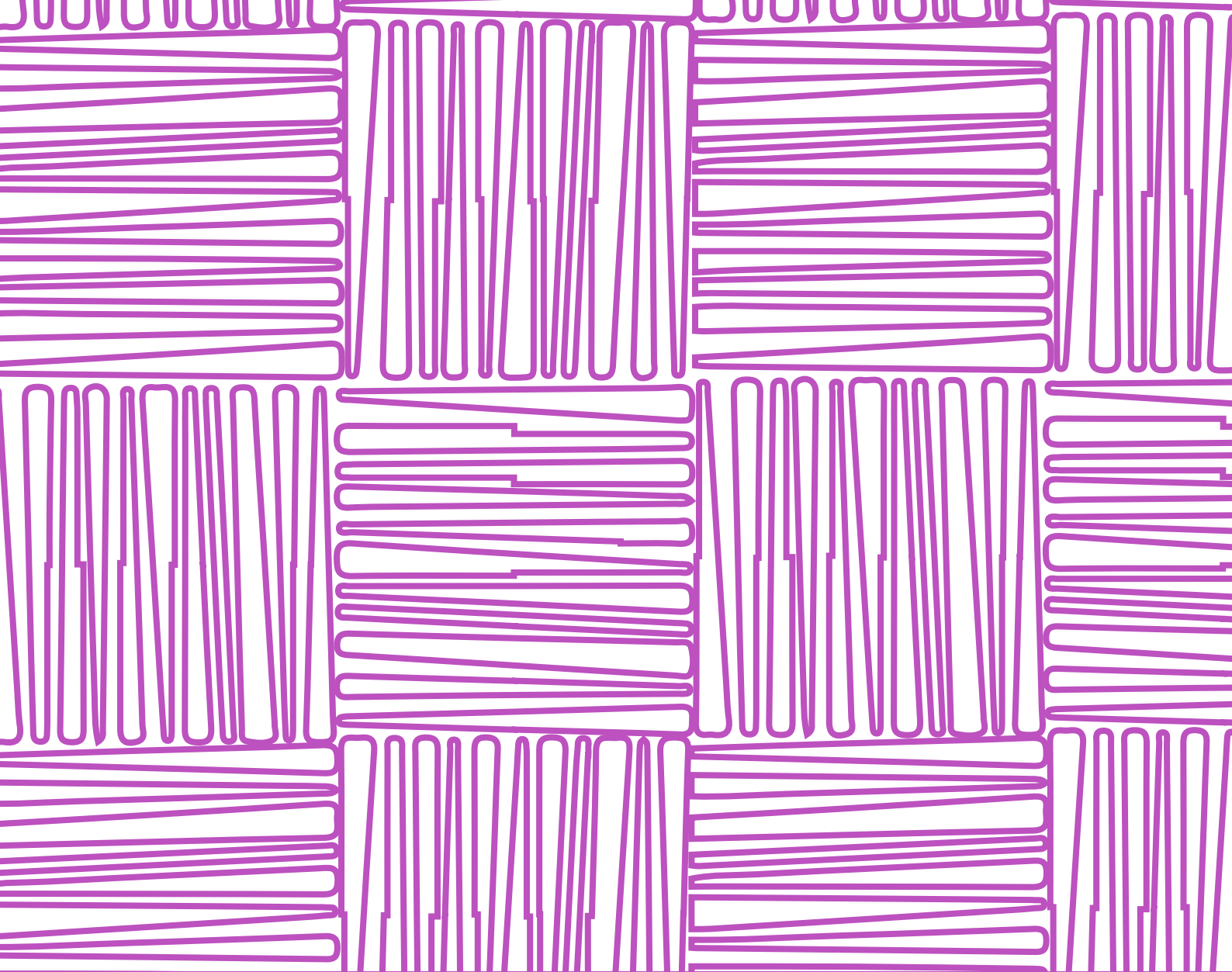




Docência nas Classes Multisseriadas

Coleção

***Educação do campo, das águas e das florestas:
tecendo currículos de formação de professores
no contexto amazônico***

*Fernanda Pinto de Aragão Quintino
Lúcia Helena Soares de Oliveira
Rosimario de Aragão Quintino*



editora
UEA



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO



Fernanda Pinto de Aragão Quintino
Lúcia Helena Soares de Oliveira
Rosimario de Aragão Quintino

DOCÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS

Governo do Estado do Amazonas

Roberto Maia Cidade Filho
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib
Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro
Vice-reitora

Raimundo de Jesus Teixeira Barradas
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Valber Barbosa Martins
Pró-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Samantha Coelho Pinheiro
Pró-reitor de Planejamento

Nilson José de Oliveira Junior
Pró-reitor de Administração

Monica Dias de Araújo
Pró-reitor de Interiorização

Núcleo de Educação a Distância – NEAD

Jeiviane Justiniano
Coordenadora Geral NEaD/UAB/UEA

Universidade Aberta do Brasil -UAB

Raimundo N. A. da Silva
Coordenador adjunto da UAB/UEA

Escola Normal Superior

Márcio Gonçalves dos Santos
Diretor

Daniele Mariam
Coordenadora de Qualidade

Licenciatura em Pedagogia do Campo

Lucinete Gadelha da Costa
Coordenadora do Curso e do Núcleo de Educação do Campo, das Águas e das Florestas da Escola Normal Superior/UEA

Núcleo Docente Estruturante

Lucinete Gadelha da Costa
Presidente

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Vanderlete Pereira da Silva
Raimundo Sidney dos Santos Campos
Leni Rodrigues Coelho
Membros

*editora***UEA**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann
Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas
Gerente

Wesley Sá
Editor Executivo

Raquel Maciel
Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira
Horstmann (Presidente)
Adriana Távora de Albuquerque Taveira
Carlos Mauricio Seródio Figueiredo
Gislaine Regina Pozzetti
Josefina Diosdada Barrera Khalil
Katell Uguen
Orlem Pinheiro de Lima
Silvia Regina Sampaio Freitas
Vanúbia Araújo Laulate Moncayo
Conselho Editorial

André Teixeira
Assistência Editorial

Sindell Amazonas
Edição de layout e finalização

Giovana Batista
Thamires Silva
Revisão e padronização

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

Ficha catalográfica

Q7d

2026 Quintino, Fernanda Pinto de Aragão

Docência em classes multisseriadas / Fernanda Pinto de Aragão Quintino, Lúcia Helena Soares de Oliveira, Rosimario de Aragão Quintino .1.ed.– Manaus (AM): Editora UEA,2026.
60 p.: il., color; 21 cm (coleção Educação do campo, das águas e das florestas: tecendo currículos de formação de professores no contexto amazônico) [E-book]

Formato PDF
ISBN 978-85-7883-878-2

Inclui referências bibliográficas

1. Docência. 2.Classes multisseriadas. 3. Educação. I. Oliveira, Lúcia Helena Soares de. II. Quintino, Rosimario de Aragão. III. Título.

CDU 1997 –37: 378

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota CRB-11/484



editoraUEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br



Educação do campo das águas e das florestas: tecendo currículos de formação de professores no contexto amazônico

A Licenciatura em Pedagogia do Campo traz temas com o foco nas discussões sobre a Educação na Amazônia e, ao mesmo tempo, cria oportunidades para a troca de experiências, dialógicas de intercâmbio e produção de conhecimentos com ênfases nos fundamentos epistêmicos relativos à pesquisa e ao ensino, da produção dos professores e estudantes. Visa também oferecer aos professores oportunidades de formação continuada por meio das discussões sobre pesquisas no campo da educação, mais especificamente na formação de professores, de modo a estimular docentes e discentes a se envolverem com as reflexões científicas articuladas às suas práticas pedagógicas construídas no processo, mediados por diferentes contextos.

