ser organizado de acordo com as regras do sistema capitalista de produção, para o benefício de alguns poucos, passando a se manifestar, segundo Marx (2004) como um estranhamento, a partir do momento em que passa a ser controlado e determinado pela necessidade da iniciativa privada, que se apropria do trabalho alheio sem levar em consideração as necessidades humanas dos trabalhadores.

O termo estranhamento (*Entfremdung*) em Marx (2004, p. 16) consiste em um “[...] conjunto de nossa sociabilidade – através da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada”. Com a apropriação do trabalho pela propriedade privada, o trabalho deixa de fazer parte da natureza do homem. E como resultado o homem não se realiza mais em seu trabalho, uma vez que esta atividade se torna um sofrimento, na medida em que o trabalhador é privado de realizar sua atividade produtiva livremente, este não tem mais liberdade para criar conforme suas vontades, pois esta atividade deixa de ser determinada por aquele que trabalha e sim por quem se apropriou do trabalho.

Este termo utilizado por Marx (2004) busca explicar o processo de dominação do homem pelo homem, a partir do momento em que uma determinada classe (classe dominante) se apropria do trabalho alheio (proletariado) buscando atender apenas suas necessidades. O trabalho se torna estranhado a partir do momento em que a relação homem/natureza passa a ser mediada pelo sistema capitalista, que passa a ditar todo processo da atividade humana. Este processo resulta não apenas na separação do homem da natureza externa, mas também nesse processo o homem perde a capacidade de agir de forma livre e criativa.

A partir do momento em que o homem vende sua força de trabalho a outro em troca de um salário, tanto o seu trabalho como o produto deste passam a ser propriedade privada do capitalista. O homem então deixa de possuir e dominar os meios de produção, este é separado da natureza, perde sua essência, o trabalho deixa de ser algo particular do trabalhador passando a ser propriedade exclusiva do capitalista. Farias (2010, p. 44) esclarece que “a cisão do homem que trabalha e a natureza resulta da perda da essência do homem transformando sua atividade genérica numa atividade forçada, compelida pela força ou pela necessidade”.

De acordo com Souza e Mendes (2013) em uma sociedade, a partir do momento em que surgem os segmentos dominantes que exploram o trabalho humano, o homem por conta da necessidade vende a sua força de trabalho em troca de um salário, perdendo assim a posse daquilo que produz.

O capitalista possuído pelo espírito da ganância constrói riqueza a partir da exploração da força de trabalho. Conforme Marx (2004), o trabalhador na condição de explorado torna-se mais pobre quanto mais riquezas produz, tão mais barato quanto a mercadoria que cria, pois com a valorização do mundo das coisas segundo Marx (2004, p. 80) “aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”.

Com o processo de estranhamento do trabalho, Marx (2004, p. 6) nos explica que temos:

A “coisificação” do trabalhador, reduzido a condição de mercadoria. [...] o homem se “objetifica” diante da máquina e se torna uma ferramenta, instrumento utilizado pelo capital a fim de explorá-lo – transformado em mercadoria, o operário se torna mais pobre quanto mais riqueza produz; quanto mais objetos produz, tanto menos ele pode possuir.

Conforme as ponderações de Marx podemos compreender que todo processo de estranhamento do trabalho tem seu início a partir do momento em que o trabalho passa a ser subordinado ao capital. Por conta de suas necessidades físicas os homens começam a servir outros homens [classe dominante], que passam a definir as finalidades das atividades humanas. A partir desta relação do trabalho com a propriedade privada, temos a exploração do homem pela empresa capitalista, a quem o trabalhador passa a pertencer, tornando-se assim uma mercadoria.

Marx (2004) faz uma reflexão acerca do trabalho enquanto proposta emancipatória, que só será possível mediante a supra-sunção da propriedade privada. Marx (2004, p. 109) esclarece que “a supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos [...]”. Com a abolição da propriedade

privada, consolidada durante muito tempo na sociedade, como consequência elimina-se todas as formas de estranhamento, o homem retornará novamente a sua condição de humano, ou melhor de ser social. Marx pondera que desta relação da propriedade privada com o estranhamento temos a emancipação da sociedade da propriedade privada, uma vez que todo processo de servidão está entrelaçado na relação do trabalhador com a atividade produtiva.

Para tanto, de acordo com Marx (2004), o trabalho só se tornará essência do homem novamente com a superação das formas de dominação do homem pelo homem, e com a livre expressão de suas capacidades. Com o fim da propriedade privada, o homem terá sua liberdade e autonomia novamente e seu trabalho deixará de ser estranhado.

Marx (2004) busca compreender o trabalho no sistema capitalista, através da análise extenuante das relações de trabalho, na sociedade capitalista. É nesse processo que segundo ele, o homem torna sua força de trabalho uma mercadoria, tornando-se escravo, submisso ao capital e aos interesses do grande capitalista, uma vez que por conta da necessidade precisa se vender ao mercado de trabalho para sobreviver.

Tomamos como ponto partida os referidos autores na incessante busca de entendermos os diferentes sentidos e significados deste termo, para então chegarmos à temática deste estudo que é o Trabalho Docente.

A importância da análise acerca da categoria trabalho ao longo da história da humanidade, se faz imprescindível neste estudo, para compreendermos como os trabalhadores, sejam eles profissionais da educação, ou não, tem sido submetidos ao sistema capitalista de produção, a partir de relações de exploração.

1.1.2 Surgimento do Trabalho: breve abordagem histórica

A história do trabalho passa a ser dividida a partir dos modos de produção que o homem desenvolve ao longo da história. Por modo de produção, conforme Catani (1999, p. 8) entende-se “tanto o modo pelo qual os meios necessários à produção são apropriados, quanto às relações que se estabelecem entre os homens a partir de suas vinculações ao processo de produção”. Assim o trabalho surge com as primeiras formas de relações estabelecidas entre os homens, seja no plantio, no cultivo, ou na fabricação de objetos.

O trabalho aparece com as primeiras civilizações humanas, quando o homem primitivo passa a extrair da natureza os meios necessários para a sua sobrevivência e da comunidade a qual pertence. Neste primeiro momento o trabalho é o meio pelo qual o homem consegue garantir sua permanência na terra.

Num segundo momento, surge a agricultura, a partir daí tem-se novas formas de produção, a plantação torna-se o meio pelo qual o homem extrai o seu sustento e de sua família. Os homens então se expandem, formam um contingente maior de pessoas, passando a conquistar novas terras para o plantio.

De acordo com Albornoz (2002), os homens passam a cultivar esses solos, e como utilizam da sua força corporal para o cultivo, sentem-se no direito de requerer a posse dessas terras e os produtos nelas cultivados, surge então a noção de propriedade privada e ao mesmo tempo a noção de produto excedente.

A produção no plantio passa a gerar as sobras de produtos, que os homens trocam com seus vizinhos, mas, essas sobras acabam gerando estoques de alimentos e faturas para aqueles com maior extensão de terra, surgindo assim as relações de desigualdades. Passamos de uma sociedade primitiva para uma sociedade hierarquizada, onde uns tem mais, outros tem menos, e isso acaba definindo o lugar que cada um irá ocupar dentro da comunidade.

Já na Idade Média Europeia, com a prática das guerras, essas propriedades são apropriadas e conseqüentemente os seus donos passam a pertencer aos novos senhores, para quem passam a trabalhar e entregar os produtos excedentes do cultivo da terra, em troca de proteção militar.

O homem, como destaca Albornoz (2002), passa a ser agora base da força de trabalho a ser explorada, ou seja, torna-se servo. Do trabalho na terra se tem o produto excedente e com o acúmulo decorrente do excedente da agricultura e da criação de animais, as trocas de mercadorias se intensificam, o comércio então passa a ser conduzido pela moeda, que se torna a nova fonte de riqueza, uma vez que os produtos cultivados passam a ser vendidos pelo dinheiro.

A partir desse momento não só na Europa, mas por todo o mundo se dissemina a burguesia, que segundo Albornoz (2002, p. 20) “era uma comunidade de habitantes da cidade, que ganhavam uma renda das atividades comerciais, e detinham um grau de independência dos poderes dos senhores feudais e da corte dos reis”. Os comerciantes mais ricos empregavam trabalhadores. Os burgueses traziam os produtos da Europa e os vendiam para a nobreza e ao redor dos castelos, nascendo assim as sociedades hierarquizadas, baseadas no dinheiro e na comercialização de produtos.

A classe burguesa do período Medieval torna-se então uma classe de ricos e poderosos, os quais têm nas mãos o comércio e com toda influência que têm passam a controlar não só o poder político, como também a Igreja. A burguesia de acordo com Albornoz (2002) “ainda hoje,

é a classe dominante em nossa sociedade capitalista, é ela quem determina em grande parte as formas pelas quais se determina o trabalho”.

Com o surgimento da burguesia, surge também o sistema capitalista de produção. O homem deixa de ser servo e passa a ser o trabalhador assalariado do grande burguês. A sua força de trabalho é explorada, isso leva o trabalhador a produzir produtos em grandes quantidades, que são vendidos, passando a gerar riquezas para o burguês. O grande capitalista fica cada vez mais rico, e o trabalhador passa a ser mais explorado e quanto mais produz, mais pobre fica.

Catani (1999, p. 8) destaca que o capitalismo “significa não apenas um sistema de produção de mercadorias, como também um determinado sistema, no qual a força de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca”. Nesta relação entre trabalhador e capitalista, o trabalhador vende seu tempo, sua força e suas competências, assim como os produtos de seu trabalho, tornando-se um objeto, uma mercadoria.

Na modernidade, tem-se uma segunda fase do capitalismo. A grande burguesia, que é hoje a detentora do poder começa a aplicar a ciência à produção. Temos então o surgimento em grande escala das indústrias. A expansão tecnológica resulta numa Revolução Industrial, que ocasiona um grande aumento da produção material, gerando grandes riquezas ao capitalista e miséria para os trabalhadores.

Com a expansão do sistema capitalista na modernidade, a grande burguesia através do lucro das iniciativas privadas passa a construir riquezas, enquanto a força de trabalho é dada como uma mercadoria ao capitalista, uma vez que do esforço do trabalhador é tirado um valor, que resulta numa sobra aos grandes burgueses, valor este muito acima do salário que é pago ao trabalhador. Em outras palavras, o trabalhador vende seu tempo, sua força, sua energia por um valor muito abaixo daquele que produz para o mercado, ou seja, o capitalista não leva em consideração o sacrifício e o esforço que o trabalhador utiliza no ato da produção.

Como nos mostra Dejours (1992, p. 14) “o período de desenvolvimento do capitalismo industrial caracteriza-se pelo crescimento da produção, pelo êxodo rural e pela concentração de novas populações urbanas”. Com o processo de industrialização, o homem sai do campo na esperança de conseguir uma vaga no mercado de trabalho, uma vez que a vida nos grandes centros urbanos aparenta ser para estes bem melhor que o serviço árduo do campo, passam então a se concentrar nas periferias dos grandes centros urbanos.

A esse respeito Fiod (2009), explica que aqueles sujeitos incapazes de adquirir e criar a riqueza para si mesmo são forçados pela necessidade a produzi-la para o grande capital, seja no campo ou cidade, por meio do trabalho. Para a satisfação de suas necessidades, sejam elas

físicas ou espirituais, o homem torna-se servo do capital, em prol da manutenção de sua vida na terra.

E assim tem sido desde o processo de consolidação do sistema capitalista, que com todo poder que tem, acaba exercendo uma forte influência não apenas no mundo do trabalho, mas nos mais variados setores da sociedade.

Nesse viés, do mesmo modo em que a sociedade historicamente vai se organizando, assim também acontece com a história do trabalho. Aos poucos os homens vão aprendendo novas técnicas, adquirindo novas capacidades e assim aperfeiçoando o processo de trabalho. E nessa lógica surgem as mais variadas profissões e dentre as inúmeras profissões que vão ganhando espaço na sociedade, temos a profissão educador (BORGES; BORGES, 2013).

1.1.3 O trabalho docente

O educador é alguém com um papel social muito importante pois é ele o responsável pelo processo educativo dentro de uma determinada sociedade. É por meio da ação educativa, dentro do espaço escolar que o seu trabalho se efetiva, pois são eles em conjunto com os estudantes os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

Através da articulação dos diferentes conhecimentos adquiridos ao longo da formação, da trajetória profissional e das experiências de vida, o educador realiza a sua ação educativa, em função da transformação dos sujeitos membros de uma sociedade, a partir da mediação de um conjunto de saberes a esses sujeitos, afim de educa-los (TARDIF, 2014).

Por ser uma profissão que envolve seres humanos, a docência configura-se em uma “[...] atividade profissional influenciada pelas interações humanas. Diferentemente do trabalho com e/ou em máquinas, à docência requer o desenvolvimento de competências e habilidades interativas junto a seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 45). Desta forma, um dos aspectos fundamentais da profissão educador é o trabalho com e para seres humanos, e por esta razão torna-se um trabalho complexo, pois para a concretização do seu trabalho os seres humanos precisam contribuir para que a sua tarefa seja realizada completamente.

Diferente do trabalho industrial, em que o trabalhador ao realizar a ação, pode observar de forma bastante rápida e precisa o resultado do seu trabalho, a ação do educador sobre seus objetos [estudantes] obterá resultados incertos e que em alguns casos não se realizam completamente (TARDIF, 2014). Desta forma, ao realizar o seu trabalho, o educador realiza sua atividade sem saber de fato se os resultados do seu trabalho serão alcançados, pois como

ressaltam Fairstein e Gyssels (2005, p. 21) a aprendizagem é “um processo interno, que não se realiza de forma imediata”.

“No exercício da docência o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido” (SOUZA; MENDES, 2013, p. 109). É na atividade docente, que o educador transforma os sujeitos envolvidos no processo educativo, à medida em que lhes fornece uma formação consistente e os prepara enquanto sujeitos críticos a fim da mudança da condição em que encontram e do meio no qual estão inseridos, mas também se transforma, ao ponto que aprende com seus estudantes e reflete acerca do seu fazer docente.

É nesse sentido que Souza e Mendes (2013), destacam o trabalho do educador como o lugar da *práxis*. A *práxis*, assim entendida “compreende uma atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade pela ação humana” (SOUZA; MENDES, 2013, p. 108). Nessa perspectiva, o trabalho docente enquanto lugar da *práxis*, deve visar a transformação da realidade escolar. A *práxis* docente, assim entendida, é a ação-reflexão-ação, ou seja, é o processo de reflexão da prática docente e, por conseguinte de compreensão da dinâmica do processo educacional nas suas diferentes dimensões, a fim de promover as mudanças necessárias nesse processo.

Nessa perspectiva, o trabalho do educador é entendido como lugar da *práxis*, a partir do momento em que o educador assume dentro da sala de aula uma postura crítico-reflexiva de suas próprias ações docentes, para então buscar a mudança e qualidade do processo educacional.

Ao tratar sobre a categoria educador, Arroyo (2013) nos remete a pensar o trabalho do educador, como o trabalho de um artífice, à medida que faz uso do termo, “ofício de mestre”, fazendo uma analogia ao fazer do educador com um fazer de artífice, ou melhor dizendo, um fazer qualificado e profissional. Enquanto mestres reproduzem e mantêm vivos os saberes, o legado de um saber específico. Uma vez que o magistério, segundo Arroyo (2013, p. 18) “incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação”.

O educador, nesta perspectiva, é entendido como alguém que domina habilidades específicas, habilidades essas que foram aprendidas desde o nascimento. Nesse sentido, para que possam dar conta da sua função em sala de aula, precisam em muitos momentos ser o artesão, o artista. Enquanto artesãos utilizam de toda uma técnica e desenvoltura no processo de ensino e aprendizagem, e enquanto artistas em diversas situações do cotidiano escolar precisam usar a criatividade, a inventividade para sobressaírem-se diante das circunstâncias imprevistas.

Desta forma, assim como o trabalho modifica a natureza externa do homem, o trabalho docente, enquanto prática modifica a vida social, afim de transformar esta realidade a partir das necessidades do homem social (PIMENTA, 2005). O trabalho do educador, nesta concepção, contribui não apenas com a formação dos sujeitos, como também para a construção de um novo projeto de sociedade. E por esta razão, o trabalho do educador é considerado um dos principais meios da transformação social. Neste sentido Teixeira (2018, p. 47) destaca “ que a profissão docente tem sua importância social, ao se apresentar como capaz de promover a transformação social, a superação do modelo de sociedade em que predomina a imposição de uma elite burguesa sobre a classe trabalhadora”.

Ao fazer uma análise crítica das políticas e práticas do sistema de ensino do nosso país, Borges (2013, p. 53) nos explica que:

Por um lado apresentam discursos democráticos e includentes, defendendo a democratização do acesso à escola, por outro, organizam-se sistemas duais de ensino: uma escola propedêutica para a elite – que garante o acesso dos alunos ao conhecimento científico e, portanto, para o alcance dos cursos de graduação mais concorridos, que asseguram maior status social -, e uma escola técnico-profissionalizante para a maioria que pertence à classe menos abastada de nosso país, com possibilidade de acesso aos cursos de graduação de menor status social [...].

Desta forma, “a educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15). Uma vez que a escola, historicamente vem se constituindo enquanto espaço que legitima e reproduz os valores e interesses da classe hegemônica.

Neste sentido, historicamente, o papel do educador dentro da escola, tem sido reduzido ao de reprodutor da ideologia dominante, uma vez que o conjunto de saberes mediados pelo educador aos estudantes, de acordo com Tardif (2014), tem sido produtos determinados em sua forma e teor, por uma cultura, ou melhor, por um determinado grupo produtor de saberes culturais, que acabam sendo incorporados na prática do educador, por meio de disciplinas, matérias e conteúdos, a serem transmitidos. O educador, de mediador de conhecimento, acaba sendo reduzido à função de técnico, passando a executar a tarefa de transmissor de conhecimentos, conhecimentos esses que são produzidos e controlados pela camada que detém o poder.

Em contraposição, a esta perspectiva surge a concepção do trabalho enquanto princípio educativo. Ferreira e Mourão (2014, p. 29) destacam que “a escola assim como pode reproduzir a ideologia que legitima os interesses dominantes de uma classe hegemônica, pode também,

tornar-se um espaço de resistência, criando uma contra ideologia”. O trabalho enquanto princípio educativo nesta perspectiva, “implica a transformação da escola em uma única dimensão, que prepara o sujeito enquanto profissional e para o trabalho, assim como para vida, a partir da sua formação integral” (FERREIRA; MOURÃO, 2014, p. 29). A compreensão do termo trabalho como princípio educativo busca romper com o modelo de educação que penetrou no sistema escolar pelo capital, com intuito de uma transformação radical da sociedade.

Partindo da análise conceitual acerca do trabalho docente, podemos entender a figura do educador como alguém com grande importância para o campo social, político e cultural, uma vez que este é o responsável pela formação dos sujeitos integrantes de nossa sociedade. E por isso o trabalho docente hoje, precisa ser pensado, enquanto chave para a emancipação dos sujeitos da sociedade capitalista, de forma a superar o modelo hegemônico de educação que predomina hoje em nossa sociedade, uma vez que o processo educativo constitui uma das possibilidades de transformação da realidade em que nos encontramos. E são os educadores, através da sua ação educativa, os agentes impulsionadores da mudança.

Para entrarmos na discussão acerca do trabalho docente nas escolas multisseriadas inseridas em território do campo, faz-se necessário uma análise ainda que de forma breve, acerca da Educação do Campo e o seu processo de consolidação.

1.2 A Educação do Campo: breve abordagem histórica

A precarização do processo de escolarização e as condições de vida oferecidas aos moradores e trabalhadores do campo acabou fortalecendo, sobremaneira, o processo de migração dos sujeitos do campo para a cidade na busca por melhores condições de vida.

Ianni (1978) nos lembra que com o processo de industrialização um número expressivo de homens e mulheres sai do campo e migra para a periferia dos grandes centros urbanos, todavia, outros permanecem no campo lutando contra os ditames do sistema capitalista.

De acordo com estudos de Ghedin (2016), com o advento do processo de industrialização na década de 1930, a escola pública brasileira amplia-se enquanto sistema administrativo, passando a atender ao modelo econômico do capital. A partir de então não somente no que concerne a política educacional, como também nos demais setores da sociedade brasileira, as classes dominantes de nosso país passam a exercer forte influência.

As escolas começam a formar para o mercado de trabalho, visto que a sociedade capitalista necessitava de mão de obra qualificada. As práticas pedagógicas das escolas começam a reforçar cada vez mais a opressão, à medida em que o professor passa a tratar o

estudante como um depósito de informações, ao invés de aprender, tinham de memorizar conteúdos, que eram repassados de forma repetitiva, tornando-os submissos e prejudicando sobremaneira o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Saviani (2005, p. 22) nos explica que “é com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista de educação” que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX”. A escola ao invés de desenvolver ao máximo a potencialidade de seus estudantes, preparando-os enquanto seres críticos e reflexivos, assume um papel inverso, a educação brasileira passa a ser organizada nos moldes da chamada Pedagogia Tecnicista, a partir do momento em que procura implantar nas escolas uma educação com as mesmas estruturas do trabalho fabril (taylorismo/fordismo).

Em uma sociedade capitalista, temos fortemente a predominância das desigualdades, e não é diferente com o sistema escolar, a escola passa a se organizar a partir de um sistema de ensino dual. De um lado nós temos escolas que formam os burgueses com conhecimentos intelectuais, e do outro temos escolas que fornecem a formação à classe trabalhadora, formação essa que se restringe a saberes para atuar no mercado de trabalho do capital e nega qualquer possibilidade de acesso aos conhecimentos críticos (FERREIRA; MOURÃO, 2014, p. 25).

E não foi diferente com as escolas do campo, pois durante muito tempo predominou no campo brasileiro um modelo de educação rural, construído a partir de olhares outros que não os dos camponeses, uma vez que a educação oferecida aos sujeitos do campo era bem rudimentar, ignorava as diferenças geográficas, políticas, econômicas e sociais existentes de região para região. Bettiol e Faccio (2013) destacam que a educação oferecida ao meio rural estava ligada ao modelo urbano-industrial-capitalista, que explorava a terra e acumulava o capital. À escola cabia apenas oferecer os conhecimentos simples das operações matemáticas, leitura e escrita, a exemplo do que apontam os estudos desenvolvidos por Costa e Costa (2013, p. 95):

Historicamente o sistema de educação rural implantado no Brasil tem sido marcado pelo excludente desenvolvimento do campo brasileiro. Durante séculos serviu a classe dominante, tornando-se inacessível para grande parte da população rural, principalmente pela concepção vigente de que para desenvolver o trabalho agrícola não seria necessário o letramento.

Deste modo, a educação oferecida aos sujeitos camponeses, fornecia uma formação precária que nem cogitava a ideia da formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel social, pois a escola era encarregada de capacitar esses sujeitos para se tornarem mais produtivos no trabalho que iriam desenvolver, ou seja, na lógica do capital, o que interessava

era a mão de obra qualificada para o setor industrial e agrícola. Assim quanto mais ignorantes e menos sabedores de seus direitos, melhor para o sistema. Desta forma, historicamente a finalidade, os métodos e conteúdos curriculares das escolas do campo têm sido um instrumento ideológico das classes dominantes.

Na escola apenas se estudava os conhecimentos incipientes da matemática, leitura e escrita, e esses conhecimentos não tinham nexos com a realidade do sujeito camponês. Os sujeitos eram apenas treinados para o trabalho produtivo beneficiando desta forma um sistema que incessantemente busca o lucro a partir da exploração do trabalhador, não havendo nenhuma preocupação com sua formação integral.

Como nos adverte Ghedin (2016), a educação rural centrava-se na competição, no individualismo, uma vez que tinha como modelo a iniciativa privada, e não o público, que acabou por impulsionar a invisibilidade e exclusão do sujeito camponês. Por muito tempo, o campo brasileiro ficou esquecido em termos de políticas públicas e educação, onde sempre esteve em segundo plano para os nossos governantes, o que acarretou na exclusão desses povos e grandes índices de analfabetos, uma vez que aos camponeses era negada uma educação de qualidade.

Ghedin (2016, p. 17) nos explica que foi pensando no tratamento dado historicamente aos sujeitos do campo que “os protagonistas dos Movimentos Sociais do campo reconhecem a necessidade de uma educação escolar diferenciada superando o modelo da Escola Rural”.

É então que num movimento contrário a esta concepção de educação surge a Educação do Campo enquanto proposta contra hegemônica, pensada pelos próprios sujeitos camponeses, como nos esclarecem Costa e Costa (2013, p. 91): “a Educação do Campo nasce como uma reação crítica diante do modelo de educação historicamente implantado no campo brasileiro.

A educação do campo, assim entendida, compreende uma concepção de educação que surge a partir da luta dos sujeitos e movimentos sociais do campo por direitos igualitários, que vão desde a luta pela terra, condições dignas de vidas e de trabalho, direitos educacionais, enfim, a luta por políticas públicas que valorizem e reconheçam os direitos de todos os sujeitos que integram o campo. Para tanto, essa perspectiva de educação exige um modelo educacional que atenda aos sujeitos dos territórios que compõem o campo brasileiro, quais sejam os da floresta, agropecuária, minas, agricultura, se expandindo ainda para os territórios caiçaras, quilombolas, pesqueiros e ribeirinhos (CALDART *et al*, 2012), como é o caso dos sujeitos que vivem e trabalham na Amazônia.

Sobre o conceito de Educação do Campo, Mourão e Fonseca (2013, p. 88) explicitam que se trata de “uma educação política para o enfrentamento com o grande capital” uma vez

que uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo é a construção de uma sociedade onde não haja divisão de classes, muito menos desigualdade. Esta concepção educacional, por meio da luta dos sujeitos do campo, busca romper com o modelo hegemônico e com a ideia de educação imposta pelo sistema capitalista, que atinge não só a classe dos trabalhadores, mas a todos os sujeitos pertencentes ao campo brasileiro.

Os movimentos sociais buscam a construção de uma nova sociedade. E por isso este modelo educacional deve ter como base um projeto educativo emancipatório, que contribua para que os sujeitos camponeses se reconheçam como sujeitos de história (autoconsciência), para que lutem por seus direitos e igualdade social e assim se libertem das amarras do sistema capitalista. Por esta razão Molina e Sá (2012, p. 327) defendem a “formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana”.

Costa e Costa (2013, p. 92) nos esclarecem que “esse paradigma de educação não se constitui para o campo, mas no e do campo”. Ou seja, os movimentos sociais por meio desta concepção educacional lutam pelo direito a uma educação e que esta educação seja e considere desde o lugar onde vivem. A esta concepção, Caldart (2004, p. 26) explica que “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as necessidades humanas e sociais”.

Ancoradas à visão de Caldart, podemos então dizer que a Educação do Campo tem como fundamento um projeto educativo do campo e não para o campo, pois para se constituir enquanto Educação do Campo, é necessário que este projeto educativo atenda aos interesses dos sujeitos que integram o campo, por isso a necessidade de que esta educação seja organizada pelo próprio sujeito camponês e não construída para eles (trazida de fora para dentro) e que seja oferecida no próprio campo, não havendo a necessidade do sujeito se deslocar para a cidade em busca de educação.

Este modelo educacional tem como base a Educação Popular de Paulo Freire, que sempre lutou por uma educação para o povo e do povo, por meio de um projeto de educação libertadora do sujeito oprimido. Conforme nos esclarecem Costa e Costa (2013, p. 92) “é por meio do ideário da educação Popular, sobretudo no pensamento freireano, sua matriz orientadora, que a Educação do Campo busca os princípios de libertação”.

Esta bandeira de luta tem sua efervescência no final da década de 1990, como nos mostram os estudos de Bettiol e Faccio (2013, p. 157) segundo os quais:

No final dos anos 90, os trabalhadores do campo, junto aos movimentos sociais organizam-se para discutir e reivindicar do poder público uma política educacional que atendesse as características e as necessidades do povo do campo, em contrapartida a concepção de educação rural empregada pelo governo que seguia ao ideal capitalista da época.

Os sujeitos do campo começam a perceber e questionar o tratamento a eles dado, é então que por meio dos movimentos sociais passam a lutar pelo direito a um pedaço de terra, onde pudessem trabalhar e criar seus filhos e por uma escola no/do campo, haja visto que reconheciam a necessidade de uma educação diferenciada, que atendesse a realidade dos camponeses, por meio de um processo de formação que os valorizasse enquanto seres dotados de conhecimentos históricos e culturais.

E como nos lembram Costa e Costa (2013), os movimentos sociais acreditavam que para a mudança da situação desfavorável em que se encontravam os sujeitos camponeses, era necessário primeiramente uma mudança no modelo educacional existente no campo brasileiro.

A esse respeito, Ghedin (2016, p. 17) nos explica que diante da necessidade de uma educação escolar diferenciada:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizou discussões e preparou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) em julho de 1997. Posteriormente, articulou com outras instituições, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que proporcionou o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), como uma política pública para atender os assentados da Reforma Agrária.

Por meio das ponderações de Ghedin é possível percebermos que junto aos movimentos sociais várias ações educativas e programas a partir deste momento passam a ser desenvolvidos para a população do campo e foi assim que suscitaram as primeiras discussões e debates Por uma Educação do Campo.

O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) está incluído dentre os movimentos que mais fortaleceram a luta pela tão sonhada Educação do Campo. Bettiol e Faccio (2013) nos lembram que esse movimento tem inspiração nas bases do pensamento marxista, tendo como objetivo a implantação da Reforma Agrária no território brasileiro, por meio de atividades de ocupação de terras improdutivas, afim de pressionar o Estado a efetivar a Reforma Agrária. Além do mais, reivindicavam condições necessárias para que os agricultores pudessem após o usufruto da terra, cultivá-las e viver destas terras. E para assegurar a permanência das famílias nessas terras e que as crianças assentadas tivessem acesso a uma educação de qualidade, o MST passa a reivindicar a construção de escolas próximas às áreas de

reformas agrárias, garantido também por outra via, a possibilidade dos filhos desses agricultores crescerem e terem acesso ao conhecimento imersos em sua realidade.

E junto ao MST, outros movimentos sociais se juntaram para reivindicação de políticas públicas para a Educação do Campo, a exemplo a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (Contag), a Pastoral da Terra da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), a União Nacional das Escolas Família Agrícola (Unefab), a Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar), dentre outros que lutaram por uma educação existente no campo e que levasse em consideração o interesses e realidade dos sujeitos camponeses (BOF e SAMPAIO, 2006).

Antes das ações dos movimentos sociais do campo, do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 em seu capítulo II (da Educação Básica) Seção I, que trata a respeito das Disposições Gerais, trata da oferta e adaptações necessárias à educação básica para a população camponesa:

Art. 28 – na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

A LDB 9.394/96 em seu artigo 28 assegura aos sujeitos camponeses o direito à educação básica, sendo que esta educação deverá ser adequada conforme as peculiaridades de vida no meio rural, a partir da organização dos conteúdos curriculares e metodologias que atendam às necessidades e interesses dos estudantes destes territórios, incluindo a adequação do calendário escolar as etapas do período agrícola e as condições climáticas.

Após a LDB, temos um segundo marco legal que dá subsídios à Educação do Campo, como resultado das reivindicações propostas pelos movimentos sociais, a Resolução do CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O artigo 2º da Resolução I CNE/CEB de 03 de Abril do ano de 2002, estabelece em seu parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de

projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A prescrição da resolução por meio da instituição das diretrizes sugere preocupação quanto a valorização das necessidades relacionadas a educação do campo, à medida que destaca que a escola deve respeitar a realidade e os saberes do contexto em que os estudantes estão inseridos. Inclusive já se diferencia das definições contidas na própria Legislação brasileira, que ainda trazida do rural.

Partindo da análise dos marcos legais que subsidiam a educação do campo é possível percebermos que a luta dos movimentos sociais não foi em vão, pois as políticas voltadas ao campo, já estão asseguradas por lei. Mas, isso não significa que estas estão sendo efetivadas com compromisso e seriedade por parte dos nossos governantes, uma vez que hoje muito ainda precisa ser feito para a mudança da atual situação em que se encontra o campo brasileiro. Por isso a necessidade de se insistir na implementação destas políticas a seriedade do poder público para com os sujeitos camponeses, garantindo assim o acesso desses sujeitos aos seus direitos que por muito tempo e ainda hoje lhes é negado.

A partir da análise, ainda que de forma breve, da trajetória da Educação do campo percebemos que no momento em que os camponeses se reconhecem como sujeitos de direitos e integrantes de uma sociedade, se cansam da situação de exclusão em que se encontram, passando a lutar por seus direitos, na busca de reconhecimento e por condições dignas de vida. Dentre as suas reivindicações está o direito pela terra, a luta por políticas públicas que garantam o acesso ao conhecimento no/do campo, a incessante busca da emancipação dos sujeitos e igualdade social.

Por isso a necessidade de uma proposta educacional diferenciada, que lhes respeite enquanto sujeitos, sua cultura, seus modos de vida e que acima de tudo ofereça uma formação sólida e que contribua para a formação de novos sujeitos sociais, afim de que os conhecimentos construídos sejam úteis para o enfrentamento do sistema capitalista, que os colocou numa situação de desprestígio, a partir do momento em que priva esses sujeitos dos seus direitos, oferecendo uma formação mínima e sem nenhuma relação com a diversidade existente no campo.

1.3 O Trabalho Docente nas escolas multisseriadas do campo: os desafios que perpassam o trabalho do educador do campo

Apesar da intensificação das lutas dos movimentos sociais e sujeitos camponeses por uma educação de qualidade, a realidade do processo educacional das escolas inseridas nestes territórios apresenta hoje um panorama preocupante devido ao descaso que o processo de escolarização no campo, historicamente, tem sido tratado ao longo dos anos. As pesquisas nos mostram a grande fragilidade tanto em relação à oferta, quanto à qualidade do processo educacional nas escolas do campo. Isso tem ocorrido desde o seu processo de surgimento, onde as comunidades camponesas têm sofrido forte influência das políticas de racionalização neoliberalistas que resultam na exclusão e desvalorização dos sujeitos pertencentes ao campo.

A breve análise do processo educacional nas escolas multisseriadas do campo a partir de autores como Salomão Hage (2011) nos permite afirmar que a escolarização nestes territórios sofre com o descaso e/ou mesmo abandono por parte das secretarias municipais e estaduais de educação. E por conta desta realidade educacional, ser educador em escolas do campo, é considerado um grande desafio.

Estudos como de Salomão Hage (2011) revelam que ao exercer a docência nesses espaços, o educador encontra inúmeras dificuldades e desafios, que precisam ser superados, principalmente no que se refere às condições de trabalho, rotatividade, carências de materiais pedagógicos, baixo salário e ausência de formação inicial e continuada, o que acaba desestimulando a educadores a permanecerem na profissão nestes territórios.

“Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries ao mesmo tempo, reunindo em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala” (HAGE, 2011, p. 100). Essas escolas atendem em um mesmo espaço e tempo a estudantes com idades e níveis de aprendizagens diferentes, sob a mediação de um único educador, por isso também são conhecidas como unidocentes,

De acordo com Moura e Santos (2012, p. 70) “o fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes tem sido uma realidade, muito comum nos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste”. Esse modelo de organização escolar foi criado como uma forma de atender as comunidades camponesas, com pouca demanda de estudantes matriculados, o que impede a construção de escolas nos moldes seriados. Portanto, as classes multisseriadas surgem com uma forma de possibilitar o acesso à escolarização dos sujeitos inseridos em comunidades com um número reduzido de estudantes.

Ao retratar a realidade do contexto educacional das escolas multisseriadas, Hage (2011, p. 99) nos esclarece que:

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festa, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e educadores.

Os educadores do campo que atuam em escolas multisseriadas, lidam no exercício da docência com escolas em péssimas condições de infraestrutura, que funcionam em locais pequenos e improvisados pelos próprios comunitários, além do mais são prédios bastante deteriorados pelo tempo, não dispõem de banheiro, cozinha, dentre outros. Em muitas situações são escolas cobertas de palha, com o chão batido ou sobre palafitas, como é o caso das escolas multisseriadas da Amazônia. Nos dias atuais estas escolas ainda sofrem com o abandono e a falta de manutenção por parte das secretarias municipais e estaduais de educação, levando os próprios comunitários a realizarem a construção e manutenção destas escolas.

Moura e Santos (2012, p. 70) nos esclarecem que as classes multisseriadas tem sido tratadas “nas últimas décadas como uma ‘anomalia’ do sistema, uma praga que deveria ser exterminada, para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido”. Esta noção vem sendo reafirmada, nos índices que mostram o baixo rendimento das escolas do campo, principalmente nas classes multisseriadas. No entanto, a precarização da educação oferecida nas classes multisseriadas, não diz respeito somente as condições estruturais em que se encontram estas escolas, é também reflexo do trabalho de educadores que não são preparados para atuar em tal realidade.

Sobre as escolas do campo, Gonçalves (2009, p. 83) nos revela que:

Os meios de trabalho são poucos e geralmente estão em estado de conservação precário: edifícios precários, poucos livros e materiais didáticos, professores com acesso precário ou limitado à formação ou aperfeiçoamento. Os professores constituem-se em mão de obra barata, que possui pouco valor [...]. São profissionais mal remunerados e dos quais se espera pouca valorização do objeto de seu trabalho, ou seja, da força de trabalho que ele forma.

Os estudos nos mostram que nessas escolas os recursos que auxiliam o educador no processo de ensino aprendizagem são escassos e em péssimo estado de conservação, isso quando essas escolas dispõem desses recursos. E ainda não dispõem de quaisquer outros espaços que o educador possa utilizar para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Por conta da falta de recursos didáticos e de espaços apropriados os educadores não conseguem ampliar suas práticas pedagógicas, reduzindo, sobremaneira, o processo educativo nestas escolas.

Portanto, as dificuldades que envolvem o trabalho docente nas escolas multisseriadas são muitas, dentre elas precariedade da estrutura física, a sobrecarga de trabalho, salários inferiores aos educadores da zona urbana, alta rotatividade desses profissionais, o que interfere, sobremaneira, na aprendizagem dos estudantes, resultando em baixo desempenho dos estudantes e evasão escolar (BRASIL, 2007).

Por se tratar de escolas que em sua maioria são isoladas e unidocentes, reunindo várias séries em uma única sala, o educador que atua em escolas multisseriadas ainda acaba tendo de lidar com a sobrecarga de trabalho, visto que o mesmo desenvolve múltiplas funções, como analisa Hage (2011, p. 100):

Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc.

É o educador o responsável por organizar tudo na escola. Neste caso, os educadores acabam exercendo funções para além do ofício da docência escolar, pois as escolas multisseriadas não dispõem de servente, merendeiro, ou de quaisquer outros profissionais da educação, logo, o educador atua sozinho nestas escolas. Como consequência, em muitas situações o educador precisa suspender as atividades pedagógicas para o preparo da merenda dos estudantes; realizar a limpeza da escola; deslocar-se até a cidade para resolver problemas de matrícula, e/ou; realizar outras atividades relacionadas à gestão.

Em virtude desta situação, os educadores acabam por se sentir cansados e esgotados diante das inúmeras tarefas que precisam desempenhar, o que se agrava ainda mais pelo fato destas escolas dificilmente terem acompanhamento pedagógico das Secretarias Municipais de Educação SEMED's. Sobre esta situação Hage (2011, p. 102) pondera que “os professores expressam um sentimento de abandono, que os incomoda bastante, por trabalharem como

unidocentes, isolados de seus pares, sem o acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação”.

É uma situação degradante, pois estes profissionais vivem e trabalham em comunidades isoladas, que não dispõem de moradia para os educadores, vivem distante de suas famílias e dos municípios de origem, com escolas sem as mínimas condições de infraestrutura para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, ou seja, desempenham tarefas para além das pedagógicas. Em realidade, estes e outros fatores acabam contribuindo para que os profissionais da educação se sintam frustrados no trabalho que desenvolvem, levando-os até mesmo a desistirem da carreira docente.

Sobre esta situação Reis (2010, p. 13) adverte que:

É necessário repensarmos a educação do campo nos múltiplos contextos em que ela se representa na sociedade vigente. Se muito está se fazendo em termos de políticas públicas para a Educação do Campo, faz-se necessário buscar alternativas que contemplem as condições de trabalho do docente. Estas condições dizem respeito a uma política de valorização do magistério que contemple os salários e formação inicial e continuada, estruturas físicas adequadas ao trabalho, com escolas que possuam espaços necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que possa ser bem sucedidas.

A assertiva de Reis é pertinente, e em consonância com estudos de Hage (2011), que tem nos mostrado que os educadores que atuam no campo estão em desvantagens em comparação aos educadores que atuam nas escolas da zona urbana, uma vez que as condições destas escolas não favorecem o bom desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem, o que impõe a necessidade de comprometimento público e social com as escolas, educadores e sujeitos do campo, de forma que altere a difícil realidade presente no sistema educacional dessas escolas.

Hage (2011 p. 100) nos revela ainda “que muitos professores são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade”. A contratação temporária, sujeita os educadores a mudarem constantemente de escola e comunidade, a fim de garantirem sua estabilidade em seus empregos. Sobre esta situação Gatti *et al* (2011, p. 159) adverte que:

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereciam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade de ensino.

A mudança constante de educadores de escolas e comunidades, em virtude da contratação temporária, interfere diretamente no dia a dia das escolas, no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Por conta da descontinuidade do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido, e/ou não da adaptação dos estudantes com o novo educador, seja no início de cada ano letivo ou mesmo ao final, há uma ruptura no processo educacional. O que impõem com urgência a necessidade de realização de concursos públicos para o ingresso na carreira.

Estudos realizados por Oliveira e Macêdo (2014, p. 8) nos revelam que o educador que atua do campo sofre ainda com a baixa remuneração que é paga nas áreas rurais “[...] já que seus salários são bem inferiores aos de professores que lecionam em escolas urbanas”.

No que diz respeito a valorização profissional docente, o Plano Nacional da Educação PNE-2014, por meio da Meta 17, propõe estratégias para equiparar o rendimento médio dos professores aos demais profissionais de outras áreas com escolaridade equivalente. E ainda na meta 18 do, assegura no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional (SAVIANI, 2014).

Com base nas metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação, percebemos que além das propostas de igualdade salarial dos educadores aos demais profissionais com mesmo nível de escolaridade, assegura ainda os planos de carreira aos profissionais da educação em todos os sistemas públicos de ensino. Esta é uma questão importante, pois há necessidades de criar condições para que salário e carreira sejam atraentes aos educadores do campo, garantindo assim a efetivação das políticas públicas já asseguradas por lei, a valorização dos profissionais da educação sejam eles do campo ou da cidade.

Concordamos com Gatti *et al* (2011, p. 138) quando argumenta que é “necessário criar condições para que esse (a) profissional se sinta suficientemente reconhecido (a) socialmente nesse esforço de formação das novas gerações [...]”. Principalmente no que concerne ao reconhecimento desses profissionais em termos de remuneração e condições dignas de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 em seu capítulo V (Título VI) que trata sobre os profissionais da educação, mais especificamente no seu artigo 67 destaca:

Art.67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos;

- II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim;
- III- Piso salarial profissional;
- IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;
- VI- Condições adequadas de trabalho.

A LDB apresenta questões relacionadas a valorização profissional, piso salarial, o tempo dedicado aos estudos, e ainda de forma particular contempla as condições adequadas de trabalho. No entanto, apesar das condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação estarem previstas em lei, muitos educadores ainda atuam em escolas, que não possuem as mínimas condições para o desenvolvimento do seu trabalho, como é caso das multisseriadas, e com remuneração que não condiz com o trabalho que desenvolvem dentro dessas escolas.

Diante dos fatores mencionados, que traduzem a real condição dos educadores que atuam no campo, há a necessidade de efetivação das políticas públicas e valorização dos profissionais da educação, principalmente no que diz respeito à melhoria salarial, formação específica e continuada e condições adequadas de trabalho.

Daí a importância dos profissionais da educação se sensibilizarem e lutarem para a mudança desta situação, por meio da reivindicação de ações governamentais que lhes valorizem enquanto profissionais, e que garantam condições dignas de trabalho. No entanto, essa luta só será intensificada no momento que o educador assumir a identidade de educador do campo. Ghedin e Borges (2007, p. 20) esclarecem que “a identidade regional irrompe no plano político como o mais firme suporte de luta para a superação da exploração”. Essa tarefa, portanto, é a condição para a construção de uma sociedade mais justa para todos, e por esta razão precisa ser assumida com responsabilidade pelos educadores do campo (GHEDIN; BORGES 2007).

Outro impasse relacionado ao trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo diz respeito à formação dos educadores. As pesquisas apontam que grande parte dos profissionais da educação que atuam no campo, não possuem uma formação adequada para atuação nesses contextos (SILVA, 2017). Uma vez que a formação acadêmica não tem possibilitado aos educadores o contato com o conhecimento acerca das particularidades das escolas do campo.

Dentro das universidades o conhecimento acaba sendo reduzido e fragmentado, e como consequência, os educadores não são preparados para atuar nos diferentes espaços educacionais, como é o caso da Educação do campo. A esse respeito Arroyo *et al* (2012) esclarece que a formação dentro das universidades acaba privilegiando a visão urbana, que tem

a visão dos sujeitos e as escolas do campo como uma espécie em extinção, o que resulta na transição de educadores da cidade para o campo, sem nenhum conhecimento acerca da cultura e saberes desses povos.

Nessa perspectiva Molina (2006, p. 24-25), argumenta que:

Há que se instituir na estrutura das instituições de nível superior brasileira e em escolas de nível médio, processos de formação inicial de educadores do campo. [...] tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor de ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada.

Diante do exposto, compreendemos que é de extrema importância a consolidação dentro das instituições que formam educadores, processos consistentes de formação inicial e continuada para atuação em escolas do campo. Pois, o campo, precisa de profissionais da educação preparados para lidar com as particularidades e diversidades culturais existentes nesse contexto.

A exemplo do que propõem a Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2010), especificamente, em seu artigo nº4, inciso VI, que prevê formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo, cabendo a União, por meio do Ministério da Educação prestar apoio técnico e financeiro, aos Estados, aos Distritos Federais e aos Municípios na implementação dessas ações.

As diretrizes apontam para a importância da formação inicial e continuada para os educadores que atuam no campo. Tal importância se dá pelo fato de que é o conhecimento construído ao longo do processo de formação que irá lhe ajudar consideravelmente no desenvolvimento de sua prática pedagógica. É a partir do processo de formação profissional que o educador constrói bases sólidas de conhecimento, desenvolve competências e habilidades, para que ao adentrar no universo da realidade escolar saiba lidar com a heterogeneidade presente no contexto de atuação.

No entanto, é oportuno destacar que esta formação inicial e continuada não é suficiente, há necessidade de uma formação específica para atuar nesse contexto, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) que em seu artigo 2º preveem:

[...] formação de educadores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial,

Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

As diretrizes são claras quanto à necessidade de o professor que atua em escolas do campo ter uma formação específica para atuar nesses espaços, pois o seu trabalho pedagógico precisa estar em consonância com a dinâmica diferenciada em que se encontram os sujeitos do campo. Caso contrário teremos uma educação fragilizada, sem nexos com as especificidades desses sujeitos.

Mas, apesar do que propõem as diretrizes, a realidade na qual nos deparamos ainda hoje é que há uma parcela considerável de educadores do campo que ainda hoje não dispõe de formação nível superior, quanto menos de formação específica para atuação nesse contexto.

Brasil (2007) indica o baixo nível de escolaridade dos educadores do campo. No ensino fundamental, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais tem ensino superior, enquanto nas escolas urbanas 54,4% dos docentes. E ainda a existência de 6.913 docentes que tem apenas o Ensino Fundamental, que atuam principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Os dados nos alertam para o fato da existência de professor leigos dentro das escolas do campo.

A partir da análise das políticas de formação para educadores do campo, vimos que está previsto o direito do educador do campo a uma formação inicial e continuada e ainda que esta formação seja específica. No entanto, há que se insistir na implementação e efetivação de políticas públicas de formação de educadores, para a garantia do aperfeiçoamento e qualificação do professorado, visando a melhoria e qualidade educacional oferecida neste contexto.

Borges (2013) nos alerta para o fato de que não podemos pensar que apenas uma formação adequada seja o suficiente, ou que esse componente seja o único no qual se deva investir para a qualidade do processo educacional. É preciso levar em consideração outros componentes que não podem ser desprezíveis, quais sejam a valorização social da profissão docente; um salário digno aos educadores; as condições de trabalho; a infraestrutura das escolas; a carreira: enfim todos os componentes mencionados precisam fazer parte de uma política base do trabalho docente.

Medrados (2012) nos explica que sem uma formação adequada e sem conhecimento sobre as classes multisseriadas, muitos educadores se sentem desorientados sem saber como agir e como organizar uma proposta educacional que atenda as peculiaridades das escolas multisseriadas do campo.

A realidade é que este educador acaba organizando o seu trabalho pedagógico de acordo com o modelo urbanocêntrico, elaborando planos diários e estratégias de aprendizagem diferentes para cada série que compõem a turma (HAGE, 2011). E isso acaba de certa forma implicando num trabalho pedagógico de cunho reducionista. É o que adverte Hage (2011, p. 100):

É muito comum presenciarmos nessas turmas os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos de conteúdos disciplinares – extraídos de livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”.

Tal situação é preocupante e tem levado a que o educador desenvolva o seu trabalho pedagógico de maneira fragmentada, uma vez que este acaba dividindo o tempo de aula para cada turma, reduzindo, sobremaneira, o conteúdo disciplinar, que na maioria das vezes é retirado dos livros didáticos que a escola dispõe, e repassado aos estudantes a partir da transcrição no quadro ou cópia do próprio livro didático. É como se houvesse uma fragmentação no espaço de sala de aula, pois a turma acaba sendo dividida em grupos por série, onde cada grupo vai ocupar um pequeno espaço da sala de aula, como consequência da divisão das séries o educador acaba não disponibilizando o tempo e atenção necessários para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. É como se houvesse na sala de aula vários departamentos.

Tal fato acaba afetando a aprendizagem dos estudantes, uma vez que os moldes tradicionais não mais atendem a necessidade dos estudantes, seja do campo ou da cidade. Por isso a necessidade urgente de ações pedagógicas que superem dentro da sala de aula a exposição e memorização de conteúdo, a aprendizagem mecânica, as incessantes cópias de livro didático ou quadro e a não valorização e inserção dos saberes culturais nos conteúdos curriculares.

A cultura urbana, como destaca Cristo et al (2005), acaba penetrando no ambiente das escolas multisseriadas através dos currículos, livros didáticos, etc. As aulas nessas classes passam a ser marcadas por uma abordagem de conteúdos distantes da realidade dos estudantes, levando à desvalorização e desconstrução dos saberes dos sujeitos do campo adquiridos na convivência com seus pares.

A concepção urbanocêntrica mostra o urbano como o lugar de desenvolvimento e possibilidades e o campo como o lugar do atraso, do não desenvolvimento. E são essas concepções que levam aos educadores, estudantes e sujeito do campo a crerem que o modelo

seriado urbano de ensino deve ser a base de uma educação de qualidade para o campo e seja a solução para superar o fracasso dos estudantes das escolas multisseriadas (HAGE, 2011).

Contrário a essa perspectiva, o trabalho pedagógico nas escolas do campo deve ser desenvolvido articulado ao contexto de forma que atenda às demandas dos povos do campo. Para tanto, faz-se necessário propostas curriculares que respeitem os saberes culturais desses povos, afinal, a educação torna-se fundamental, à medida que contribui com práticas educativas que respondam aos anseios dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, ao desenvolver o trabalho pedagógico nas escolas do campo, o educador há que considerar os diferentes saberes culturais destes povos, o modo de produção das famílias camponesas, os saberes relacionados à terra, agricultura, criação de animais, pesca, caça. Enfim, o modo como vivem e lidam com o ambiente natural, buscando valorizar a diversidade de culturas existentes nesse contexto. De acordo com Brasil (2003, p. 22):

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem sua história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros, e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos e do meio ambiente.