Este livro no formato de e-book, intitulado *Educação do Campo das Águas e das Florestas: Tecendo Currículos de Formação de Professores no Contexto Amazônico* faz parte da coleção Educação do Campo das águas e das florestas: tecendo currículos com a formação de professores no contexto amazônico, que tem como objetivo a produção didática do conteúdo básico dos componentes curriculares do curso. O livro traz a produção didático-pedagógica com o objetivo de socializar as pesquisas realizadas no Curso de Pedagogia do Campo, desenvolvido na Pró Reitoria de Graduação – PROGRAD no Convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a CAPES mediado na UEA pelo Núcleo de Educação a distância – NEAD e a Universidade aberta do Brasil – UAB.

O curso de Pedagogia do Campo originário da Universidade do Estado do Amazonas, no município de Carauari, nasce das demandas do estado do Amazonas, originadas da reivindicação de populações de comunidades ribeirinhas, mediadas pelo Fórum do Território do Médio Juruá, em um movimento rico de articulação entre universidade e sociedade.

Este processo foi se constituindo, a partir de experiências realizadas com a contribuição do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) com foco na formação de professores, alicerçada numa perspectiva teórico-prática, permeada pelo processo dialógico em diferentes instâncias em que destacamos o Comitê Estadual da Educação do Campo e o Colegiado do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior.

Neste sentido, o curso, sendo uma experiência em construção, aponta preocupações na formação de professores frente a realidade dos contextos

ribeirinhos amazônicos, delineando os recortes epistêmicos direcionados pelos princípios da Educação do Campo em seu desenho curricular em que a pesquisa, ensino e extensão são eixos articuladores no desenvolvimento do currículo, em estratégias multidisciplinares visando à formação docente, em suas dinâmicas educativas escolar e sua gestão e os processos educativos comunitários. Dessa forma, salientamos aspectos importantes a serem considerados neste caminhar, entendendo que uma proposta de formação não se constitui em algo fixo, mas processual, possibilitando aos sujeitos envolvidos reflexões e ações concretas na formação de professores com desdobramentos desta na ação da educação básica em nosso contexto amazônico.

Acreditamos ainda que, com uma perspectiva de formação pautada em um currículo contextualizado, construído no próprio processo de formação, dando abertura para as criações e significações nas experiências cotidianas, é possível resistir e lutar sempre por uma formação que enuncie outras possibilidades e operações possíveis por dentro de normativas que trazem a lógica de um comum, contorcendo-as e desarticulando a ideia desse comum homogêneo que não existe em lugar nenhum, e em especial no campo amazônico que para nós se configura um campo de movimentos incomuns de saberes por entre rios e florestas que escapam do padrão normativo.

Os processos formativos na nossa realidade amazônica precisam ser contextualizados com as nossas demandas específicas, que não estão vinculados, necessariamente, ao sujeito camponês, ou camponeses, e sim relacionados com as construções históricas dos povos originários, caboclos, ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores artesanais, coletores, dentre outros, que vivem nas diferentes Amazônia.

Concluimos a apresentação desta produção, que se constitui como tessituras de ideias e práticas, no campo da formação de professores na Amazônia caracterizado pelos povos das florestas e dos rios, que a partir do trabalho trazem os elementos teórico-práticos que possibilitam a reflexão acerca da nossa realidade e das contradições presentes em nossos cotidianos, trazendo elementos para um processo de novas significações, na defesa de uma escola pública popular.

Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa
Profa. Dra. Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	2
--------------------------	----------

UNIDADE I

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL.....	8
--	----------

INTRODUÇÃO	9
------------------	---

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MULTISSERIADA.....	10
---	----

A QUESTÃO CULTURAL.....	13
-------------------------	----

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	15
----------------------------------	----

A EDUCAÇÃO DO CAMPO – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICO	18
--	----

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGENS EM CLASSES MULTISSERIADAS	20
--	----

O TERRITÓRIO E SABERES DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS	21
--	----

UNIDADE II

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIADA	25
---	-----------

AS CONQUISTAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO MULTISSERIADA NO BRASIL	27
--	----

REALIDADE AMAZONENSE: CONHECENDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE DEFINEM O FUNCIONAMENTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO ESTADO.....	31
--	----

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	32
----------------------------------	----

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARAUARI-AM	38
--	----

UNIDADE III

O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	41
---	-----------

A FORMAÇÃO DOCENTE: OS DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS MULTISSERIADAS.....	43
---	----

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA RELAÇÃO COM A ESCOLA DO CAMPO	45
---	----

A FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PLANO DE AÇÃO FUNDAMENTADA NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM TURMAS MULTISSERIADAS.....	51
--	----

O PLANEJAMENTO DO PLANO DE AÇÃO PARA UMA PRÁTICA FUNDAMENTADA NO CONTEXTO AMAZÔNICO COM TURMAS DO 1º AO 5º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL I	52
--	----

REFERÊNCIAS.....	57
-------------------------	-----------

APRESENTAÇÃO

Olá, prezados e prezadas cursistas!

É com imensa satisfação que iniciaremos mais uma disciplina do nosso curso de Pedagogia do Campo. Desta vez, estudaremos sobre **Docência nas Classes Multisseriadas**, conhecendo essa forma de ensino que reúne alunos de várias séries e níveis numa mesma turma.

Na **Unidade I** será abordada a história do ensino multisseriado no Brasil, as questões epistemológicas que envolvem essa forma de ensino, como ela é pensada por pesquisadores e como se insere no contexto educacional brasileiro.

Na **Unidade II** conheceremos as conquistas legais do ensino multisseriado, como a multisseriação se faz presente nos planos de educação nacional, estadual e do município de Carauari, buscando refletir sobre a construção de uma educação multisseriada que supere a seriação.

Na **Unidade III** veremos como ocorre o trabalho docente nas classes multisseriadas a partir de um exemplo de Plano de Ação que foi aplicado numa escola do campo aqui do Amazonas. Para ampliar nossos conhecimentos, também veremos alguns vídeos que buscam nos levar a refletir sobre as realidades amazônicas e os seus desafios.

Queremos convidar vocês a embarcarem conosco em mais uma viagem (sem volta) ao conhecimento que leva à transformação, vamos conosco?!

*Fernanda Pinto de Aragão Quintino,
Lúcia Helena Soares de Oliveira
Rosimario de Aragão Quintino*

UNIDADE I

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

E CONCEITUAL

INTRODUÇÃO

Nesta unidade, conheceremos a história da educação multisseriada no Brasil, a forma como ocorreu o seu percurso histórico no país, a estreita relação desenvolvida entre o ensino multisseriado e a educação do campo, além de discorrermos sobre as suas potencialidades, as dificuldades enfrentadas pelos docentes para o exercício da sua profissão em classes multisseriadas, e como o ensino multisseriado é pensado e abordado academicamente. Para isso, utilizaremos como referência os estudos de Savianni (2008), Hage (2006, 2011, 2014), Arroyo (2003, 2010) e Caldart (2009).

A docência em classes multisseriadas existe na maior parte dos países do mundo, tanto em zonas rurais, quanto urbanas. No Brasil, é intimamente ligada à Educação do/no Campo e se insere na conquista da educação como um direito para todos, não apenas reservado aos membros da elite, como ocorreu na maior parte da história do nosso país. Mas, afinal, o que são classes multisseriadas? De forma geral, podemos afirmar que as classes multisseriadas em nosso país consistem em salas de aulas unidocentes, que contam com um único professor e possuem alunos em níveis de aprendizagem distintos, pertencentes a diferentes séries e idades. Longe de ser algo novo, a docência em classes multisseriadas se faz presente no Brasil desde o momento em que o Estado Brasileiro passou a se responsabilizar pela educação e a buscar ofertá-la ao maior número de pessoas no país, conforme veremos a seguir.