A perspectiva acima evidenciada nos alerta para o fato de que, ao pensar o seu trabalho pedagógico, o educador do campo precisa partir de uma relação dialógica com os educandos, percebendo-os como sujeitos de histórias, possuidores de cultura, valorizando o seu modo de viver/trabalhar e suas concepções. Pois, como menciona Costa e Costa (2013, p. 96) “a proposta de educação que os movimentos sociais acreditam colaborar para uma mudança qualitativa a favor do homem do campo é aquela que antes de tudo leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo”.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) por meio de seu artigo 3º, preconizam que cabe ao Poder Público garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. No entanto, estudos como de Borges e Borges (2013) nos esclarecem que mesmo estando previsto em lei a maioria das escolas situadas nesses territórios não estão engajadas dentro dos princípios da concepção da Educação do Campo, fator preocupante, pois o maior desafio deste modelo educacional é o trabalho com concepções e metodologias que os diferenciem das escolas situadas na zona urbana, afinal, conforme já mencionado, estas escolas necessitam de um currículo integrado à realidade desses sujeitos.

Como evidenciam Souza e Mendes (2013) foi pensando na possibilidade do trabalho do educador do campo enquanto uma proposta libertadora, é que surgiu a Pedagogia da Alternância. A metodologia proposta por esse modelo faz uma crítica ao senso comum e busca romper com as ideias dominantes, historicamente impulsionou a Educação do Campo a uma condição de inferioridade.

A Pedagogia da Alternância, como nos explica Souza e Mendes (2013) tem como proposta metodológica a organização do tempo escolar fundamentado na alternância pedagógica, ou seja, é uma metodologia que busca a integração de períodos de formação na escola e formação na família/comunidade, desta forma, o trabalho pedagógico passa a ser organizado em alternância e adequado à realidade dos sujeitos educativos.

Portanto, são muitos os fatores implicados no trabalho do educador que atua em escolas multisseriadas e muitos deles não dizem respeito somente à função do educador, mas também à exigência de políticas públicas, a exemplo da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2010), que aponta em seu artigo 1º, parágrafo § 4º:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

De fato, quando analisamos as políticas públicas voltadas para a educação do campo verificamos a existência dela no papel, mas, há necessidade de efetivação dessas políticas, uma vez que as muitas escolas existentes no campo, assim como educadores e sujeitos camponeses permanecem esquecidos e abandonados pelo poder público.

Hage (2005) argumenta que as populações rurais necessitam de uma educação de qualidade, proclamada tanto na Constituição Federal, na LDB, nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, e em outros documentos oficiais que afirmam esse direito.

Compartilhamos com as Diretrizes Operacionais (2008), em seu artigo nº 10, parágrafo § 2 ao enfatizar:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de educadores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Dessa forma, para que as escolas multisseriadas possam oferecer uma educação de qualidade aos sujeitos campesinos, e condições dignas de trabalho aos educadores, voltamos a afirmar a necessidade de comprometimento político e social, no que concerne a construção de escolas com infraestrutura adequadas; recursos materiais apropriados; salários dignos e formação inicial, continuada e específica para educadores, uma vez que a qualidade educacional destas escolas é também reflexo de uma formação fragilizada, que não prepara educadores para atuar em tal realidade.

Por outro lado, embora os múltiplos fatores mencionados que interferem no trabalho do educador, não podemos esquecer que nesses espaços encontramos educadores comprometidos, que buscam a transformação da realidade, que veem nas dificuldades desafios a serem superados. Mas, que por outra via, encontramos educadores que simplesmente acabam encontrando nas dificuldades um motivo para a execução de um trabalho sem compromisso e responsabilidade.

É necessário compreendermos que não podemos ignorar o peso da responsabilidade que nos cabe, afinal, como alertam Lima e Figueira (2011), para o exercício da docência precisamos de profissionais competentes e comprometidos com o trabalho que estão desenvolvendo. Independentemente do contexto em que esteja atuando, este educador deve buscar novos conhecimentos que possam contribuir com a prática docente e superação das dificuldades por maiores que sejam. Afinal de contas, é desses profissionais que precisamos hoje, comprometidos com sua função social.

Mas, não podemos desconsiderar as fragilidades do sistema educacional de ensino em termos de políticas públicas. Pois, estes educadores também são vítimas de uma política educacional que não promove seu desenvolvimento profissional e vítimas da falta de empenho do poder público na construção de sua valorização profissional, por meio de salários dignos, de programas de formação adequados, de condições materiais para escolas. Enfim, tal como os estudantes, estes educadores também são vítimas do descaso do poder público para com a educação, que acaba transferindo a culpa dos insucessos e fracassos do sistema de ensino somente para os educadores (GHEDIN, *et al*, 2008).

Mediante ao que foi exposto podemos perceber que são muitos os fatores que interferem no trabalho do educador do campo e que precisam ser considerados em termos de efetivação de políticas públicas em função da melhoria das condições de trabalho docente e conseqüentemente, da qualidade do processo educacional nesses territórios.

CAPÍTULO II- PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo objetiva apresentar o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa intitulada *O trabalho Docente em Uma Escola Multisseriada de Parintins*. Para a concretização deste estudo foi necessário navegar durante um período de aproximadamente 3 meses sobre as águas barrentas e misteriosas do “Rio Amazonas”, afim de que pudéssemos investigar o trabalho docente do educador que atua na escola multisseriada, inserida em território do campo do município de Parintins-Am.

2.1 Teorização Metodológica

Esta pesquisa objetivou *investigar o trabalho docente de um educador que atua em uma escola multisseriada do município de Parintins-Am*. Para a compreensão acerca do estudo, utilizamos a Pesquisa Qualitativa, que de acordo Oliveira (2007, p. 37) “é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico [...]”. Desta forma, a pesquisa qualitativa nos permitiu observar e analisar o fenômeno em sua complexidade.

De acordo com Chizzotti (2010, p. 79), a pesquisa qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto [...]”. No entanto, o conhecimento não foi reduzido apenas a teorias explicativas, visto que passamos a atribuir um significado após a interpretação do fenômeno investigado.

A pesquisa qualitativa nos possibilitou enquanto investigadores que fizéssemos parte do processo de investigação, ajudando-nos a entender as inquietações que surgiram no decorrer do estudo. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa foi imprescindível para a compreensão acerca dos objetivos específicos que foram: Descobrir como é o trabalho docente de um educador que atua em uma escola multisseriada; identificar as condições de trabalho de um educador que atua em escola multisseriada, e; por fim, analisar os desafios apresentados no contexto do trabalho docente em escola multisseriada.

A pesquisa foi realizada a partir dos fundamentos do método de abordagem dialético, que de acordo com Brito (2016) busca entender o movimento contraditório do fenômeno e suas modificações no contexto histórico. Enquanto dialética, compreende o fenômeno na sua totalidade e ao mesmo tempo em suas partes constitutivas, em suas raízes históricas, por isso, enquanto método dispensa tudo aquilo que no decorrer da investigação aparenta ser ilusório,

percebendo o fenômeno para além daquilo que está aparente aos nossos olhos. Desta forma, para que pudéssemos chegar a uma compreensão acerca do trabalho docente do educador do campo, primeiramente foi necessário analisar a categoria trabalho e suas transformações no decorrer da história da humanidade.

Neste estudo, optamos pelo estudo de caso enquanto método de procedimento e como técnica de pesquisa, a observação participante. Para a coleta de dados utilizamos ainda, a entrevista semiestruturada, caderno de campo e aparelho celular para o registro de imagens e gravação de áudios.

O estudo de caso, enquanto categoria de pesquisa busca analisar a fundo e de forma completa o objeto a ser investigado (BRITO, 2016). E por isso foi necessário o contato direto com o fenômeno investigado, neste caso, o trabalho docente do educador da escola do campo e o contexto de atuação, a escola multisseriada, a fim de que pudéssemos retratar a realidade, sem incorrer ao erro da generalização dos fatos.

Para a obtenção dos dados foi utilizada a observação participante, a qual segundo Chizzotti (2010, p. 90) “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”. Enquanto pesquisadores passamos até certo ponto, a participar dos fatos observados, visto que por meio do estágio com pesquisa, acompanhamos as ações diárias do educador no contexto de atuação, a escola do campo.

Além da observação utilizamos a entrevista semiestruturada, que de acordo com Trivinos (2008) possibilita ao investigador formular outros questionamentos, à medida em que as dúvidas vão surgindo no decorrer da entrevista. Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada foi realizada com o educador da escola multisseriada, afim de sabermos quais as condições de trabalho, as dificuldades pedagógicas encontradas, a metodologia utilizada para ensinar em escolas multisseriadas e os desafios enfrentados na realização do trabalho pedagógico, afim de que pudéssemos compreender como é o trabalho docente em escolas multisseriadas, inseridas em territórios do campo.

Todas as notas decorrentes da observação, entrevista e demais instrumentos utilizados na pesquisa foram registrados em um caderno de campo adotado para esta finalidade. De acordo com Hess (1996, p. 87) “o diário de campo é uma técnica indispensável que lhes permite clarear e organizar as ideias de suas pesquisas”. A utilização do caderno de campo foi determinante nesta pesquisa, pois nos possibilitou descrever as anotações das atividades diárias, as vivências no dia a dia da sala de aula, as observações e os fatos ocorridos no decorrer desta investigação, por isso destacamos sua importância.

Cabe esclarecer que a pesquisa foi realizada em conjunto com a disciplina Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP. Optamos pela realização do estágio com pesquisa por considerarmos que o estágio articulado aos processos investigativos, constitui uma forma de entrelaçar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do processo de formação e os saberes da experiência de sala de aula, afim de enriquecermos nossa experiência enquanto futuros profissionais da educação. De acordo com Ghedin (2010, p. 28) o estágio vinculado ao processo de pesquisa é uma proposta onde “[...] os estagiários, junto com os docentes, à medida que tal prática desencadeia-se, formam uma comunidade de investigação, um grupo de estudo e pesquisa”. Nesta perspectiva, o estágio vinculado à pesquisa constitui um momento em que, coletivamente, Universidade e escola, investigam e buscam soluções para as problemáticas do cotidiano escolar (GHEDIN, 2010)

Para tanto, o sujeito desta pesquisa foi 01 (uma) educadora do campo que atua na Escola Municipal “Nossa Senhora de Nazaré”. O critério para a escolha do educador foi que este fosse egresso do curso de Pedagogia ou do Normal Superior e que estivesse atuando em escola multisseriada.

A educadora possui formação completa em Nível Superior, Pós-Graduação em Docência Superior e atualmente está cursando Pós-Graduação em Gestão Pública. E revelou-nos “*eu não pretendo parar, tenho como objetivo cursar o mestrado*”. Formou-se em Licenciatura em Pedagogia no ano de 2016, na Universidade Federal do Amazonas-UFAM, no município de Parintins/Am. Em 2017 foi contemplada com uma carga de trabalho pela Prefeitura Municipal de Parintins, por meio da Secretária Municipal de Educação-SEMED, especificamente em uma escola do campo, a Escola Municipal “Nossa senhora de Nazaré”.

Também foram entrevistados 02 (duas) mães de estudantes e 02 (dois) estudantes. O critério para escolha das mães foi que estas não possuíssem nenhum vínculo com a educadora para a melhor compreensão dos desafios enfrentados no contexto de trabalho. Enquanto os estudantes, o critério para escolha foi que estes estudassem/morassem na própria comunidade. Vale ressaltar que apesar da turma ser composta por 17 estudantes, apenas alguns assinaram o termo de consentimento, o que impossibilitou a participação de mais estudantes nesta pesquisa.

Como forma de valorização e preservar a identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa, optamos pela atribuição de nomes fictícios aos sujeitos. Neste sentido, assim foram denominados: Educadora (Esperança), Mães (Alegria e Flor) e Estudantes (Dedicação e Perseverança).

Para que a realização deste estudo fosse possível foi necessário que fizéssemos vários deslocamentos até os lócus da investigação, a escola do campo. Por meio do contato com o educador, estudantes, e os próprios comunitários foi possível compreender a realidade educacional em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos.

Todos os dias, antes mesmo do sol nascer, era preciso estarmos de pé para preparar tudo para a viagem. As 6h00 da manhã partíamos por via fluvial, em uma embarcação de pequeno porte conhecida na região como “rabeta”, com destino à comunidade Nossa Senhora de Nazaré, lócus da pesquisa, onde está localizada a escola que atende pelo mesmo nome.

Durante o trajeto da viagem, nos deparávamos com a beleza natural existente na Amazônia, como a fauna e a flora que compõem este rico cenário, como por exemplo, o canto dos pássaros a cada alvorecer, que nos encantava; as embarcações de pequeno e médio porte transportando a todo instante pessoas de uma comunidade para outra; as casas sobre palafitas; o dia a dia dos comunitários que cedo acordavam para o cultivo de suas plantações ou; as crianças sobre as marombas tomando banho para ir à escola.

O período da pesquisa deu-se entre os meses de março e maio do ano de 2018, período em que a região é marcada pela subida do Rio Amazonas. Geralmente o início do período da enchente se dá no mês de dezembro indo até o mês maio. Este período é caracterizado pela cheia do rio, ou melhor pela intensificação do nível de água, por conta do período do inverno. Como se trata de uma região com terrenos baixos, localizada às margens do rio, sofre com inundação no período da enchente.

Trata-se de um período no qual a navegação no rio torna-se perigosa por conta dos dias chuvosos que deixam o rio bastante agitado, acarretando o fenômeno natural, conhecido como “terras caídas”. Conforme nos explica Sena (2015, p. 33) esse fenômeno ocorre quando “os banzeiros que são formados no rio se chocam com as terras baixas do solo, de maneira com que o impacto constante ao solo acabe por fazer com que o mesmo se desloque, caindo sobre o rio e levando consigo tudo que tem próximo a margem”.

Por conta do período chuvoso, em alguns dias tivemos que enfrentar na pequena embarcação os fortes banzeiros do rio ocasionados pelo vento advindo com a chuva. Algo que para nós, a princípio foi difícil, pois enquanto pesquisadoras iniciantes não estávamos habituadas com a dinâmica em que vivem os sujeitos que residem nesses territórios.

Durante todo o período da pesquisa fizemos esse trajeto. Saíamos na embarcação as 6h00 da manhã e chegávamos na comunidade às 6h45. Por um período de 4 horas diárias observamos o desenvolvimento do trabalho docente do educador.

A comunidade Nossa Senhora de Nazaré está localizada às margens direita do Paraná do Limão de Baixo, em área de várzea, tendo como afluentes os rios Paraná do Limão (ao norte), rios da TE grande e Terezinha (ao sul) e igarapé do Jacaré (a oeste). Na comunidade atualmente residem 40 famílias, que sobrevivem da plantação de verduras, do roçado, criação de animais (gado, galinha, porco), caça e pesca. A maioria das famílias da comunidade são beneficiadas com o programa do governo Federal bolsa família.



Figura 01: Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Limão de Baixo.
Fonte: Nascimento (março/2018).

Compondo o cenário do entorno da comunidade (figura 01), temos a Igreja, o centro social “Justino Reis”, e a escola “Nossa Senhora de Nazaré”, que recebeu este nome em homenagem à padroeira da comunidade.

Atualmente uma das principais fontes de renda dos moradores da comunidade “Nossa Senhora de Nazaré” é a plantação de verduras como: o cheiro verde, couve, pimenta-cheirosa, dentre outras. Inclusive, na cidade a comunidade é conhecida como a principal exportadora de hortaliças da região.

Em todas as casas da comunidade existem os balcões de verduras, que são construídos pelos próprios comunitários. Para que a produção não pare no período da enchente, os comunitários constroem os canteiros (Figuras 02 e 03), com uma certa distância do solo, para que água que invade os terrenos não possa alcançar os balcões.



Figura 02: balcões de verdura
Fonte: Costa (março/2018)



Figura 03: balcões de verdura
Fonte: Costa (março/2018)

Na produção e cultivo das verduras estão envolvidos desde o mais novo ao mais velho membro da família. Durante a semana é feita a colheita, em seguida os produtos são levados para serem vendidos na cidade de Parintins/Am, gerando uma renda extra para os comunitários. Inclusive, alguns pais produzem os canteiros para os próprios filhos cultivarem, para que o dinheiro arrecado com as vendas possa ajudar com as despesas escolares.

Vale lembrar que a comunidade Nossa Senhora de Nazaré foi fundada no de 1975 quando o senhor José Ferreira Reis, conhecido na região como seu Fortunato, decide após conversa com o Padre Sóssio fundar uma comunidade.

De acordo com estudos realizados por Sena (2015), tudo começou quando naquele mesmo ano de 1975, o senhor José Ferreira Reis, então residente da comunidade do Aninga, comunidade do entorno do município de Parintins/Am, decide comprar alguns hectares de terra em área de várzea onde pudesse cuidar dos animais de sua pequena criação, por conta da produtividade desses solos.

Após a compra das terras decidiu ceder um pedaço dessas terras para a fundação da comunidade. Aos poucos algumas famílias começaram a migrar para o entorno da comunidade, como a família do senhor Fortunato, além de outros conhecidos e pequenos agricultores da região.

Desta forma, aos poucos a comunidade foi sendo constituída. A primeira igreja foi erguida pelos próprios moradores, sob a orientação do Padre Sóssio, que foi quem trouxe a imagem da Santa Nossa Senhora de Nazaré, para ser a padroeira da comunidade.

Com o passar do tempo, devido à grande demanda de jovens, crianças e adultos que não sabiam ler e escrever, cogitou-se a ideia da criação de uma escola para suprir as necessidades educacionais dos sujeitos pertencentes à comunidade. Foi então que segundo Sena (2015), os moradores em acordo, decidiram que a senhora de nome Maria Dulcinéia seria a educadora da

comunidade. Vale lembrar que se tratava de uma professora leiga, pois não tinha formação para o magistério.

Por conta de não haver na comunidade um espaço físico que pudesse funcionar como escola, a princípio as aulas passaram a acontecer na residência desta educadora, a que lecionava para adultos e crianças juntos, em um mesmo espaço e tempo, portanto, a escola desde essa época já funcionava nos moldes de ensino multisseriada.

No ano de 1978, outra educadora passou a assumir o processo educacional na comunidade, a senhora cujo nome é Maria Monte Verde, que anos depois, tornou-se a primeira educadora contratada pelo Município de Parintins para dar aula na referida comunidade.

Vale ressaltar que foi somente 5 anos após a fundação da comunidade, em 1980, que o Prefeito Sr. Raimundo Reis Ferreira, inaugurou a primeira escola regular da comunidade por nome “Nossa Senhora de Nazaré – Limão de Baixo”, atendendo a estudantes de 1ª a 4ª série. A escola foi reinaugurada em setembro de 2008, pelo prefeito do município de Parintins, Frank Luiz da Cunha Garcia.

No ano de 2013, a escola foi embargada pela defesa civil, pois estava colocando em risco a vida dos estudantes, devido ao prédio da escola encontrar-se em uma situação caótica, por conta das enchentes que afetam a região.

Nos dias atuais, a escola funciona em um prédio cedido pela comunidade, qual seja, a cozinha onde é preparada as comidas para a festa em homenagem à padroeira da comunidade. Atende o total de 17 crianças, sendo 2 estudantes da Educação Infantil (I e II período), e 15 estudantes do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), no turno matutino, sob o sistema de ensino multisseriada.

A escola segue um calendário específico de área de várzea, ajustado conforme o ciclo das águas. As aulas iniciam no mês de agosto e terminam no mês de maio. No mês de junho a julho por conta da enchente a escola não funciona. Cabe ressaltar que a escola trabalha sob o regime de 200 dias letivos, que são divididos em 4 bimestres, 4 horas diárias, somando 800 horas letivas.

É nesta dinâmica que vivem os educadores e estudantes inseridos em territórios campestres.

CAPÍTULO-III RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo objetiva apresentar o resultado da pesquisa em torno do trabalho docente de uma educadora do campo que atua em uma escola multisseriada do município de Parintins-Am. No decorrer da construção deste estudo, buscamos compreender como é organizado o trabalho docente em classes multisseriadas, com auxílio de lentes teóricas, que nos ajudaram a refletir sobre a temática em questão.

A compreensão acerca do trabalho docente em escolas inseridas em territórios do campo, nos leva a refletir sobre como tem sido o tratamento dado, tanto aos profissionais da educação, quanto aos sujeitos inseridos em território do campo. Por isso a importância da construção de conhecimentos acerca da referida temática.

3.1 O Trabalho Docente de um Educador que atua em uma Escola Multisseriada do Município de Parintins-AM em área de Várzea

No universo das escolas situadas no campo brasileiro, os educadores no ofício da docência lidam com as particularidades das classes multisseriadas e como nos explica Medrados as classes multisseriadas (2012, p. 8) “buscam agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor”. Nessas escolas um único educador ministra aulas para estudantes com idades e séries diferentes, em um mesmo espaço e tempo.

A escola lócus desta pesquisa, é uma escola inserida em território do campo, organizada sobre o sistema de ensino multisseriada, onde uma única educadora leciona para estudantes da educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A educadora, sujeito desta pesquisa, atua apenas há um ano na escola. No ano de 2017 foi contemplada com uma carga de trabalho na Escola Municipal “Nossa Senhora de Nazaré”, escola do campo, pela Prefeitura Municipal de Parintins, por meio da Secretária Municipal de Educação-SEMED. O trabalho docente nesta escola constitui sua primeira experiência enquanto educadora.

3.1.2 A organização do trabalho pedagógico.

A rotina da educadora inicia bem antes do sol nascer, 5h00 da manhã é o horário que precisa acordar, para preparar tudo para sua jornada diária. Diariamente para chegar até a escola, a educadora navega pelas águas do Paraná do Limão, juntamente com os estudantes, em uma embarcação de pequeno porte, conhecida na região como bajara.

6h40 da manhã é o horário que geralmente a bajara que faz o transporte dos alunos passa na casa da educadora para apanhá-la. E assim começa o seu dia, em algumas ocasiões enfrentando sol e fortes chuvas, a bajara vai fazendo as paradas para pegar os estudantes que cedo aguardam em frente as suas casas. Por se tratar de um transporte escolar de pequeno porte, primeiramente leva os estudantes da entrada do Paraná do Limão e os deixa na escola, em seguida busca os demais estudantes e a educadora.



Figura 04: Educadora chegando à escola com os estudantes
Fonte: Ferreira (março/2018)

A figura 01 ilustra o momento da chegada da educadora juntamente com os estudantes, que chegam à escola às 7h00. Geralmente, as aulas iniciavam às 7h15, que é o tempo que a educadora realizava a chamada e organizava o espaço da sala de aula.

As atividades escolares iniciavam com o momento da oração do “Pai Nosso”, logo em seguida a educadora realiza a conversa informal com os estudantes, indagando-os sobre as novidades do dia, de forma que todos participem. Esse momento era interessante porque a educadora conseguia envolver a todos os estudantes, que participavam entusiasmados, relatando sobre os fatos diários.

Após a socialização das novidades, a educadora selecionava um estudante para completar o calendário, com o ano, o mês, o dia do mês e o dia da semana. Em seguida, a mesma chamava individualmente alguns estudantes para a realização da leitura que cada criança levava

para sua casa no dia anterior, principalmente aqueles estudantes que manifestavam dificuldades na leitura.

Para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, a educadora organizava as atividades pedagógicas da seguinte forma: dividia os estudantes em pequenos grupos onde cada grupo ocupava um espaço da escola, assim distribuídos: o grupo da Educação Infantil (I e II período); o grupo do 1º ano do Ensino Fundamental; o grupo do 2º e 3º ano e; por fim, o grupo do 4º e 5º ano.

Para cada série preparava atividades diferenciadas, de acordo com o conteúdo específico das disciplinas do dia. As disciplinas que a educadora ministrava eram: Português, Artes, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Ensino Religioso. Em cada dia eram ministradas três disciplinas. Após a divisão dos estudantes em grupos, a educadora começava a distribuição das atividades.

A educadora começava atendendo as crianças da Educação Infantil, cujas atividades eram preparadas em folhas de A4, no caderno, e variava entre atividades de pintura, recorte e colagem, pontilhados, ou seja, eram atividades diversas, de acordo com as necessidades educacionais de crianças da Educação Infantil.

Para as crianças do Ensino Fundamental, os estudantes do 1º, 2º e 3º, 4º e 5º ano, geralmente a educadora estabelecia atividades do livro didático, cópias do quadro e trabalhos de recorte e colagem. Assim, organizava os estudantes da seguinte forma: 1º e 2º ano ficavam em um espaço da escola, os de 3º ano em outro espaço, e os estudantes do 4º e 5º ano em outro espaço, e as crianças da Educação Infantil sempre ao lado da sua mesa, conforme ilustram as figuras 02 e 03:



Figura 05: Grupo de estudantes (4º e 5º ano)
Fonte: Costa (abril/2018)



Figura 06: Grupo de estudantes (2º, 3º ano)
Fonte: Ferreira (abril/2018)

As figuras 02 e 03 mostram como é feita a divisão da turma. A figura 02 retrata os estudantes do 4º e 5º ano desenvolvendo atividades do quadro em um espaço da sala de aula. A figura 03 evidencia o momento em que a educadora está em outro ambiente da escola, orientando as atividades do livro didático para os estudantes do 2º e 3º ano, enquanto as crianças da Educação Infantil e 1º ano estão ao seu lado desenvolvendo suas atividades.

Segundo a educadora, a divisão considera as séries com os níveis de aprendizagem mais próximos. Após a divisão, a educadora transitava entre os grupos orientando as atividades do dia, auxiliando-os nas atividades, depois fazia uma breve explicação do conteúdo abordado, que durava em média 10 minutos por grupo, para que os estudantes resolvessem as atividades propostas.

Observamos durante os meses da pesquisa que por conta da dificuldade em lidar com essa forma de organização escolar, a solução para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico seria adequar as suas aulas ao modelo seriado, seguindo o modelo educacional das escolas urbanas.

Hage (2011, p. 100) explica que “os educadores do campo acabam organizando seu trabalho pedagógico sobre a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de ‘ajuntamento’ de várias séries ao mesmo tempo”. E por esta razão o tempo destinado às atividades didáticas acabava sendo reduzido e fragmentado por conta da divisão da turma em pequenos grupos. Era como se existisse em uma única sala de aula várias repartições.

A consequência da divisão da turma em vários grupos acarretava na fragmentação do processo educacional daquelas crianças uma vez que para dar conta de todos os grupos a educadora disponibilizava um tempo de aula mínimo para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e assim como a atenção disponibilizada aos grupos, acarretando um prejuízo no tempo de aprender dos estudantes da turma.

A educadora utilizava desta estratégia como forma de “facilitar” o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. No entanto, esta forma de organização acabava sobrecarregando o trabalho da educadora, uma vez que esta precisava pensar em diversas atividades quantas fossem os conteúdos do dia, levando em consideração as diferentes séries e prejudicando consideravelmente o aprendizado dos estudantes, que se viam obrigados nessa turma a ter que aprender em um tempo recorde.

A forma de organização do trabalho pedagógico nessas classes se justifica em parte, por conta da escassez de propostas pedagógicas específicas para as classes multisseriadas que

pudessem auxiliar aos educadores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, considerando a dinâmica dessas turmas.

Partindo das observações quanto às dificuldades em relação à organização do trabalho pedagógico, questionamos a educadora Esperança sobre as dificuldades pedagógicas na realização do trabalho docente, ao que a mesma frisou: *“Eu não sou a favor dessa forma de organização multisserie. Para mim não é uma forma de organização escolar que funcione. Eu penso que não surte efeito, se surte efeito, mas é necessário um longo prazo”*.

A fala da educadora evidencia seu posicionamento em relação à forma de organização do ensino nas classes multisseriadas. A educadora ressalta não ser a favor desta forma de organização, o que acaba refletindo em seu trabalho, uma vez que ao desenvolver o seu trabalho pedagógico, a educadora acaba apenas seguindo o modelo seriado, dividindo o espaço de sala de aula, as séries e os conteúdos, adequando a sala multisseriada, a uma sala de aula de ensino seriado.

De fato, constatamos a dificuldade da educadora em organizar o seu trabalho pedagógico e o tempo escolar, devido os diferentes conteúdos que precisava ministrar para as diferentes séries durante o dia. E como consequência desta forma de organização, um conteúdo que poderia ser abordado para um série em dois dias, ou seja, em 8 horas de aula, a educadora explorava entre 10 a 15 minutos, ou seja, o ensino nessa turma acabava sendo reduzido, sobremaneira.

Não queremos com isso culpar o educador por sua prática, afinal, trata-se de um problema bem mais amplo, o qual segundo Medrados (2012, p. 146) perpassa pela necessidade de políticas públicas que atendam às diversidades existentes nesse modelo de ensino, com o intuito de promover uma educação de qualidade aos sujeitos camponeses.

Por outro lado, não se pode negar que mesmo diante das limitações manifestadas pela educadora em organizar o seu trabalho pedagógico e ainda as limitações em relação à estrutura física das classes multisseriadas, essas escolas são imprescindíveis para a educação das crianças camponesas. De acordo com Barros (2005, p. 144) *“as escolas multisseriadas possuem um papel de pertencimento, da existência da educação no local, nas suas vilas e comunidades”*. Uma vez que essas escolas ofertam a educação nas próprias comunidades não havendo a necessidade dos estudantes se deslocarem para uma outra comunidade ou para a cidade, em busca de educação.

As classes multisseriadas possuem em nossa sociedade um papel político e social muito importante, pois a grande parte das escolas que oferecem a educação básica aos sujeitos do campo são as classes que funcionam sobre o regime multisseriada, possibilitando para aqueles sujeitos inseridos nas comunidades mais isoladas do campo brasileiro o direito à educação no

lugar onde vivem. De acordo com Moura e Santos (2012, p. 71) “são estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje”. Não fossem essas escolas os números elevados de analfabetos seriam cada vez mais avassaladores em nosso país. E por esta razão atualmente em muitas comunidades do campo as escolas multisseriadas vem resistindo contra as políticas de nucleação que visam seu fechamento.

Assim, voltando o olhar para melhor compreensão acerca do trabalho desenvolvido pela educadora, questionamos os estudantes Perseverança e Dedicção se a forma como a mesma os ensinava estes conseguiam aprender. E as respostas foram:

Aos poucos, mas eu aprendo, por que a gente precisa de mais atenção, por que ela tem que ajudar os meninos do primeiro, do segundo e ela é só uma. Mas eu já tô acostumada (Dedicção).

Não. Por que ela tem que dar atenção pro quinto ano, pro terceiro e ainda pras pequenas. Eu acho que se tivesse mais uma professora a gente teria condições de aprender (Perseverança).

As falas dos estudantes apontam para as dificuldades na forma como é organizado o trabalho da educadora, o que sugere uma fragilidade no processo de ensino e aprendizagem daqueles estudantes. A fala da estudante Dedicção evidencia a falta de atenção disponibilizada pela educadora, uma vez que a mesma dividia sua atenção entre os estudantes das demais séries. A estudante Perseverança mostra a insatisfação quanto à forma como a educadora ensinava, pois, o fato de a mesma ter que dividir sua atenção com os estudantes de diferentes séries da turma, inclusive com as crianças da Educação Infantil, constitui um impeditivo para aprender. E mais: adverte quanto à necessidade de mais uma educadora, como uma condição necessária para os estudantes aprenderem.

Com a fragmentação da turma em grupos o tempo e atenção disponibilizados para o processo de ensino e aprendizagem é mínimo e fragmentado, pois há e níveis de aprendizagens e idades diferentes que a educadora precisa dar conta sozinha em sala de aula. Desta forma, não há um bom aproveitamento nas atividades escolares entre todos os estudantes, principalmente àqueles com maior dificuldade, que necessitam de mais atenção. De acordo com Santos e Vasconcelos (2016, p. 50) “a situação se agrava por que não se disponibilizam estratégias didáticas para suprir a heterogeneidade presente nas escolas”.

E não é diferente com a metodologia e o currículo da escola, pois a educadora segue o modelo escolar urbano, por conta da dificuldade em elaborar uma metodologia específica para o trabalho com classes multisseriada. A dificuldade da educadora em trabalhar com esse modelo de ensino, acabava comprometendo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, o educador precisa utilizar estratégias de ensino que envolvam todos estudantes nas atividades desenvolvidas, como forma de facilitar o seu trabalho e a aprendizagem dos estudantes, uma vez que desta forma não será necessário dividir sua atenção entre grupos de estudantes. E o que é importante, a estratégia utilizada deve considerar os saberes culturais desses povos.

Em meio às dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho na classe multisseriada, presenciamos algumas estratégias pedagógicas utilizadas pela educadora que conseguiram envolver todos os estudantes da turma, o que possibilitou, inclusive, que as crianças mais velhas ajudassem as crianças menores no desenvolvimento das atividades. As atividades foram assim denominadas: Gincana da soletração (Língua Portuguesa) e os “Dez Mandamentos da Natureza” (Ciências), conforme ilustram as figuras 04 e 05.



Figura 07: gincana da soletração
Fonte: Ferreira (março/2018)



Figura 08: trabalho em grupo
Fonte: Ferreira (maio/2018)

Para a realização da gincana da soletração os estudantes foram divididos em dois grandes grupos, onde cada integrante dos grupos era chamado para escrever no quadro as palavras solicitadas pela educadora. Primeiro a educadora chamava um estudante por grupo, onde atentamente o estudante escutava a palavra lida pela educadora, logo após escrevia no quadro. Em seguida um estudante do outro grupo era chamado e solicitado a escrever a palavra no quadro, em caso de dúvidas os estudantes consultavam aos demais integrantes do grupo que prontamente lhe ajudavam na escrita da palavra. Esta atividade contou, inclusive, com a participação das crianças da Educação Infantil, que com a ajuda dos estudantes das séries mais avançadas, escreviam letra por letra no quadro as palavras solicitadas.

A partir das observações em relação ao desenvolvimento desta atividade desenvolvida pela educadora percebemos a empolgação dos estudantes ao interagirem uns com os outros, a

competividade estabelecida entre eles, e o empenho para escrever corretamente todas as palavras solicitadas pela educadora, que a cada palavra desconhecida esclarecia o significado aos estudantes, que com muita atenção escutavam o que era dito pela educadora. Esta dinâmica facilitou o trabalho da educadora que não precisou dividir sua atenção entre grupos de estudantes, mas pôde trabalhar com todos, coletivamente.

Verificamos o quão importante foi a atividade realizada, pois além do conhecimento construído coletivamente pelos estudantes, a dinâmica em grupo possibilitou que os estudantes interagissem e socializassem uns com os outros, inclusive, as crianças mais tímidas participaram ativamente da atividade.

Outra atividade realizada partiu do texto “Os dez mandamentos da natureza”, onde os estudantes da turma foram divididos novamente em dois grupos, e orientados a construir um cartaz ilustrativo do texto. Os estudantes maiores procuravam em meio a pilhas de livros as imagens para a confecção do cartaz, enquanto os menores iam colando, e a educadora, ao mesmo tempo indagava aos estudantes sobre os cuidados necessários com a natureza e auxiliava na escolha das imagens que deveriam compor o cartaz. Após a confecção do cartaz, os grupos apresentaram o material construído e explicaram os cuidados para com a natureza.