Subtópicos:

1.1. História da educação multisseriada

1.1.1. A questão cultural

1.2. Concepções epistemológicas

1.2.1. A educação do campo – bases teórico-metodológico

1.3. O processo ensino-aprendizagens em classes multisseriadas

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MULTISSERIADA

Imagem 1- Turma multisseriada de estudantes no Município de Manaus



Acervo Pessoal: Oliveira, 2026

O território que veio a constituir o Brasil foi ocupado inicialmente por diferentes grupos indígenas, que possuíam suas próprias formas de organização social, cultural, política, religiosa e econômica. Essa situação veio a mudar a partir de 1500, quando os europeus invadiram esse território, passaram a explorar suas riquezas (dentre elas, as pessoas) e impuseram seus valores a todos.

A educação no Brasil esteve, durante muito tempo, sob responsabilidade da Igreja Católica, especificamente da Ordem dos Jesuítas, que buscava catequizar e evangelizar os indígenas. Os Jesuítas criaram um sistema de ensino, o *Ratio Studiorum*, um plano de ensino que era, segundo Saviani (2008), universalista (deveria ser adotado por todos os jesuítas) e elitista (destinado apenas aos filhos dos colonos).

Os Jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal, que buscava o desenvolvimento cultural do Império Português. A educação no país passou, então, a contar com a introdução das “Aulas Régias”, com professores nomeados pelos reis em Portugal. O ensino era destinado apenas à compreensão básica de latim, grego, filosofia, gramática, retórica e matemática.

O espaço no qual as “Aulas Régias” eram realizadas ficava sob responsabilidade do professor, que utilizava uma sala de sua própria casa, o espaço de uma igreja, da câmara municipal, de um prédio comercial, ou qualquer outro local no qual ele pudesse ministrar sua aula, o seu pagamento mensal era oriundo do “Subsídio Literário”, imposto criado para esse fim. Essas aulas não seguiam um planejamento definido, ficando sob responsabilidade do professor a sua organização e execução, e pode-se encarar como o início do ensino multisseriado no Brasil (Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994, p. 57).

No século XIX, mais precisamente em 1822, o Brasil tornou-se independente de Portugal. A partir desse ponto da nossa história, o país passou a ter suas próprias leis e, no que se refere à educação, foram criadas leis e normas que estabeleciam a obrigatoriedade da educação para “todos”, conforme veremos adiante. Porém, durante esse período, a obrigatoriedade não foi seguida pelo próprio Estado brasileiro que a estabeleceu, o que fez com que a maior parte da população brasileira continuasse sem acesso à educação formal.

A educação brasileira durante a primeira metade do século XIX estabeleceu o sistema multisseriado como norma, mesmo sem utilizar essa nomenclatura, com a adoção e incentivo ao método mútuo, também chamado de método lancasteriano, com pessoas de diferentes idades e níveis de aprendizagem juntas. Sobre o método mútuo, Saviani (2008, p. 128) destaca:

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. [...] os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão bem amplo. [...] Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados.

O objetivo do Estado brasileiro ao adotar o método mútuo era conseguir alcançar o maior número de pessoas a baixo custo, os estudantes com maior facilidade de compreensão atuando como auxiliares do professor e ajudando os demais. Como ainda não existia a organização do percurso escolar do estudante em séries, o professor desenvolvia sua prática pedagógica em salas com estudantes com séries e níveis de aprendizagem diferentes, utilizando os mesmos materiais pedagógicos e conteúdo para todos.

Na década de 1850, o sistema educacional sofreu uma transformação significativa, com a publicação do Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que determinou uma reforma no sistema educacional brasileiro, estabelecendo uma divisão do ensino em primeiro e segundo grau, a organização dos alunos em turmas e o início da organização em séries (Saviani, 2008). Cabe destacar a obrigatoriedade do ensino, pelo menos no primeiro grau, a todos os meninos com mais de 7 anos, com o estabelecimento de multas para os pais que não matriculassem os seus filhos, e o afastamento do método mútuo de ensino (Saviani, 2008). Porém, a estabelecida obrigatoriedade de ensino não foi cumprida pelo próprio Estado brasileiro, e o

caráter elitista, sexista, racista e segregador do ensino se fez presente, excluindo da escola meninas e descendentes dos seres humanos escravizados que eram a maioria da população brasileira, ofertando o ensino apenas para meninos livres com mais de 7 anos.

Com a seriação, os estudantes passaram a ser classificados pelo nível de conhecimento, fazendo uma seleção entre os alunos, deixando os que tinham mais dificuldades de aprendizado para trás. Pode-se afirmar que durante a última fase do período imperial brasileiro o governo promoveu o afastamento do ensino multisseriado e iniciou o processo de estabelecimento de seriação na educação. Porém, longe de acabar com o ensino multisseriado, essa modalidade de ensino sofreu, entre fins do século XIX e início do século XX, um processo de consolidação nas zonas rurais do país, com a expansão, ainda muito tímida, da oferta de ensino nessas áreas, porém sem orientações pedagógicas e/ou curriculares específicas para orientar o trabalho docente. Infelizmente essa ausência de orientações pedagógicas e curriculares para o ensino multisseriado não é algo que ficou restrito ao passado, mas ainda permanece na política educacional brasileira.

Com o advento da República brasileira em 1889, passaram a ser construídos nas principais cidades do país prédios para servirem de escolas, os grupos escolares. Enquanto isso, nas áreas rurais continuaram em funcionamento as escolas chamadas escolas “isoladas” com ensino multisseriado (Santos; Moura, 2010).

Ao longo do século XX e nesse início de século XXI o ensino e a docência em classes multisseriadas passou a ter mais relação com a educação do/no campo, enquanto a educação urbana adotou a seriação como modelo. Inserida em uma lógica capitalista e sendo um dos elementos de manutenção e de estabelecimento desse sistema, a educação atende aos interesses das classes dominantes, e o ensino das populações das áreas rurais nunca foi prioridade nas políticas educacionais implementadas no Brasil.

Com o advento da Ditadura Civil-Militar que vigorou no Brasil no período 1964-1985, a educação multisseriada passa por transformações e há um incentivo, de certa forma, a sua implementação. Esse incentivo ocorre devido à pressão internacional, principalmente dos Estados Unidos.

Com a ascensão do Regime Militar, na década de 1960 nos anos de ditadura, mais especificamente de 1964 a 1984, o país apresenta uma abertura significativa ao capital estrangeiro. Nesse contexto, a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) foi o principal instrumento do governo norte

americano para exercer influência em outros países, inclusive na área educacional. Tal agência foi responsável pelo subsídio à implantação do processo de nucleação de escolas brasileiras, sendo a escola rural multisseriada impactada por esse acordo e se tornando a experiência piloto para esta implantação (Fonseca, 2011, p. 43).

Diante disso, as escolas multisseriadas tinham um caráter emergencial, para ofertar ensino a localidades onde não havia quantidade de alunos suficientes para seriação, ou onde não havia interesse do poder público em ofertar ensino com qualidade, tendo em vista que a maioria dessas escolas funcionavam sem infraestrutura adequada, sem recursos didáticos e onde as condições de trabalho dos docentes eram péssimas.

Santos e Moura (2010) destacam que um importante momento das escolas multisseriadas ocorreu a partir dos anos 1970, quando ocorre o processo progressivo de municipalização do ensino e desenvolvimento de políticas públicas municipais de educação, dentre as quais é possível destacar: definição de seriação como modelo, expansão da política de nucleação das escolas, criação/municipalização de escolas e oferta de transporte aos estudantes.

Lembrando que a docência em classes multisseriadas ocorre com mais ênfase nas áreas não urbanas do país, mas, a partir da Constituição Federal de 1988, passou a ocorrer a criação de políticas públicas voltadas para a educação das populações que vivem no campo, fruto de luta de movimentos sociais voltados para assegurar o direito a educação das populações que vivem nessas áreas, direito esse garantido na legislação, conforme veremos na unidade II. A educação das populações residentes nas áreas rurais possui estreita relação com o ensino multisseriado, e o papel do Estado brasileiro em assegurar o direito a educação a essas populações serão abordados na próxima seção.