Percebemos que ao mesmo tempo que conversavam entre si, os estudantes maiores iam dando as coordenadas para as crianças da Educação Infantil, que colavam alegremente as imagens no cartaz. Ao final, todos participaram dando a sua sugestão para os cuidados que se deveria ter com a natureza.

Neste sentido, percebemos que os trabalhos práticos, como as dinâmicas em grupos podem e devem ser utilizados como uma estratégia de ensino nas classes multisseriadas, pois se mostram como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, permitindo a interação, a socialização e a troca de experiência entre eles, possibilitando o fortalecimento de vínculos uns com os outros, o que torna a aprendizagem significativa.

Ressalta-se ainda para o êxito das estratégias de ensino nessas classes, uma perspectiva interdisciplinar, a qual segundo Almeida e França (2014, p. 3), “as várias áreas do conhecimento se integrem e possibilitem a formação de sujeitos capazes de intervir no contexto em que estão inseridos, seja ele urbano ou campesino”. Essa perspectiva sugere a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem para além das convencionais, levando em consideração as particularidades culturais dos estudantes, com a utilização de metodologias diferenciadas.

No entanto, percebemos no decorrer do estágio com pesquisa, que a educadora tinha muita dificuldade em desenvolver estratégias de ensino que envolvesse a todos os estudantes ou que fossem diferenciadas. Talvez por esta razão, na maioria de suas aulas, a educadora

utilizava o livro didático como fonte de seleção das atividades e/ou cópias no quadro. E um fator que também impulsionava essa prática eram as limitações quanto aos materiais didáticos pedagógicos e ao espaço físico da escola.

Presenciamos em um dos dias de observação o momento em que a educadora solicitou em uma atividade de Artes, que os estudantes pesquisassem se a comunidade em que moravam possuía uma data na qual se comemorava uma colheita farta. E em caso de não ter na comunidade, a atividade solicitava que os estudantes pesquisassem um lugar próximo a sua comunidade em que as pessoas celebrassem a festa da colheita, e que fizessem uma representação a partir de materiais que encontrassem ao entorno da escola.

De imediato, os estudantes maiores lembraram da festa do guaraná da cidade de Maués, e para confeccionar as atividades os estudantes saíram ao entorno da escola à procura de materiais que pudessem utilizar na atividade proposta.



Figura 09: Estudante realizando a atividade de artes
Fonte: Ferreira (abril/2018)



Figura 10: atividade de artes
Fonte: Nascimento (abril/2018)

Para o desenvolvimento da atividade os estudantes utilizaram alguns tipos de vegetação que coletaram ao redor da comunidade, como: flores, capins, folhas, dentre outros. A figura 07 ilustra o momento em que uma estudante está à beira do rio coletando material e confeccionando o trabalho solicitado. Enquanto a figura 08 ilustra o resultado do trabalho confeccionado por uma das estudantes da turma.

Nessa atividade os estudantes, entusiasmados, saíram em busca na comunidade dos materiais necessários para realização da atividade. Enquanto alguns desenvolviam suas atividades às margens do rio, ou sentados em baixo das árvores, outros exploravam o ambiente da comunidade. Os estudantes com muita presteza se empenhavam para a confecção dos mais belos trabalhos.

Esta foi uma estratégia utilizada pela educadora, a qual possibilitou que os estudantes explorassem a diversidade dos recursos naturais existentes ao entorno da comunidade, que compõem a riqueza natural existente na Amazônia. Percebemos que, mesmo em meio a limitações de recursos pedagógicos, a educadora podia contar para o auxílio das suas atividades com os recursos naturais existentes na própria comunidade.

Ao trabalhar os elementos a partir da realidade dos estudantes, o educador/educadora do campo possibilita que os mesmos tenham uma aprendizagem significativa, pois valoriza os saberes apreendidos no espaço onde estão inseridos, na convivência com seus pares ao mesmo tempo em que incorpora na sala de aula algo que para os estudantes é comum no seu dia a dia. Aos olhos de quem vê pode até parecer algo simples, mas para os estudantes é uma experiência significativa, além do mais constitui uma possibilidade interessante e muito rica de relacionar os saberes informais aos saberes científicos.

E conforme nos ensina Medrados (2012, p. 137), “o campo por ser um espaço com características próprias [...] precisa desenvolver uma educação que abarque essa gama de referências sociais e as associe com os conteúdos e valores da ciência”.

Afim de sabermos as estratégias de ensino utilizadas pela educadora Esperança em sala de aula a questionamos, e a mesma nos relatou:

Eu procuro criar estratégias a partir das necessidades dos alunos, busco não ter uma estratégia fechada, rígida, sempre aberta às necessidades deles. Eu busco muito a questão da realidade deles, dar exemplos da realidade deles, por que os livros vem com uma estrutura que não faz parte da realidade deles.

A fala da educadora ressalta a importância do trabalho pedagógico a partir da realidade em que os estudantes estão inseridos, como forma de valorização dos saberes culturais das crianças campesinas. A relação dialógica entre os saberes culturais e os conteúdos curriculares constitui uma das estratégias que precisa ser valorizada nas salas de aula das escolas do campo.

Porém, mesmo reconhecendo que o seu trabalho pedagógico precisava ter como ponto de partida as necessidades dos estudantes, a valorização dos seus saberes culturais, ainda sim percebemos que em suas aulas a educadora pouco ou quase nada explorava os saberes informais, a cultura, o modo de vida dos estudantes daquela comunidade. As aulas da educadora se reduzem a transposição de conteúdos distantes da realidade dos estudantes, tendo como base o livro didático. Nesse sentido, conforme Cristo *et al* (2011, p. 127) “os conteúdos dos currículos passam a ser mais relevantes do que o saber popular”.

Ao agir desta forma, o educador do campo acaba valorizando e reforçando a concepção urbanocêntrica de vida dentro das salas multisseriadas, que é e sempre foi orientada por uma

perspectiva homogeneizadora. Em decorrência deste fator, os valores, crenças, conhecimentos, a maneira como convivem coletivamente no dia a dia não são inseridos nas ações educativas das escolas multisseriadas.

Não queremos dizer com isso que os estudantes devam ser privados do conhecimento da cultura de outros povos, do conhecimento científico, mas é importante estabelecer um diálogo entre os saberes, de forma que não prevaleça uma cultura sobre a outra.

Não queremos aqui fazer julgamentos afoitos sobre a forma como a educadora organizava seu trabalho em sala de aula, mas, queremos alertar para o fato de que a forma como os estudantes de idades e níveis de aprendizagem diferentes estavam sendo tratados, acabava comprometendo a aprendizagem daqueles estudantes e sobrecarregando o trabalho daquela educadora. E por isso o trabalho pedagógico requer uma forma peculiar de planejamento das aulas.

3.1.3 Planejamento das atividades pedagógicas.

O planejamento é um instrumento que deve ser utilizado pelo educador como forma de organização de suas atividades pedagógicas, por isso é um item básico que não pode faltar no trabalho docente. E nas escolas do campo o planejamento é de fundamental importância, pois este elemento tem como função orientar o trabalho pedagógico do educador em sala de aula, partindo sempre da diversidade cultural existente nesse contexto.

De acordo com Libâneo (2013), o planejamento escolar é uma tarefa em que o educador prevê, organiza e coordena suas atividades didáticas, a partir de objetivos traçados, o que inclui também a revisão e adequação dessas atividades no decorrer do processo de ensino.

Em se tratando de classes multisseriadas, este item tem maior relevância ainda, pois ao realizar seu planejamento, o educador tem o grande desafio de buscar atender a diversidade que compõe essas turmas. E o que torna sua elaboração mais difícil é o fato dos educadores terem que planejar sozinhos nessas escolas, pois se trata de escolas unidocentes, onde não há a possibilidades de trocas de experiências com outros educadores.

A esse respeito, questionamos a educadora Esperança sobre como ela constrói seu planejamento, e a mesma relatou:

Eu realizo meu planejamento quinzenal, com base na proposta estabelecida pela Secretaria de Educação, de acordo com a realidade dos estudantes. Mas, preciso elaborar meus planos diários, de acordo com os níveis de cada estudante, e sempre na perspectiva de como eu vou realizar o trabalho em

sala de aula. É um plano diferente para cada série, às vezes as séries que tem assuntos próximos eu tento juntar em um só plano, mas não é toda vez que dá.

A educadora nos revelou as dificuldades quanto ao planejamento pedagógico e afirmou que realizava seu planejamento quinzenal, onde organizava os conteúdos a serem ministrados nas aulas, guiada pela proposta estabelecida pela Secretária de Educação. Quanto aos planos diários, a educadora se organizava da seguinte forma: elaborava diferentes planos diários, ou melhor preparava um plano de aula para cada série que integrava a turma e quando os assuntos das séries se assemelhavam a mesma elaborava um só plano. Os seus planos diários eram todos registrados em um caderno.

Segundo Hage (2011, p. 100) nessas situações, o educador se vê obrigado “a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham”. Ou seja, nessas turmas geralmente os educadores planejam suas atividades diárias levando em consideração cada série e não a turma como um todo, guiadas pela proposta das Secretarias de Educação, que estabelecem os conteúdos por série e o horário das aulas.

No caso das escolas do campo do município de Parintins, a Secretaria de Educação disponibiliza propostas com conteúdos que são elaboradas individualmente para cada série, ficando sobre o encargo do educador adaptar o seu planejamento a esse sistema de ensino (multisseriada). E seguem a mesma estrutura das propostas desenvolvidas para as escolas da zona urbana. Constatamos tal fato, pois esta pesquisa foi realizada em conjunto com a disciplina Estágio II, a qual exigia a realização de regência. Foi então que para aplicação da regência tivemos acesso à proposta enviada pela Secretária de Educação. Inclusive a educadora acabou interferindo na aplicação da regência, pois limitou nossas atividades, exigindo que seguíssemos os conteúdos estabelecidos na proposta pedagógica.

Talvez por esta razão, a educadora planejava diferentes atividades, em função da quantidade de séries que precisava atender, o que acabava acarretando um desgaste físico e intelectual à educadora por conta da sobrecarga de trabalho, pois, o planejamento para as turmas multisseriadas acabava ocupando muito o tempo da mesma.

Em um dos dias de pesquisa em conversa informal com a educadora, a mesma nos relatou que para realizar seus planos diários, reservava um tempo todas as tardes para planejar suas atividades diárias e estudar os conteúdos que iria ministrar no dia seguinte. E quando o sinal de internet na comunidade estava funcionando, ela utilizava a internet para pesquisar modelos de atividades e conteúdos para as aulas.

Nesses casos, a educadora precisava se desdobrar em seu dia a dia, para elaborar seus planos diários, estudar para ministrar as aulas no dia seguinte, selecionar e organizar as atividades para cada série.

Quanto à internet era um dos recursos tecnológicos utilizados pela educadora que facilitava o desenvolvimento do seu trabalho. Mas por conta da localização da comunidade, o sinal era muito ruim e nem toda vez a educadora contava com esse recurso, o que dificultava buscar estratégias que pudessem auxiliá-la no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, percebemos a grande dificuldade da educadora em planejar suas aulas para a classe multisseriada e ainda a fragilidade em elaborar estratégias didáticas condizentes com as particularidades daqueles sujeitos. Essa dificuldade também é reflexo do não preparo da educadora para atuar em escolas do campo.

Por falta de conhecimento acerca das particularidades do campo pela educadora, a mesma acabava trazendo para a escola a proposta urbanocêntrica, reproduzindo a proposta fornecida pela Secretaria de Educação, sem levar em consideração as particularidades da realidade na qual aqueles sujeitos estavam inseridos. De acordo com Cristo *et al* (2005, p. 127), nessas classes, “os professores envolvidos pela exigência dos saberes escolares homogeneizantes, contribuem para reforçar a valorização do saber urbano”. E como consequência, os conteúdos ministrados em sala de aula, eram distantes da vivência dos estudantes.

Constatamos durante a pesquisa que mesmo a educadora do campo reproduzindo em seu discurso e reconhecendo a necessidade do desenvolvimento de estratégias didáticas que respeitassem as particularidades, os saberes culturais daqueles sujeitos, ainda assim acabava por adequar a escola do campo ao modelo urbano. Em outras palavras, o modelo urbanocêntrico acaba prevalecendo ainda hoje nas escolas do campo, referendados pelo repasse de conteúdos distantes da realidade dos estudantes, que desvalorizam o modo de vida das crianças campesinas, fazendo com que essas escolas sejam apenas a extensão das escolas urbanas.

3.2 Condições do trabalho docente em Escola Multisseriada

Atualmente, a escola Nossa Senhora de Nazaré funciona em um prédio cedido pela comunidade, que é o local utilizado para o preparo das comidas durante a festa em homenagem à padroeira da comunidade, local este que foi construído pelos próprios comunitários. Trata-se de um prédio pequeno construído em madeira, com estrutura um tanto rústica, sobre palafitas,

com apenas quatro divisórias: a cozinha onde fica um bebedouro, alguns utensílios de cozinha e um fogão; um depósito de materiais de limpeza e merenda escolar e; dois espaços que funcionam como sala de aula.

A escola não possui mobiliários adequados, os que têm na escola não estão em bom estado de uso. Não é climatizada, por isso, em dias muito quente, os estudantes sofrem com o calor, pois nem ventiladores a escola dispõem. A água utilizada na escola é retirada do rio por uma bomba d'água que foi comprada com recursos dos próprios pais dos estudantes. A luz elétrica é fornecida para a comunidade pelo programa do governo Federal Luz para todos.

Apesar do prédio não ter uma boa estrutura física (figura 09), a educadora tenta adequá-lo a um espaço de sala de aula e utiliza nas paredes cartazes e materiais produzidos pelos estudantes durante as atividades escolares.

Em dias de atividades recreativas ou em festas comemorativas, a educadora utiliza a sede onde acontece as festas da comunidade, que é o Centro Social “Justino Reis” (figura 10) para o desenvolvimento das atividades escolares.



Figura 11: Local onde funciona a escola atual
Fonte: Costa (março/2018)



Figura 12: Centro Social “Justino Reis”
Fonte: Costa (maio/2018)

Conforme ilustram as imagens 09 e 10, a situação da estrutura do prédio onde funciona a escola não é adequada. Em meio a esta situação nos preocupa a falta de interesse do poder público, que ainda não tomou nenhuma providência para a construção de uma escola adequada na comunidade, segundo relato da educadora e dos pais, devido o fato desta estar localizada em área de várzea inviabiliza a construção de uma escola padrão.

Durante o período de observação notamos que o local onde se encontra a escola, por ser uma área de várzea, todo ano sofre com a inundação, mas nada impede que neste local seja construída uma escola em madeira, ou alvenaria, com um padrão de qualidade, como algumas escolas situadas em área de várzea. A nosso ver, falta interesse e vontade por partes dos órgãos

públicos em construir uma escola com o mínimo de qualidade para que as crianças da comunidade possam estudar.

Vale ressaltar que a primeira escola construída foi interditada pela defesa civil por conta do estado caótico em que se encontrava, devido às grandes cheias que deixaram o prédio deteriorado e à erosão das terras às margens da escola, por estar localizada em área de várzea. Diante desta situação, o prédio foi fechado e não houve a construção de uma nova escola.

A área ao entorno da escola sofre todo ano com o fenômeno das cheias, pois são terras baixas que ficam próximas às margens do rio. E por conta de não receber a devida manutenção por parte do poder público, a cada ano que passa o local onde funciona a escola fica cada vez mais comprometido.

Em dias chuvosos, por exemplo, as goteiras no telhado molham todo o espaço. Por conta disso, as mesas utilizadas pelos estudantes (figura 11), que são em material MDF e compensado estão todas em estado de decomposição, soltando um pó que deixa a escola e os estudantes todos sujos.

Em relação as instalações sanitárias (figura 12), a única existente para o uso dos estudantes e da educadora está em estado crítico, uma vez que é um banheiro construído de madeira (estilo fosso), não há vaso sanitário, há apenas um assoalho em madeira com um buraco no meio, onde os dejetos são despejados no chão, o que coloca em risco os usuários por conta dos animais peçonhentos como as cobras que se instalam no teto do banheiro, principalmente no período da cheia.

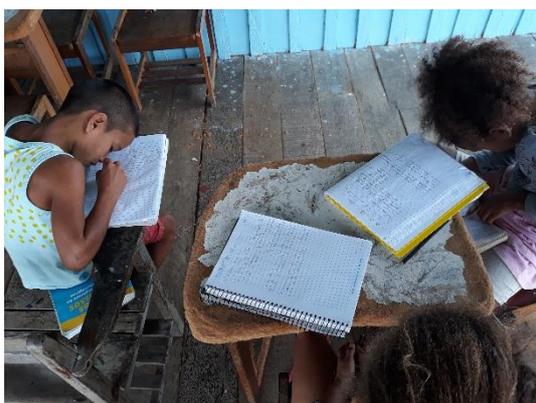


Figura 13: mesas da escola
Fonte: Costa (março/2018)



Figura 14: banheiro da escola
Fonte: Costa (abril/2018)

O local onde funciona a escola é todo aberto e localizado às margens do Paraná do Limão (rota marítima), por esta razão no momento em que a educadora está ministrando as aulas, divide a atenção dos estudantes com o barulho causado pelos transportes fluviais que transitam

nesta rota com destino à Barreirinha e demais comunidades da região, o que acaba de certa forma, prejudicando as aulas. E ainda os animais que ficam ao redor da escola, como bois, cavalos, porcos, que fazem parte da pequena criação dos pecuaristas da comunidade, acabam chamando a atenção dos estudantes.

Além dessas situações apresentadas, observamos que o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas era prejudicado ainda por conta da carência de materiais didáticos. A escola pesquisada não dispunha de nenhum recurso didático que pudesse auxiliar a educadora nas suas atividades educativas como: data show, computador, TV, DVD, impressora, entre outros. Os únicos recursos didáticos que a escola disponibilizava eram os livros didáticos.

Corforme relatos dos estudantes e dos pais, alguns materiais pedagógicos que existiam na escola (jogos pedagógicos) foram furtados após o término do ano letivo de 2016, no período em que a escola parou de funcionar por conta da enchente. E alguns poucos recursos que a escola dispunha simplesmente foram levados e até hoje ninguém sabe por quem.

Para o bom andamento das atividades escolares é necessário, no mínimo um espaço que ofereça uma infraestrutura adequada e disponibilidade de materiais pedagógicos que contribuam para que o educador desenvolva um trabalho pedagógico exitoso.

Consideramos ainda que outros elementos seriam necessários para o bom desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, a uma educação de qualidade como exemplo: um laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, quadra esportiva, e outros espaços que pudessem ser utilizados para o desenvolvimento das atividades educativas.

Esses ambientes constituem elementos básicos e necessários que uma escola precisa dispor para que possa oferecer condições favoráveis aos educadores para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade. E, inclusive, constitui um direito assegurado por lei ao educador, mas, nem todos espaços escolares, como é o caso das escolas multisseriadas do campo, oferecem condições dignas para que o educador possa realizar com qualidade suas atividades pedagógicas e se sinta minimamente confortável.

E não bastassem as limitações físicas outro fator prejudicial às atividades escolares diz respeito ao ataque de insetos, como formigas e cabas etc. Todos os dias era preciso antes do início das aulas que a educadora colocasse barragem em todo assoalho da escola, por conta das formigas que se alojavam em várias partes do piso. No período do estágio com pesquisa convivemos com essa problemática diariamente, onde o forte cheiro da barragem que ficava entranhado no espaço de sala de aula acabava tirando a concentração dos estudantes na hora das aulas, pois se para nós enquanto adultos já nos incomodava, imagine as crianças. E isso,

sem falar das cabas que ficavam sobrevoando o espaço da sala de aula, com risco de a qualquer momento ferroadar os estudantes ou a educadora.

Em um dos dias de observação presenciamos o momento em que um estudante do 1º ano que desenvolvia suas atividades foi ferroadado por uma caba e a educadora precisou parar suas atividades para acalotá-lo, visto que o mesmo estava em prantos, por conta da ferrada e assim também os demais estudantes deixaram de fazer suas atividades e focaram sua atenção no colega. Essa situação acabava tirando a concentração dos estudantes, que para não serem ferroadados ficavam a todo instante espantando com seus cadernos as cabas que sobrevoavam perto deles.

A infraestrutura inadequada da escola acaba tornando-se um fator determinante no desenvolvimento das atividades pedagógicas, pois compromete o trabalho do educador e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos estudantes das escolas do campo. Afinal, a estrutura física adequada de uma escola é uma das condições para que as atividades docentes sejam realizadas com o mínimo de qualidade. Inclusive, quando questionada se a escola em que trabalha oferece condições para o desenvolvimento do seu trabalho, a educadora Esperança nos relatou:

Não oferece condições, principalmente na estrutura física. Quando a gente está de fora da situação, a gente acha que tudo depende do professor, por que em qualquer lugar por melhor que ele seja ele vai fazer um bom trabalho e que as coisas estruturais, físicas, não vão afetar. Mas não é bem assim, a estrutura física afeta sim o nosso trabalho, uma educação de qualidade, por que se o aluno e se o professor não se sente minimamente confortável, ele não consegue desempenhar suas atividades com qualidade. [...] Eu entendo que é área de várzea, mas deveria ser construído pelo menos um barracão com uma estrutura confortável.

Diante do desabafo da educadora, podemos perceber suas angústias em relação às condições estruturais da escola, que de certa forma acabam refletindo em sua prática em sala de aula, uma vez que por não ser um local propício, não possibilita que a mesma desenvolva um trabalho com qualidade. E ressalta a importância da construção de um espaço que possa oferecer o mínimo de conforto.

As classes multisseriadas representam para o educador um desafio muito grande, pois além das dificuldades quanto à organização do trabalho pedagógico e planejamento os educadores estão sujeitos a trabalhar em escolas sem as mínimas condições de infraestrutura para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade, com recursos escassos, prédios degradantes, tendo o educador que se desdobrar para oferecer o mínimo ao estudante, e como

resultado temos a precariedade no processo educacional nas escolas do campo. Por esta razão, é imprescindível manter viva a luta não somente pela “oferta” da educação nesses territórios, mas também, pela garantia de uma educação e profissionais de qualidade e ainda o bom funcionamento destas escolas, uma vez que se trata de um direito que os sujeitos do campo têm assegurados por lei. Conforme tratado no capítulo I, as Diretrizes Operacionais (2008), em seu artigo nº 10, parágrafo § 2, apontam que para as escolas multisseriadas do campo atingirem um padrão de qualidade se faz necessário, educadores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e ainda supervisão pedagógica permanente.

Além dos itens apontados acima, um outro fator que nos chamou atenção durante os meses da pesquisa foi quanto à falta de apoio e assistência técnica e pedagógica da Secretaria de Educação, principalmente quanto ao acompanhamento pedagógico na escola pesquisada, pois em nenhum momento presenciamos o assessoramento pedagógico por parte dos técnicos da secretaria de educação na escola, que deveria ser realizado. Cabe ressaltar que atualmente a Secretária de Educação dispõem de 06 técnicos para apoio às escolas do campo.

Assim, quando havia alguma questão a ser reivindicada junto à Secretaria de Educação, a educadora se deslocava até a cidade. A educadora sozinha e sem nenhuma orientação precisava dar conta das inúmeras atribuições e se desdobrar para resolver as problemáticas que surgiam no dia a dia da escola. Sem o apoio pedagógico a educadora planejava e organizava sozinha seus planos diários, e com dificuldades elaborava estratégias que pudessem suprir as necessidades da turma. Quando faltava a merenda escolar precisava se deslocar até a cidade para buscar, isso com custeio próprio. Por conta da carência de apoio pedagógico na organização da estrutura escolar, a educadora precisava cumprir tanto tarefas pedagógicas e quanto administrativas da escola. Assim, ao que parece, a preocupação da Secretária de Educação consistia em fornecer o educador, o transporte dos estudantes e a merenda, quanto as demais questões a educadora precisava correr atrás.

Daí a importância do acompanhamento pedagógico aos educadores das escolas multisseriadas, uma vez que estes atuam sozinhos e isolados de seus pares, pois além de serem escolas distantes das sedes do município, nelas não existem a figura do gestor, pedagogo, coordenação pedagógica, ou quaisquer outros profissionais da educação, ficando sobre o encargo do educador a resolução de qualquer problema que possa surgir no dia a dia da sala de aula.

Durante o período da pesquisa constatamos ainda outra problemática presente na escola multisseriada que diz respeito à contratação temporária de educadores, ainda hoje bastante

comum. Os dados coletados confirmam essa prática. De acordo com as informações disponibilizadas pela SEMED num total de 760 educadores do campo do município, 558 deste equivalente de educadores trabalha sob o regime de contrato temporário, 201 são efetivos por concurso e 1 efetivo por tempo de serviço. Inclusive, a educadora pesquisada faz parte desses 558 educadores que trabalham sobre o regime de contratação temporária. O que contraria a lei, que estabelece que o ingresso na carreira docente deve se dar via concurso público.

A contratação temporária acaba limitando os direitos trabalhistas desses profissionais, ou seja, desqualifica o educador, e ainda submete-os a uma jornada intensiva de trabalho. De acordo com Gatti *et al* (2011, p. 159) “a precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão”. Diante desse quadro, os educadores estão sujeitos a mudar constantemente de uma escola para outra.

Esse modelo de política econômica revela a precarização do trabalho docente, no qual seus profissionais trabalham sem a certeza da continuidade do seu serviço prestado. Esse sistema de contratação aflige não somente a atividade pedagógica do educador, mas a vida social, pois o mesmo não tem uma segurança econômica que propicie um planejamento de vida pessoal.

Trata-se de uma problemática que “não é nova ou passageira, mas característica da estrutura educacional brasileira” (SEKI *et al* 2017, p. 942). A contratação temporária é o reflexo do desrespeito com a profissionalização docente, onde educadores tem de aceitar os mais diversos tipos de imposição, pois além das limitações dos direitos trabalhistas, os educadores ainda são sujeitos a salários defasados, que não compensam as atividades desempenhadas no dia a dia da sala de aula.

Mediante ao exposto fica visível a precariedade no que concerne as condições estruturais e pedagógicas na escola investigada, o acaba que impossibilitando aos educadores desfrutarem de condições dignas de trabalho e estudantes a uma educação de qualidade. Nesse sentido, constatamos com esta pesquisa, que esses sujeitos estão sendo lesados em seus direitos, sobretudo, se consideramos o que a legislação prevê, especificamente, quanto aos padrões mínimos de qualidade para o ensino e condições dignas de trabalho.

3.2.1 Formação da educadora pesquisada

A educadora, sujeito deste estudo, possui formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, atualmente está cursando Pós-Graduação em Gestão Pública. E

quando questionada se recebeu alguma formação para atuar em escolas do campo durante trabalhar na escola, ou no processo de formação, a educadora Esperança nos respondeu: “*Nunca recebi nenhuma formação para atuar em escolas do campo*”.

A assertiva da educadora traz à tona a fragilidade quanto aos processos de qualificação profissional dos educadores do campo, os quais trabalham nessas escolas sem ter uma formação específica para atuação nesse contexto, o que acarreta a grande dificuldade na organização do seu trabalho pedagógico, principalmente quando a escola é organizada sobre o modelo multisseriado. Por isso destacamos a necessidade urgente dos educadores que atuam nas escolas do campo, terem acesso a uma formação profissional e que esta formação considere a realidade do campo.

De fato, uma formação adequada é um dos requisitos, que o educador que atua no campo precisa contar como uma das formas de superar as dificuldades que perpassam o desenvolvimento do seu trabalho nesses territórios, levando em consideração a realidade no qual os estudantes estão inseridos. Corroboramos com Ghedin *et al* (2008, p. 32) ao enfatizar que “é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação deslocada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade”.

Quanto aos programas de formação disponibilizados para os educadores do campo do município, segundo estudos realizados por Silva (2017), desde a década de 2000, os educadores do campo contaram com o apoio dos seguintes programas de formação inicial: PEFD, criado pela UA atual UFAM, com intuito de possibilitar a formação em nível superior dos educadores da rede pública de ensino do Estado do Amazonas; PROFORMAÇÃO, o qual buscou a capacitação de professores que exerciam atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou de Educação de Jovens e Adultos (EJA); PROFORMAR ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA, em duas etapas nos anos de 2002 e 2005; PARFOR Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e; o PRONERA Projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária de Roraima e Amazonas.

Conforme nos revela os estudos de Silva (2017), dentre às políticas de formação existentes para educadores, a única que visava a preparação de educadores para atuação no campo foi o PRONERA. O PRONERA segundo Silva (2017) configura um programa de formação de educadores para a Educação do Campo que foi operacionalizado no Amazonas e chegou a atender 200 discentes advindos de áreas de assentamentos criados pelo Incra, e deste total, 100 discentes eram do estado do Amazonas e 100 do Estado de Roraima. No entanto,

algumas dificuldades burocráticas impediram o desenvolvimento do programa no Estado. Em 2008, o programa por meio do Curso Normal Superior da UEA, formou 22 educadores cursistas do município de Parintins.

Mediante os estudos de Silva (2017), podemos perceber a fragilidade quanto às políticas de formação para educadores do campo no município, pois as existentes não contemplam a formação específica para atuação nesses contextos.

Desta forma queremos chamar a atenção do poder público quanto à necessidade da efetivação e implementação de políticas públicas no nosso município, que assegurem a formação específica de educadores para as escolas do campo, para que assim possam desenvolver o seu trabalho atrelado às lutas dos povos do campo.

O que defendemos é que para que haja a mudança no processo educacional nas escolas do campo, faz-se necessário a formação de profissionais com uma visão ampla do processo educativo, e que acima de tudo estejam engajados politicamente na luta por uma educação que respeite as particularidades, os costumes e a cultura dos sujeitos camponeses.

3.3 Os desafios apresentados no contexto do trabalho docente em uma escola

Multisseriada.

Ao analisarmos o trabalho docente em escolas do campo, especificamente em classes multisseriadas, nos deparamos com uma série de desafios que perpassam o trabalho do educador/educadora do campo, que vão desde as dificuldades na organização do trabalho pedagógico nessas turmas às condições precárias de trabalho, e que acaba influenciando negativamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e a profissionalização docente.

Ao ser questionada sobre os desafios enfrentados neste contexto, a educadora Esperança nos relata:

Os desafios são enormes. Um deles é quando a gente se dispõem a vir, sair do nosso espaço, e vir para outro espaço a gente vai enfrentar todas essas situações, a casa do professor, por exemplo na comunidade não tem. E aqui é tudo muito corrido, por que é área de várzea, são só dez meses de aula. É muito puxado temos que trabalhar ainda aos sábados, para cumprir a carga horária.

Um dos pontos destacados na fala da educadora foi quanto a dificuldade no processo de inserção em território do campo. O processo de inserção e adaptação nas escolas do campo, constitui um dos primeiros desafios que o educador precisa lidar, principalmente quando esse educador/educadora não faz parte e desconhece essa realidade, como é o caso da educadora, sujeito desta pesquisa. Sobre esta situação, Vighi (2013, p. 9) destaca que os educadores:

Em geral desconhecem a realidade do campo porque, além de terem a sua formação forjada em moldes urbanocêntricos, são moradores dos grandes centros urbanos, com experiência docente em escolas urbanas, quer seja esta profissional ou apenas aquela adquirida em seu período de estágio, no curso acadêmico.

É comum os educadores advindos da zona urbana, ao adentrar nas escolas do campo sentirem dificuldades quanto ao processo de adaptação nas comunidades campesinas, pois para alguns o processo de identificação com a cultura do campo é difícil, por ser um contexto sociocultural diferente, principalmente quando esse educador nunca teve conhecimento algum sobre a realidade educacional do campo, seja no processo de formação ou na atuação profissional. Por esta razão, o processo de inserção no campo se constituiu para a educadora uma situação desafiadora, afinal, os costumes, crenças, hábitos, o modo de vida, a dinâmica social é diferente da zona urbana.

Segundo relatos da educadora foram necessários alguns meses até se adaptar ao modo de vida daquela comunidade, ao novo ambiente. É um momento difícil para aqueles que nunca vivenciaram a experiência com o campo e ainda mais quando esta constitui sua primeira experiência na carreira docente, como é o caso da educadora, sujeito desta pesquisa.

Os educadores aos poucos vão assumindo o papel de pertencimento a essas comunidades, mas é um processo lento e para alguns doloroso, principalmente quando esse educador sente dificuldades em estabelecer vínculos com a comunidade, a cultura e assumir a identidade de educador do campo.

Além do mais, alguns fatores acabam tornando decisivo esse processo de adaptação e, conseqüentemente, a permanência desses educadores no campo, quais sejam as condições de trabalho, a distância das escolas dos centros urbanos, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio pedagógico das secretarias de educação, enfim, uma série de outros fatores acabam tornando o campo um local pouco atrativo para esses educadores e de difícil adaptação.

Em um dos dias de observação em conversa informal com a educadora a mesma nos revelou que seria seus últimos meses de atuação na escola, pois havia recebido uma proposta de trabalho na cidade e como ficaria inviável a sua locomoção campo/cidade era preferível ficar na cidade. O fato da educadora ter chegado a essa decisão também teve forte influência dos inúmeros desafios e dificuldades que precisava lidar dia a dia para a efetivação do seu trabalho.

De acordo com Marques (2010, p. 5) em decorrência desses fatores “os professores que atuam em escolas no campo permanecem por pouco tempo na comunidade”. E por esta razão verifica-se nas escolas do campo uma elevada rotatividade de educadores, o que reflete negativamente no processo ensino-aprendizagem dos estudantes. A adaptação entre estudante e o novo educador, constitui um processo complexo e complicado, resultando na maioria das vezes na rejeição do estudante diante ao novo educador.

Aliado a este fator, outra problemática apontada pela educadora diz respeito à casa do professor, que não existe na comunidade e por esta razão, a educadora morava na casa de um líder comunitário. A casa fica próxima da escola, distante apenas alguns quilômetros, ainda assim, por conta do período da enchente, o único percurso viável para chegar até escola era por via fluvial, com a utilização do transporte escolar.

Tal problemática fica evidente na fala de algumas mães, que nos relataram por meio de entrevista:

[...] Os professores que vem pra cá enfrentam muitos desafios, um deles é a casa do professor, que aqui na comunidade não tem. Tinha que ter a casa do professor para ela se abrigar, para ela ter onde fazer as atividades dela, pois

não tem esse espaço onde ela possa ficar. Por isso, todo tempo, os professores que vem precisam se abrigar na casa do presidente da comunidade, e assim vão ficando (Flor).

Aqui o professor não tem lugar para ficar, para falar a verdade aqui nós não temos nem a escola, por que a escola é improvisada, [...] por que nossa comunidade praticamente é esquecida, assim como as outras. O professor que vem para cá tem que ter paciência porque não tem onde ficar. O caso da professora tinha que ficar indo e vindo, por que ela também tem os estudos dela. E ainda tem o salário que é pouco, não compensa (Alegria).