A QUESTÃO CULTURAL

O ensino multisseriado é culturalmente ligado a educação do/no campo. Enquanto nas áreas urbanas as classes seriadas passaram a ser norma, nas áreas não urbanas as classes multisseriadas existem em grande quantidade, com características próprias que explicitam o descaso do poder público com a educação das populações residentes em áreas não urbanas:

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 festas, 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 professores (Hage, 2011, p. 99).

Mesmo existindo, na atualidade, instrumentos e exigências legais para as escolas do/no campo, o que ocorre na prática é a precariedade da educação do campo, perpetuando um viés excludente de escolarização. E a docência e o ensino multisseriado se inserem nesse contexto, com a não oferta de condições satisfatórias para que o ensino e a aprendizagem ocorram. A relação das classes multisseriadas no país com as escolas do/no campo existentes na atualidade foram formadas ao longo do percurso histórico educacional brasileiro, onde a escolarização das populações do campo não foi tratada como prioridade.

Para que o ensino aprendizagem ocorra com êxito, é fundamental que a cultura dos estudantes seja abordada em sala de aula. Como destaca Freire (2005, p. 57), “não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha”. Portanto, não é possível pensar em uma docência que não aborde os aspectos culturais e materiais dos estudantes, sendo fundamental a abordagem desses aspectos para o exercício da docência.

Entendendo a cultura como a herança social das sociedades humanas, ou seja, todas as ações e criações humanas ao longo do tempo, dentre as quais destacam-se suas normas, técnicas, linguagem, religião, valores, aspectos morais, éticos, estéticos e políticos, é necessário compreender que cada comunidade possui a sua própria cultura. Longe de ser algo fixo ou imutável, a cultura é plural, dinâmica, sendo criada e recriada constantemente.

A Amazônia e o Amazonas possuem uma cultura ligada as suas raízes indígenas, e essa ligação marca as peculiaridades das culturas amazônica e amazonense. Comumente as culturas amazônica e amazonense é ligada a uma cultura cabocla, com o caboclo sendo visto como produto da miscigenação entre indígenas e brancos europeus. Porém, a cultura cabocla reúne elementos culturais indígenas com elementos culturais negros e europeus, e o seu aspecto cultural mais importante é a sua relação com a natureza, o que faz com que a identidade cultural amazônica esteja ligada ao mundo rural.

Tendo em vista que as culturas são múltiplas, cabe ao professor possibilitar que a diversidade cultural se faça presente em sala de aula, bem como os saberes relacionados ao mundo do trabalho, a arte, costumes, valores e religiosidades,

trazendo esses temas para o centro dos debates em sala de aula e oportunizando aos estudantes a compreensão da importância das suas culturas. Na próxima seção, iremos debater sobre como o ensino multisseriado é pensado por pesquisadores e sobre a necessidade de desconstrução da visão preconceituosa sobre essa modalidade de ensino.



PARA REFLETIR

Pense e reflita: durante o Ensino Fundamental, você acredita que teve suas questões culturais, seus saberes e sua forma de existir representada nas aulas? Os professores respeitavam os seus saberes adquiridos com seus pais? As brincadeiras que você brincava na escola eram utilizadas nas aulas? Você respeitará as questões culturais do lugar onde vive e onde trabalhará, durante as aulas?

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Na seção anterior, discorreremos sobre a relação entre a educação voltada às populações residentes no campo e o ensino multisseriado. Entretanto, vale relembrar que, como já afirmado anteriormente, as classes multisseriadas não são um fenômeno exclusivamente brasileiro. Presentes em diferentes países do mundo, como na Finlândia, Inglaterra, Noruega, Estados Unidos, Portugal, Austrália, Índia, Colômbia, México, Guatemala, dentre outros países, elas ocorrem com maior ênfase em áreas rurais e regiões menos povoadas.

No Brasil as classes multisseriadas estão presentes desde o início do processo estatal de implementação de escolarização em massa no país, atendendo a população das áreas urbanas e não urbanas. Ao longo do tempo, elas passaram a se concentrar nas áreas não urbanas do país, com a adoção da seriação nas áreas urbanas.

Nos dias atuais, as classes multisseriadas atraem sobre si diferentes discursos. Um discurso amplamente difundido é o de que o ensino multisseriado é algo ruim, que não consegue ensinar os alunos de forma satisfatória, em comparação com o modelo seriado urbano. Acerca desses discursos pejorativos sobre o ensino multisseriado, Arroyo (2010, p. 10) destaca que:

[...] As escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante

do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade [...] (Arrouyo, 2010, p. 10).

Esse olhar negativo sobre a multisseriação é decorrente da sua não valorização, do desinteresse e da falta de apoio do poder público. Acerca da existência desse olhar, Hage (2014) destaca que ele se fundamenta nos seguintes aspectos:

- Dificuldade de cumprimento da legislação sobre a qualidade do ensino;
- Ausência ou não cumprimento de políticas públicas educacionais para as áreas não urbanas;
- Precariedade dos prédios escolares (quando existem);
- Inadequação das condições de transporte e longas distância percorridas por estudantes e professores para se deslocarem até a escola;
- Sobrecarga de trabalho dos professores, desempenho de múltiplas funções pelos mesmos e instabilidade no emprego;
- Interferência do poder local;
- Avanço da política de nucleação;
- Fechamento de escolas;
- Currículo e materiais pedagógicos sem muita relação com as escolas do/no campo.

Acerca desses pontos, o autor destaca que as particularidades fortalecem uma visão negativa pejorativa e depreciativa com relação à escola rural, que leva grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “mal necessário”, enxergando nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais” e como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo, o que reforça o entendimento naturalizado de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas, ocorrerá com sua transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo do meio urbano (Hage, 2014).

As críticas feitas as escolas multisseriadas não levam em consideração o contexto nem as condições em que ela é realizada, e as suas críticas partem de uma oposição de multisseriação versus seriação. No entanto, a lógica da seriação contém os seus problemas, e não deve ser vista como “solução” para os problemas da multisseriação, tendo em vista que a seriação possui as suas próprias problemáticas.

Acerca disto, Arroyo (2010) destaca que a lógica serial do ensino precisa ser superada, tendo em vista que essa organização linear e sequencial promove a homogeneização dos estudantes, inclusive dos processos mentais e de formação, o que promove a segregação e a injustiça. Ou seja, longe de ser uma “fórmula de sucesso”, a seriação também contém as suas dificuldades e não consegue abarcar uma formação integral do sujeito, mas encara todos os estudantes como se fossem iguais e tivessem o mesmo nível de desenvolvimento.

Essa visão de oposição entre seriação e multisseriação é um equívoco que deve ser evitado, tendo em vista que elas não se apresentam de forma tão distantes ou opostas como pode parecer. Hage (2014, p. 1175) destaca que as escolas ou classes multisseriadas possuem um “modelo seriado urbano de ensino”, com organização, currículo, planejamento e execução das atividades desenvolvidas a partir de uma lógica seriada urbanocêntrica, que nega, desvaloriza ou invisibiliza os saberes, a lógica e as necessidades das populações do campo. Ou seja, a escola multisseriada possui uma estruturação seriada, com ensino voltada para a realidade urbana, baseada nos saberes urbanos, e busca preparar os estudantes apenas para o ingresso no mercado de trabalho, sem se preocupar com uma formação humana integral.

Outro olhar sobre a multisseriação a percebe a partir de sua ligação ao campo, e que devem ser considerados os interesses culturais, sociais, políticos e econômicos das populações residentes no campo, que devem ter papel ativo na sua organização, fugindo da lógica da seriação urbanocêntrica e adotando pedagogias que possibilitem alcançar seus objetivos emancipatórios e políticos. Nesse viés, Hage (2014, p. 1176)) destaca a necessidade de “transgressão do paradigma seriado urbano de ensino”, sendo essa transgressão importante para a efetivação das escolas multisseriadas e para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com de forma satisfatória.