Conforme o olhar das mães, o ideal seria que na comunidade existisse um local, onde a educadora pudesse morar, para evitar constrangimentos em ter que se abrigar na casa de comunitários, haja visto que a comunidade não dispõe de uma casa para o professor. As mães ressaltam a importância de um local que pudesse oferecer as mínimas condições para que a educadora pudesse morar.

Esta constitui uma das razões pelas quais o educador que deixa a cidade para lecionar em escolas do campo acaba sentindo um forte impacto ao chegar nesses territórios, pois se deparam com escolas sem as mínimas condições de infraestrutura, e ainda vivem nessas comunidades sem ter um lugar digno para se abrigar. Como consequência, os educadores aceitam o “convite” para morar na casa de comunitários ou nas próprias escolas, que em muitos casos não dispõem de luz elétrica, de instalações sanitárias, água potável, enfim, vivem em espaços sem condições básicas de moradia. E, por isso mesmo, o educador no ofício da docência nesses contextos precisa se reinventar a cada dia, para ser capaz de enfrentar os desafios encontrados nessas escolas.

Outro ponto destacado na fala da educadora diz respeito à sobrecarga de trabalho, uma vez que nessa escola, a educadora atua como unidocente, ou seja, sozinha precisa dar conta de diferentes séries em um mesmo espaço e tempo, o que requer um desgaste físico e intelectual muito grande em suas práticas cotidianas por conta das inúmeras tarefas que precisa desempenhar. Ou seja, nessas escolas há uma ampliação da jornada de trabalho do educador, que sozinho precisa desempenhar múltiplas funções, como gestor, pedagogo, serviços gerais, servente e outras atribuições.

Durante conversa informal com a educadora, a mesma esclareceu que em muitas situações precisava, inclusive, dar aula aos sábados para cumprir a carga horária, pois como se tratava de escola de várzea o calendário escolar precisava ser corrido por conta do período da cheia, visto que a qualquer momento as aulas poderiam paralisar e para não prejudicar os estudantes era preferível antecipar o quanto antes o calendário escolar. As aulas também

aconteciam aos sábados quando a educadora precisava fazer a reposição dos dias perdidos por conta dos dias chuvosos, em que fica inviável ir à escola.

A educadora nos revelou ainda que por um período precisou dar aulas de reforço. Assim, era preciso que a mesma estivesse pela parte da manhã e tarde na escola e, para isso, todas as tardes a educadora se deslocava andando da casa onde morava até a escola. E não contava com remuneração/bônus (extra) para realizar esta atividade. Seu intuito era ajudar aos estudantes, principalmente aqueles com mais dificuldades na aprendizagem.

Tal evidência nos leva a afirmar que a educadora exercia funções para além do ofício da docência escolar, pois na escola era ela a responsável também pela limpeza, organização do espaço escolar e ainda era ela quem resolvia problemas relacionados à gestão e secretária. Por esta razão, constantemente a educadora precisava deslocar-se à cidade para resolver situações relacionadas à gestão junto a Secretária de Educação.

Além do mais, todos os dias antes do início das aulas era preciso que a educadora organizasse o espaço da sala e, ao final das aulas fizesse a limpeza da escola para deixar tudo arrumado para o dia seguinte.

Como forma de facilitar o trabalho da educadora, os pais em uma reunião no início do ano letivo se responsabilizaram pela preparação da merenda escolar, organizando-se em rodízio, onde todos estariam dispostos a ajudar, pois assim a educadora dedicaria mais tempo às suas atividades de sala de aula, não precisando interromper suas atividades para o preparo da merenda escolar.

Geralmente, a educadora selecionava um estudante, cujo os pais seriam os responsáveis pelo preparo da merenda do dia seguinte e ao final das aulas a mesma fornecia aos estudantes os materiais necessários para o preparo da merenda. Assim, todos os dias antes das 9h30 após o preparo, a merenda era trazida de rabetá para escola pelos pais. Essa era a forma como a comunidade ajudava no trabalho da educadora, e com muita responsabilidade os pais exerciam essa tarefa, pois a merenda escolar não falhava. Em meio as limitações, a educadora buscava formas alternativas, afim de que não fragmentasse ainda mais o tempo dedicado as atividades pedagógicas, com o auxílio dos pais.

Os dados apontam que os desafios ao exercer a docência em escolas multisseriadas vão além das dificuldades quanto à organização do trabalho pedagógico e as condições de trabalho pouco estimuladoras. Ficou evidente durante os meses da pesquisa os diversos desafios impostos aos educadores que atuam em escolas campesinas, onde o trabalho do educador envolve um conjunto de ações que vão além da sala de aula, e que acabam refletindo no

exercício da profissão e qualidade de vida desses profissionais uma vez que estão sujeitos a uma série de fragilidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido durante esta pesquisa nos possibilitou investigar o trabalho docente de um educador que atua em uma escola multisseriada do município de Parintins/Am. O estudo emergiu com o propósito de responder as seguintes questões norteadoras: a) Como é o trabalho docente de um educador que atua em uma escola multisseriada? b) Quais as condições de trabalho de um educador que atua em escola multisseriada? c) Quais os desafios apresentados no contexto do trabalho docente em uma escola multisseriada?

Constatamos no decorrer deste estudo a dificuldade da educadora em organizar o seu trabalho pedagógico na escola multisseriada. Por não saber como lidar com a forma de organização das classes multisseriadas, a educadora acabava dividindo a turma em pequenos grupos, onde a mesma distribuía as atividades, explicava um conteúdo para um grupo e depois se dirigia para outro, ou seja, adequava a classe ao modelo seriado e, como consequência, o tempo escolar destinado ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes era mínimo e fragmentado, o que acarretava um prejuízo no cumprimento das horas/aulas a que os estudantes têm direito.

Em relação ao planejamento das atividades pedagógicas, verificamos que a educadora adequava seu planejamento à proposta estabelecida pela Secretaria de Educação, a qual seguia à risca e acabava transportando para a escola do campo o modelo urbanocêntrico.

Quanto às metodologias e estratégias de ensino, sentimos a fragilidade da educadora em desenvolver atividades coletivas e estratégias e metodologias diferenciadas e articuladas à realidade dos sujeitos camponeses. O que vimos com frequência foi o uso de livros didáticos e incessantes cópias no quadro, o que tornava suas aulas um tanto monótonas.

Diante desta realidade verificamos o quanto se faz necessário a implementação da proposta de educação que respeite e valorize os saberes camponeses, ou seja, um currículo integrado a esta realidade, a exemplo da proposta já defendida pelo movimento Por uma Educação do Campo, conforme vimos no capítulo I.

Ao nosso ver é possível sim o desenvolvimento de um trabalho com qualidade e diferenciado nas classes multisseriadas, que respeite e valorize os saberes desses sujeitos, proporcionando-lhes conhecimentos sólidos, entrelaçando assim os saberes informais aos saberes da ciência. Mas, para isso é necessário, antes de tudo, que o poder público tome

consciência do seu papel e viabilize as condições necessárias para que o educador possa desenvolver um trabalho exitoso nestas escolas.

No que diz respeito às condições de trabalho, os dados evidenciam a precarização nas condições do trabalho docente no contexto da escola pesquisada, em que os mais graves são: a infraestrutura inadequada da escola; a falta de recursos pedagógicos que pudessem auxiliar a educadora em suas atividades pedagógicas; a falta de apoio e assistência técnica da Secretaria de Educação; o regime de contratação temporária a que esses educadores estão submetidos; a carência de políticas de formação específica para educadores do campo; enfim, uma série de fatores que acabam comprometendo não apenas a profissionalização docente como o processo educacional das crianças campesinas.

O estudo evidenciou que a escola se encontra abandonada pelo poder público competente, que até a finalização deste estudo nada havia feito para reparar os danos estruturais da escola ou prestar apoio com a distribuição de móveis adequados e materiais pedagógicos que pudessem auxiliar a educadora em suas atividades, pois conforme vimos no decorrer da pesquisa, a educadora ministrava suas aulas num local sem as mínimas condições para o desenvolvimento do seu trabalho.

Como se isso não bastasse, a educadora trabalhava sobre o regime de contrato temporário. E como sabemos os profissionais temporários estão em plena vulnerabilidade social, pois trata-se de uma massa de trabalhadores sujeitos a uma gama de fragilidades sociais e políticas, refletindo, o mais das vezes, até mesmo no abandono da profissão.

No que diz respeito ao processo de formação de educadores para o campo, evidenciamos a fragilidade no município quanto à materialização de políticas de formação específicas para a educação do campo. Apesar da educadora ter dado continuidade ao seu processo de qualificação profissional, esta não recebeu nenhuma formação para lidar com as particularidades do contexto do campo. E, neste sentido, observamos o quanto que se faz necessário uma formação profissional pautada nos princípios filosóficos e ideários da educação do campo.

Diante das reais condições de trabalho da educadora pesquisada, reafirmamos a necessidade da valorização dos profissionais que atuam nas escolas multisseriadas, a partir da efetivação das políticas públicas já asseguradas por lei, garantindo a esses profissionais condições adequadas para o exercício da docência, o que inclui escolas com estruturas físicas adequadas para o exercício de suas funções, políticas de formação específicas para as escola do campo, a parceria das secretarias de educação com apoio e assistência técnica e financeira na realização de seu trabalho, enfim, a valorização profissional dos educadores do campo.

No que trata aos desafios apresentados no contexto de trabalho, conforme nos relatou a educadora, destaca-se: o processo de inserção e adaptação na comunidade; a dinâmica diferenciada desses territórios. E aqui podemos acrescentar: a casa do professor, uma vez que a educadora não tinha um lugar próprio para morar, o que a sujeitava a pedir abrigo na casa de comunitários e; a sobrecarga de trabalho, uma vez que em escolas multisseriadas o educador atua como unidocente, onde sozinho precisa se desdobrar, para desempenhar as inúmeras tarefas durante o tempo de aula, o que acaba limitando o seu tempo para ministrar as aulas e prejudicando consideravelmente o seu fazer pedagógico e o tempo de aprender dos estudantes. Todos os fatores aqui mencionados acabaram impulsionando o retorno desta educadora à cidade.

Verificamos com este estudo o quanto é complexa e desafiadora a realidade em que se encontram os educadores do campo, uma vez que nestas escolas o educador se vê envolvido em um espaço onde as condições de trabalho são precárias e os desafios no dia a dia refletem no trabalho de sala de aula. Tal constatação nos impõe a necessidade de intensificar a luta enquanto categoria por condições dignas de trabalho e valorização profissional.

Durante os meses da pesquisa ficou evidente a falta de interesse e compromisso dos órgãos públicos competentes para com a educação do campo, uma vez que foi possível acompanharmos de perto a realidade em que se encontram os educadores que trabalham nesses territórios em situação de desprestígio e esquecimento. Tal fato nos leva a refletir o quanto o profissional da educação vem sendo desvalorizado e esquecido.

Por isso destacamos a importância da valorização social dos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, não apenas no sentido do salário, formação e carreira ou quanto às condições dignas de trabalho, ainda que sejam itens importantes nesse processo, mas, sobretudo, quanto ao reconhecimento do seu papel social nas comunidades ribeirinhas, na formação de sujeitos críticos e transformadores do meio no qual estão inseridos. Assim entendemos que a carreira docente precisa constituir-se um atrativo aos profissionais docentes, os educadores precisam sentir-se reconhecidos e valorizados no exercício da função que realizam, o que depende em grande parte do reconhecimento do poder público quanto a efetivação de políticas públicas que façam valer os seus direitos e que valorizem integralmente a profissão docente. Afinal, trata-se de um profissional que trabalha dia a dia na formação de seres humanos e que, por isso mesmo, precisa ser valorizado e reconhecido socialmente.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é o trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ALMEIDA, Wasgthon Aguiar de; FRANÇA, Tatiana Melo França. Interdisciplinaridade na Educação do Campo: limites e possibilidades no contexto escolar contemporâneo. In: BORGES, Heloisa da Silva; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Orgs). **Escola do Campo e sua Práxis**: pesquisa como princípio educativo e o currículo da escola do campo. Amazonas, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: 2012.

BARROS, Oscar Ferreira. Organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomão Mufarry. **Educação do Campo na Amazônia**: retratos das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

BETTIOL, Célia Aparecida; FACCIO, Sara de Freitas. Educação do campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: BORGES, Heloisa; BETTIOL, Celia Aparecida (Orgs). **Fundamentos da Educação do Campo e o trabalho pedagógico**. Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.

BOF, Alvana Maria; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno [et al.]. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BORGES, Heloisa da Silva; BORGES, Haydee da Silva. Educação do Campo e o trabalho pedagógico. In: BORGES, Heloisa; BETTIOL, Celia Aparecida (Orgs). **Fundamentos da Educação do Campo e o trabalho pedagógico**. Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.

BORGES, Maria Célia. **Formação de Professores**: desafios históricos, políticos e práticos. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução – CEB, nº 1, 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios**. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, outubro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC, 2007 (Cadernos SECAD, 2).

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento.** Manaus: EDUA, 2016.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento-Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é o capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRISTO, Ana Claudia Peixoto de; NETO, Francisco Costa Leite; COUTO, Jeovani de Jesus. Educação Rural Ribeirinha Marajoara: Desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarry. **Educação do Campo na Amazônia: retratos das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

COSTA, Luciélcio Marinho da; COSTA, Lucinete Gadelha. A educação do campo como expressão da educação popular. In: BORGES, Heloisa; BETTIOL, Celia Aparecida (Orgs). **Fundamentos da Educação do Campo e o trabalho pedagógico.** Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.

DEJOURS, Cristophe. **A loucura do trabalho: um estudo da psicopatologia do trabalho.** 5. ed. ampliada. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

FAIRSTEIN, Gabriela Alejandra; GYSSELS, Silvana. **Como se aprende.** Edições Loyola: São Paulo, Brasil, 2005.

FARIAS, Tarcísio Fagner Aleixo. **O conceito de trabalho no Manuscritos Econômicos-Filosóficos de Karl Marx.** Dissertação de Mestrado. João Pessoa, 2010.

FERREIRA, Janilce Negreiros; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Trabalho como princípio educativo na escola. In: BORGES, Heloisa da Silva; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Orgs.). **Trabalho e educação no/do campo: agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica.** FAGED/UFAM. Amazonas, 2014.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Educação do campo e transição social. In: AUED, Bernardete Wrublesvski e VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Educação do campo**. Florianópolis: Insular, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

GHEDIN, Evandro. **Estágio com pesquisa na formação inicial de professores**. Relatório Final de Pesquisa. São Paulo, outubro de 2010.

GHEDIN, Evandro. **Fundamentos filosóficos à educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshe Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. – Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GHEDIN, Evandro; BORGES, Eloisa da Silva. **Educação do Campo: a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

HAGE, Salomão Mufarry. **Educação do Campo na Amazônia: retratos das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarry. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HESS, Remi. O momento diário de pesquisa na educação. In: **Ambiente e Educação**. vol. 14. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 1996.

IANNI, O. **A luta pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Armanda Coelho de Souza. FIGUEIRA, Maria do Rosário de Souza. **O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo**. I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. João Pessoa - Paraíba, 2011.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Ser docente nas escolas no/do campo: perfil, condições de trabalho e formação**. Disponível em <http://www.uece.br>. Acesso em 19/10/18 as 21h15.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDRADOS, Carlos Henrique de S. Prática pedagógica em classes multisseriadas. In: **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. N. 6, v2. p. 133-148. Set-Dez. ISSN 2179. 8443. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castgna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. In: **Debates em Educação**. ISSN 2175-6600, Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan/Jul. 2012.

MOURÃO, Arminda Botelho; FONSECA, Rosa Maria. O trabalho docente no campo: o gênero como categoria de análise. In: BORGES, Heloisa; BETTIOL, Celia Aparecida (Orgs). **Fundamentos da Educação do Campo e o trabalho pedagógico**. Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.

OLIVEIRA, Maria A. Afonso; MACÊDO, Magda Martins. **Educadores do campo**: caminhos e desafios. III Congresso Norte-Mineiro, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes LTDA, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: (Org) PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **As reformas educacionais brasileiras e suas implicações para a escola e o trabalho docente**: Breves reflexões sobre o trabalho docente nas escolas do campo. 2010. Disponível em [http://: www.eadifpa.edu.br](http://www.eadifpa.edu.br) . Acesso em 17/03/18 as 13:58 h.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMABARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Autores Associados, Campinas, 2014.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; GOMES, Filipe Anselmo; EVANGELISTA, Olinda. **Professor temporário**: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 20/11/18 as 15h27.

SANTOS, Elda Pratos dos; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. A prática pedagógica de professores de escolas multisseriadas do município de Parintins: desafios e possibilidades no cotidiano pedagógico. In: VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira (Org). **Educação do campo em Parintins**: limites e possibilidades. São Paulo: Scortecci, 2016.

SENA, Ananda Nazaré do Rosário Ribeiro. **Educação do Campo e o trabalho pedagógico do educador do campo em uma comunidade ribeirinha**: um estudo de caso em uma escola do campo do município de Parintins-Am em área de várzea. Monografia apresentada a Universidade do Estado do Amazonas. Parintins, 2015.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo em Parintins: contextos e contradições**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; MENDES, Geancarla Coelho. A Pedagogia da Alternância e o Trabalho Pedagógico do Professor do Campo. In: BORGES, Heloisa; BETTIOL, Celia Aparecida (Orgs). **Fundamentos da Educação do Campo e o trabalho pedagógico**. Manaus: UEA e Editora Valer, 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. **Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA**. Relatório Técnico Final. Amargosa, BA, 2018.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VIGHI, Cátia Simone Becker. **Inserção de professores urbanos em escolas do/no campo**. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. Acesso em 20/11/2018 às 19h21.