SAIBA MAIS

Para um maior aprofundamento no tema da superação da multisseriação, leia o texto: “A Multisserie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo”, do professor Salomão Mufarrej Hage.

https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICO

A ligação existente entre as classes multisseriadas e a Educação do Campo, construída historicamente e existente na atualidade, faz com que ela deve ser pensada, planejada e efetuada a partir de seus interesses e de suas particularidades. Como resultado de lutas de grupos sociais ao longo do tempo, ela se diferencia do que chamamos atualmente de educação rural.

Fernandes (2006) destaca que enquanto a educação rural busca se aliar a lógica capitalista, onde os sujeitos do campo são submissos a essa lógica, a educação do/no campo busca possibilitar que os sujeitos residentes no campo possam construir seus próprios processos de conhecimentos e emancipatórios, não se adequando a lógica do capital, mas a partir da sua realidade, evidenciando suas culturas e seus interesses, com papel ativo no processo de construção de uma educação do/no campo.

A Educação do/no Campo não deve ser pensada apenas **para** os sujeitos do campo, mas também **com** os sujeitos do campo, respeitando as especificidades na relação com a natureza, trabalho, saberes, relações sociais e aspectos culturais.

Ela surgiu para contrapor-se à prática educacional brasileira, que sempre priorizou o estabelecimento de um modelo urbano de educação e não se ocupava com as especificidades e interesses das populações residentes no campo. Para romper com essa lógica e estabelecer uma educação do campo, destaca-se a atuação de movimentos sociais populares, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado em 1984, que organizou e sistematizou propostas e práticas pedagógicas nas escolas de assentamento, e contribuiu para a criação de políticas públicas educacionais voltadas aos sujeitos do campo pelo Estado brasileiro.

Acerca da importância da atuação dos movimentos sociais populares, Arroyo (2003) destaca:

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as

condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos (Arroyo, 2003, p. 32).

A educação do campo não nasceu de uma teoria educacional ou a partir de uma imposição governamental, mas a partir da realidade, das práxis dos sujeitos do campo, e tem como propósito a emancipação dos sujeitos, a formação humana integral, a construção de relações de cooperação relacionadas com a produção de existência no campo, articulando a materialidade da vida, a educação e o trabalho. Busca romper com a imposição da lógica capitalista de dominação e alienação, possuindo um espírito de educação de classe que busca o empoderamento dos sujeitos do campo.

Tendo em vista que a Constituição Federal de 1988 assegura a educação enquanto direito de todos, a educação do campo se impõe em nossa sociedade como um direito coletivo, se opondo a ideia liberal de direito individual (Caldart, 2009). Carregando um caráter crítico ao processo educativo, a educação do campo entende a educação enquanto processo político, criada e situada em um complexo de relações sociais e políticas que deve ser levado em consideração (Giroux, 1997), onde as relações econômicas, sociais, ideológicas, culturais e políticas devem ser compreendidas, problematizadas e superadas.

A Educação do Campo se apoia em uma perspectiva de educação popular nos moldes freirianos, opondo-se a uma “educação bancária”, alienante, domesticadora, entendendo a educação como um ato político, um exercício dialógico em constante construção que deve promover uma prática política de intervenção no mundo (Freire, 2005).

A pedagogia da alternância se constitui em um aspecto metodológico de suma importância para a educação do campo. Surgida na área rural francesa em 1935 e com início no Brasil na década de 1960, a pedagogia da alternância busca possibilitar uma formação científica, tecnológica e humana aos jovens do campo sem terem a necessidade de abandonarem seu trabalho e ambiente de vida, possibilitando o revezamento do desenvolvimento de atividades na escola e na comunidade de origem dos estudantes.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGENS EM CLASSES MULTISSERIADAS

Nas classes multisseriadas, que contam com a presença de alunos de diferentes séries e com apenas um professor na maioria das vezes, este, longe de se ocupar apenas da docência, é obrigado a exercer outras funções, como faxineiro, merendeiro, secretário, diretor. Além disso, frequentemente desenvolve atividades ligadas à comunidade em que está inserido, como líder comunitário, agente de saúde e, além de se ocupar com questões de sua própria sobrevivência, como ser agricultor, pescador ou caçador.

Aliado ao acúmulo de funções, a instabilidade do emprego do professor, que sofre interferência das relações políticas locais, é outro fator que interfere diretamente no processo de ensino aprendizagem. Outro fator que não pode passar despercebido é a ausência de condições para o trabalho docente, com os professores tendo que exercer a docência muitas vezes sem material didático, orientações pedagógicas e, em alguns casos, sem uma infraestrutura mínima para o exercício da sua profissão.

O trabalho docente com estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem mostra-se um desafio para o professor que, devido à imposição do modelo seriado urbanocêntrico de ensino, busca seguir o currículo seriado que desconsidera a realidade e a cultura dos sujeitos do campo. Comumente, o ensino multisseriado é visto como se fosse a reunião de diferentes séries em uma mesma turma, e os professores são cobrados pelas secretarias de educação a elaborarem uma infinidade de planejamentos e estratégias de ensino para cada uma dessas séries (Hage, 2006). Essa forma de execução do ensino multisseriado busca, assim como na escola seriada, homogeneizar os estudantes e utilizar a educação para atender aos interesses da lógica capitalista de dominação.

Para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra com efetividade nas classes multisseriadas, é necessário o rompimento com a lógica seriada urbana, ou seja, a superação do paradigma seriado urbano de ensino (Hage, 2014). A partir da superação, o ensino e a aprendizagem podem ser pensados, planejados, organizados e executados com foco em uma educação crítica e popular, voltada ao processo de emancipação humana e de formação integral do indivíduo, sem servir para atender exclusivamente os interesses do mundo capitalista. Trata-se, portanto, de possibilitar aos sujeitos do campo uma educação que atenda aos seus interesses e

que faça com que sua realidade, seus saberes e seus modos de vida estejam presentes na sala de aula.

Oliveira (2021) destaca que o trabalho nas escolas multisseriadas não deve ser pensado de forma seriada, mas com um único planejamento para a turma, e o que será diferente são as intervenções pedagógicas que deveram ser adequadas pelo professor para os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes, valorizando a troca de saberes e experiências que se integram ao mundo concreto.

Além do modelo seriado urbanocêntrico, é necessária a superação da compartimentação do saber em disciplinas. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade torna-se importante ferramenta do professor que trabalha com classes multisseriadas. Como destaca Japiassu (1976, p. 36), “a interdisciplinaridade é concebida como uma solução para o esfacelamento do saber instaurado pelo positivismo”. A adoção da interdisciplinaridade no trabalho pedagógico possibilita a dinamização do conhecimento e uma renovação dos saberes. Segundo Fazenda (1979, p. 41), “a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se, e por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação”. Nesse viés, a própria postura do professor deve ser revista, de modo que ele não se coloque em um local de distanciamento dos estudantes ou como detentor do saber, mas busque possibilitar que os estudantes construam o conhecimento a partir da sua realidade.

O processo de ensino e de aprendizagem deve ocorrer levando em consideração que a sala de aula é mais um espaço educativo, não o único, e que o processo educativo ocorre também nas relações familiares, de vizinhança, religiosas, do mundo do trabalho, ou seja, nos mais diversos contextos em que o estudante está inserido. A realidade dos estudantes, suas vivências, saberes e experiências devem ser considerados para nortear o processo educativo, bem como sua relação com a terra, com a comunidade e com o mundo do trabalho. Assim, o ensino deve ser planejado, organizado e executado levando em consideração a vida cotidiana dos estudantes, uma educação do campo para os habitantes do campo, e não a partir de uma realidade externa, com a lógica da seriação e centrada no mundo urbano.

O TERRITÓRIO E SABERES DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Na busca por uma educação integral e emancipadora, é de fundamental importância compreender a importância do território educativo na formação dos

sujeitos. O território educativo compõe uma noção mais ampla de educação, na qual se busca a formação integral dos sujeitos e se compreende que há uma multiplicidade de agentes e de espaços pedagógicos. Tanto os sujeitos quanto os espaços contribuem para possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem.

Essa concepção compreende que não apenas a escola se constitui em um território educativo, mas que o território que o estudante está inserido pode e deve ser utilizado para alcançar uma educação integral, emancipadora, e não uma educação domesticadora.

Entendendo que é possível estudar **no** território (enquanto espaço em que ocorre a aprendizagem), estudar **com** o território (enquanto espaço passível de leitura e análise), e estudar **o** território (enquanto passível de intervenção humana que provoca transformação), entende-se a educação enquanto processo permanente, que se estende por toda vida. O percurso escolar do estudante é uma etapa de suma importância, mas que não demarca nem o início, o meio ou tampouco o fim do processo educativo, e a escola deve buscar a formação de cidadãos, conscientes de seu papel na sociedade e que possam intervir nessa sociedade.

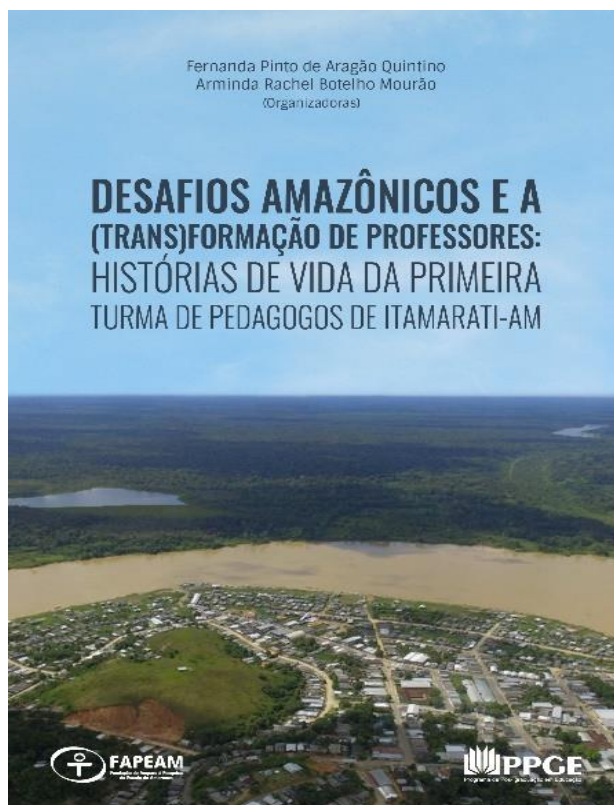
Freire (1982, p. 22) destaca que “a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra”, com os estudantes já possuindo uma relação de existência, cultural, política e social com sua comunidade, e essas relações já existentes devem nortear a prática pedagógica, cabendo ao professor abordá-las com o devido respeito que os estudantes merecem, tendo em vista que “o respeito ao saber popular implicar necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida que eles vão criando do mundo” (Freire, 1993, p. 86), e esse respeito possibilitará a emergência de uma educação emancipadora e que possibilite o exercício da cidadania.

Para que os estudantes possam exercer a cidadania em sua plenitude, é de fundamental importância que haja o reconhecimento da importância dos saberes de sua comunidade. Esse reconhecimento passa pela escola e pela prática pedagógica do professor, que deve possibilitar o ingresso desses saberes em sala de aula de forma que haja a valorização desses saberes, possibilitando a difusão dos valores familiares e comunitários, de respeito, de solidariedade, dos costumes, das representações, do imaginário e do sentimento de pertencimento e a identidade cultural dos estudantes.

As pesquisadoras Quintino; Mourão (2022) organizaram um livro que reúne memoriais educacionais dos 42 discentes da primeira turma do curso de Pedagogia

do município de Itamarati-AM, realizado pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Abaixo temos a imagem da capa que traz a foto do município, vizinho de Carauari.

Imagem 2 - Capa do livro do curso de pedagogia do município de Itamarati-AM



Fonte: Quipá Editora (2022)¹

Nos artigos que compõe o livro, podemos conhecer as realidades de pessoas que foram alunos da Educação do Campo em classes multisseriadas no interior do Amazonas e depois tiveram a sua formação inicial enquanto estavam em serviço, ou seja, se formaram já atuando como professores, também da Educação do Campo e em classes multisseriadas.

[...] 2016, fui trabalhar no igarapé Canamã [...]. A comunidade se chamava São José e tinha 15 casas com as duas escolas, eram duas turmas multisseriadas, uma turma com 18 alunos e outra com 10. Eram pessoas muito boas e acolhedoras e apoiavam a gente em tudo, cada turma com a sua dinâmica de aprender, uma turma muito boa, não gostavam de faltar, gostavam mais de brincar e eu o meu colega elaborávamos planos com bastantes jogos, de matemática, de português, ciências, artes, e as demais disciplinas, como a história, nós pedíamos que eles contassem a história de suas vidas, dos amiguinhos, todos se sentiam a vontade e começavam a interagir com a turma, um contando a história do outro e todos aprendiam juntos, brincando. Era muito legal essa dinâmica, todos contavam de acordo com o seu conhecimento,

¹ Disponível em: <https://quipaeditora.com.br/desafios-amazonicos>.

de acordo com a sua visão de mundo. As crianças respeitavam muito o professor, com o respeito entre ambos as partes se tornava mais forte o sentimento de afeto com as crianças daquele lugar (São Bento; Quintino, 2022, p. 432).

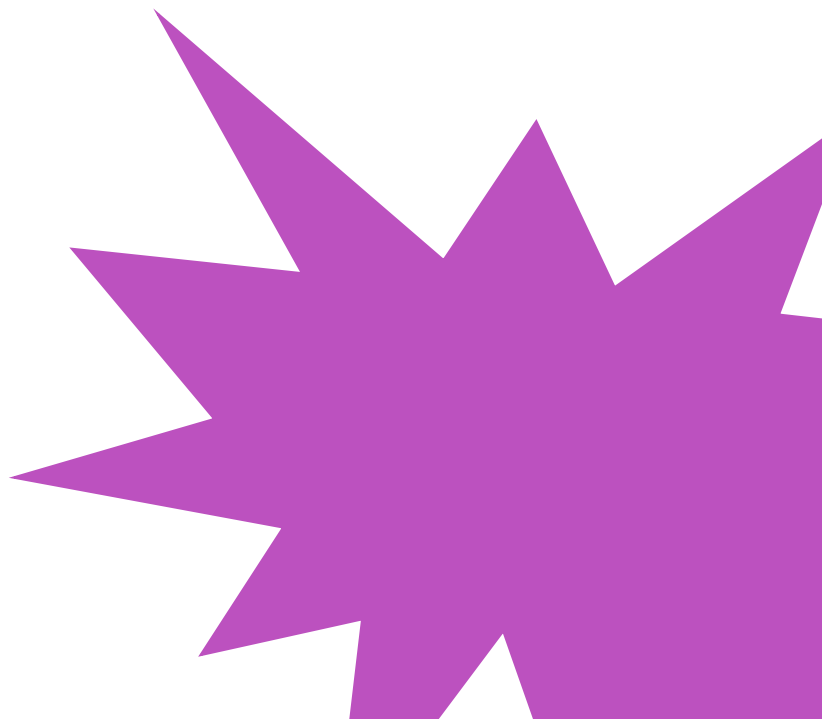
A fala dos autores reflete os saberes provenientes do local onde os estudantes e os professores viveram e/ou vivem, mostrando a importância de se respeitar o tempo-espaço de cada turma, as especificidades da Educação do Campo e como os estudantes interagem com os professores nessa realidade.

PARA REFLETIR

Assista ao vídeo: “Educação na Amazônia - O Campo”, e reflita sobre a importância de se considerar as questões da prática educacional em contexto amazônico. Se a turma definir que é necessário, discutam sobre o conteúdo do vídeo, relacionando com a realidade profissional da turma, bem como a realidade educacional formativa no ensino básico. Link do vídeo: <https://youtu.be/dw6-r63HdV8>.

ATIVIDADE

Em dupla, leia o texto: **“Pedagogia da Alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura”**, de autoria da pesquisadora Célia Beatris Piatti (2014). Depois organizem um resumo de uma lauda, onde constem os principais pontos abordados pela pesquisadora ao longo do texto. Em seguida, compartilhem com a sala, anotando no quadro os pontos centrais que os colegas que foram anteriores a vocês, não escreveram. Para a leitura, acesse o link: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/3e.pdf>.



UNIDADE II

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO

MULTISSERIADA

Nesta unidade, iremos discutir as ações estatais sobre a educação multisseriada e a educação do campo. Iremos analisar as políticas públicas educacionais no Brasil referente a Educação do Campo e a educação multisseriada, buscando perceber como o Estado Brasileiro pensa a educação multisseriada e a Educação do Campo. Analisaremos a realidade amazonense no que se refere as turmas multisseriadas no estado, também o Plano Estadual de Educação do Amazonas e o Plano Municipal de Educação de Carauari. Utilizamos as pesquisas dos seguintes autores: Caldart (2009), Taffarel; Munarim (2015) e Hage (2014), além dos documentos institucionais que são a base da unidade.

Subtópicos:

2.1 As conquistas legais da educação multisseriada no Brasil

2.2 Realidade amazonense: conhecendo os documentos oficiais que definem o funcionamento das classes multisseriadas no estado

2.2.1 Plano Estadual de Educação

2.2.2 Plano Municipal de Educação de Carauari

AS CONQUISTAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO MULTISSERIADA NO BRASIL

No Brasil, não há uma regulamentação específica sobre a educação multisseriada. No entanto, o funcionamento das salas de aula multisseriadas ocorre principalmente para atender a uma exigência legal que o Estado brasileiro tem em relação à sua população, uma vez que a educação é um direito garantido na Carta Magna do país, a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 205 a Constituição Federal estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Um direito garantido na letra da lei nem sempre é efetivado, necessitando muitas vezes de lutas e da organização da sociedade para que o direito seja efetivado. No caso da oferta da educação para as populações residente no campo, esse direito durante muito tempo foi negado. Como destaca Caldart (2009) o direito a educação foi negado para as populações residentes no campo, e essa negação foi denunciada e combatida por movimentos sociais e sindicais que se mobilizaram e reivindicaram que as pessoas residentes tivessem o seu direito a educação concretizado. O artigo 5º da lei 9.394/96, que estabelece as Leis e Diretrizes da Educação Nacional (LDB) estabelece que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996).

O estabelecimento do direito a educação em direito público subjetivo, já existente na Constituição Federal em seu artigo 8º (Brasil, 1988), possibilita que se exija do Estado brasileiro o cumprimento desse direito, tanto pela via política, quanto administrativa, e até mesmo pela via judicial.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 13.069 de 13 de julho de 1990, estabeleceu o compromisso do Estado brasileiro com a proteção integral das crianças e adolescentes, e com a garantia de seus direitos. No tocante ao direito à educação, o ECA estabelece, em seu artigo 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019).

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990).

O ECA busca estabelecer que as crianças e adolescentes tenham uma educação que os prepare para o exercício da cidadania e os qualifique para o mercado de trabalho. Ao estabelecer a igualdade de acesso e permanência na escola e a garantia que crianças e adolescentes tenham acesso a escola pública e gratuita nas proximidades de suas residências, O ECA possibilitou que os representantes legais de crianças e adolescentes possam exigir o funcionamento de escolas próximas as suas residências, bem como se organizarem para evitar o fechamento dessas escolas.

Em seu artigo 23 a LDB aborda a organização da educação brasileira, já apontando a possibilidade do ensino multisseriado e a necessidade de adequação as especificidades e particularidades com o propósito de propiciar um processo de aprendizagem exitoso:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Brasil, 1996).

No artigo 28, que trata especificamente da “educação rural”, a LDB possibilita a utilização de metodologias de ensino específico para a educação das comunidades

que vivem no campo, como a pedagogia da alternância, e destaca a necessidade de adequação as mais diferentes realidades “rurais” do país:

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 às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Essa adequação se faz importante devido ao Brasil ser um país com dimensões continentais, bem como a necessidade de organização curricular e metodológica que atenda às necessidades e interesses dos estudantes, além da adequação ao mundo do trabalho no mundo rural.

Devido a política de nucleação e o fechamento das escolas do campo, que fez com que 31,46% das escolas do campo tivessem suas atividades encerradas na primeira década do ano 2000 (Taffarel; Munarim, 2015), fenômeno esse que ocorreu sem o diálogo com as comunidades e sem análise do impacto do fechamento dessas escolas, obrigando milhares de estudantes a percorrer grandes distâncias para irem para a escola, o Movimento Nacional de Educação do Campo lançou a campanha “Fechar escola é crime” (Taffarel; Munarim, 2015), o que fez com que o artigo 28 da LDB sofresse uma alteração em 2014, por meio da lei 12.960, que estabeleceu:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

A partir dessa mudança na LDB, para que as escolas do campo tivessem suas atividades encerradas passou a ter a necessidade análise do impacto desse fechamento e a manifestação da comunidade escolar para que a escola fosse fechada. Essa conquista do Movimento Nacional de Educação do Campo exemplifica que as conquistas sociais elas não são resultadas de “boa vontade” de governantes, mas fruto de luta social de movimentos sociais organizados e de exercício pleno da cidadania com a busca de respeito e de concretização de direitos já conquistados.

Em contraponto as políticas de nucleação e ao fechamento das escolas na área rural, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), publicou em 2008 a resolução número 2, em seu artigo 10, onde estabelece que:

O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade (Brasil, 2008).

Essa iniciativa buscou assegurar aos estudantes o direito assegurado no ECA de acesso à escola pública e de qualidade próximo a sua residência, evitando assim o deslocamento que muitas vezes são realizados por longo período de tempo, em estradas de péssimas condições, em meios de transporte extremamente desconfortáveis e que impactam negativamente no processo de aprendizagem desses estudantes.

Ainda no tocante ao deslocamento dos alunos, a política de nucleação e a multisseriação, a Resolução número 2 de 2008 do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica (CNE-CEB) estabeleceu:

Art. 3º A educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (Brasil, 2008).

Para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental não deve ocorrer a nucleação, evitando assim o deslocamento das crianças. Apenas em casos excepcionais é permitida a nucleação para estudantes dos cinco anos iniciais do ensino fundamental, com a observância do tempo do trajeto casa-escola e escola-casa. É proibida a união na mesma turma de estudantes da educação infantil com estudantes do ensino fundamental.

Essas normatizações estabelecidas pela Resolução 2 de 2008 do CNE-CEB buscam fazer com que leis já existentes, como o ECA e a LDB, sejam respeitadas e cumpridas, e para que o direito à educação das populações do campo seja

concretizado. Para que o direito à educação seja efetivado e respeitado, é necessária a existência de salas de aula multisseriadas, tendo em vista que elas se constituem,

[...] na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (Hage, 2014, p. 1173).

O descumprimento das leis que normatiza a educação do campo e a omissão do estado em ofertar condições para professores e alunos se insere no contexto histórico de desinteresse de respeito aos direitos das populações que vivem no campo, porém, com a cobrança e a luta de movimentos sociais organizados pelo respeito aos direitos dessas populações vem se efetivando em políticas públicas que assegurem a efetivação desses direitos.

REALIDADE AMAZONENSE: CONHECENDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE DEFINEM O FUNCIONAMENTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO ESTADO

A educação em classes multisseriadas é a realidade da maior parte das escolas que funcionam nas zonas rurais do estado do Amazonas, sendo, muitas vezes, a única forma de funcionamento das escolas em comunidades ribeirinhas e indígenas. Devido à realidade geográfica do nosso estado, de dimensões continentais e baixa densidade demográfica, 2,23 habitantes por km². Os 61 municípios somados à capital Manaus, completam o nosso estado, que tem um território gigantesco, de 1.559.167,878 km² e poucos habitantes, 4.269.995 espalhados por esse território.

É comum a criação de comunidades ribeirinhas por parte de habitantes que migram em busca de melhores condições de vida e espaços para plantar e morar. A história da ocupação do território amazonense, bem como os costumes culturais dos ribeirinhos, evidencia a necessidade contínua de abertura de novas escolas nas zonas rurais, em diferentes localidades. Cabe ao Poder Público fazer valer o que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo (Brasil, 1996):

Do Direito à Educação e do Dever de Educar Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

Desse modo, é preciso respeitar as especificidades das formas de ser e existir no Amazonas, garantindo educação gratuita e de qualidade para todas as pessoas que habitam o território nacional, aqui destacamos o nosso estado.

A seguir, serão apresentadas as diretrizes do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) (2015-2025) e o Plano Municipal de Educação de Carauari, no que se refere à multisseriação e ao seu funcionamento no estado do Amazonas.

De acordo com o Censo Escolar de 2019, as matrículas dos alunos nos anos iniciais são mais de 70% na rede municipal, sendo apenas pouco mais de 20% na rede estadual. Esse cenário reforça a urgência de se discutir a Educação do Campo e às classes multisseriadas como um tema prioritário nos planos estadual e municipais de educação, uma vez que se trata de uma realidade presente em todos os 62 municípios do estado, as classes multisseriadas e unidocentes. Embora 75,2% das matrículas no ensino fundamental ocorram em escolas localizada em escolas urbanas, em 2019 foram mais de 35.000 mil matrículas em escolas das zonas rurais no estado.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Estadual de Educação é um documento criado com a participação de diversos segmentos da sociedade amazonense, tendo como base o Plano Nacional de Educação e a LDB para a construção de metas e estratégias para serem implantadas em 10 anos (2015-2025), na Educação Básica, nos seus distintos níveis e modalidades de ensino, no Ensino Profissional e na Educação Superior, a partir de análises e diagnósticos sobre a realidade do estado, visando a transformação, desenvolvimento e melhoria da população amazonense. O Fórum Estadual de Educação e o Conselho Estadual de Educação estiveram à frente da construção do Plano, organizando os representantes da sociedade civil de diversos segmentos (representantes dos povos indígenas, dos pais, dos alunos, etc.) para participar das discussões, bem como nas subcomissões temáticas que participaram desse processo.

Esse documento trata mostra que a Educação do Campo no Amazonas ainda busca reproduzir a educação urbana e que é preciso políticas que reduzam as

desigualdades sociais no acesso à educação do homem do campo. O termo “campo”, se referindo a Educação do Campo ou das zonas rurais, aparece 34 vezes no PEE, ou seja, aparece em todas as metas ou nas estratégias para se alcança-las. Referente a multisseriação, só temos uma única menção a palavra no PEE, quando menciona que a Educação Escolar Indígena tem avançado, mas há um número que o plano denomina como “excessivo” de classes multisseriadas e professores indígenas sem formação. Na única menção a multisseriação no PEE, ela representa algo negativo, mas a lógica da educação indígena não deve seguir a mesma lógica não indígena urbanocêntrica.

Vejamos algumas das metas e suas estratégias onde a Educação do Campo é mencionada e resolvemos destacar:

META 1 – Educação Infantil: Universalizar até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 30% (trinta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2019 e progressivamente 50% (cinquenta por cento) ao final da vigência deste PEE/AM.

Estratégia 2.6 - Implementar tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da Educação Especial, **das escolas do campo** e das comunidades indígenas e quilombolas;

META 4 – Educação Especial: Universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégia 4.3 - Implantar e implementar durante a vigência deste PEE/AM, salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando escolas urbanas, **do campo**, indígenas e de comunidades quilombolas e garantindo a formação específica aos professores para atuação no atendimento educacional especializado;

META 5 – Alfabetização: Alfabetizar, todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Estratégia 5.5 - Apoiar a alfabetização de **crianças do campo**, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos

específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

As estratégias aqui descritas, para alcançar as metas 1, 4 e 5, agora já com 5 anos de vigência do plano, ainda estão longe de ocorrer, pois tanto a implementação de tecnologias pedagógicas para trabalhar a Educação Especial nas áreas rurais, como o uso de recursos multifuncionais que atendam a formação dos professores no atendimento educacional especializado não chegaram nem nas zonas urbanas em sua totalidade, muito menos em 100% das escolas da zona rural.

É a estratégia 5.5, referente a meta 5 que nos chama bastante atenção, pois versa sobre a meta da alfabetização até o terceiro ano do Ensino Fundamental e prevê a criação de instrumentos e materiais didáticos específicos na língua materna das comunidades indígenas e também com as realidades e identidades culturais dos povos do campo e quilombolas. Sabemos que a criação desse material seria extremamente importante e útil na Educação do Campo, e ainda mais, que esse material abarcasse a multisseriação de forma diferente nos materiais didáticos, enxergando a turma como uma só, com aulas temáticas e atividades diversas para cada nível de aprendizagem, mas sem seriação e materiais burocráticos para o preenchimento dos professores referentes a seriação de uma turma única, mas que aprende junto, independentemente da idade e do nível educacional. Como propõe Hage (2014), é preciso transgredir essa “norma” urbanocêntrica de entender a Educação do Campo por séries, pois são realidades bastante específicas e que precisam de normas, documentos, diretrizes, currículo e organização diferenciadas.

É importante destacar também a META 16, que se refere a Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores, a estratégia 16.9 afirma que além de promover cursos de formação específicos para as populações indígenas, os concursos para provimento de vagas na educação indígena precisam ter conhecimentos e particularidades específicos a essas populações, principalmente na área da linguística e da Educação do Campo, pois eles devem ser preparados com formação específica para atuar com as especificidades dos seus povos e essas especificidades precisam estar presentes nas provas dos concursos.

No Plano Estadual de Educação 2005-2015, temos as Diretrizes que orientam a Educação do Campo no Amazonas, elas já não estão presentes no PEE 2015-2025, foram incorporadas as metas e estratégias. Vejamos quais eram as orientações específicas para a Educação do Campo no antigo plano:

- Conceção da educação do campo, a partir da superação da dicotomia entre o rural e o urbano como espaços que possuem lógica e tempos próprios de produção cultural ambos com seus valores, devendo estar articulada com diferentes órgãos públicos e privados, movimentas sociais e as organizações não-governamentais;
- Considerar como eixo sistematizador das Propostas Pedagógicas da Educação do Campo o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido, podendo ocorrer tanto em ambientes escolares quanto fora deles, devendo envolver saberes, métodos, tempo e espaços físicos diferenciados;
- Construção e organização de escolas no campo, privilegiando os cidadãos que nele habitam, garantindo o acesso, o respeito às diferenças regionais, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade entre os gêneros;
- Estabelecimento de estruturas curriculares, voltada para um projeto de desenvolvimento rural sustentável, agregando elementos de transversalidade como questões de raça, gênero, etnia, produção de sementes, patentes, inovações na agricultura, justiça social, terra e meio ambiente;
- Incentivo à participação do homem do campo nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação para assegurar a incorporação de suas demandas nas políticas de educação;
- A política da Educação do Campo deverá estar integrada, prioritariamente, com as Secretarias Estaduais de Saúde, Meio Ambiente, Produção, Cultura e Institutos de Pesquisas públicos e privados visando a sustentabilidade e o desenvolvimento do homem do campo;
- A expansão da Educação de Jovens e Adultos no campo, visando a permanente erradicação do analfabetismo do meio rural, por meio de parcerias com organizações governamentais e a sociedade civil organizada;
- Valorização dos processos educativos não formais baseados nos diferentes conhecimentos e valores das populações rurais. As escolas de alternâncias são referência como exemplo de sucesso nessa área;
- Universalização do ensino básico, com proposta curricular contextualizada;
- Ensino profissional associado à educação formal para ampliação da Educação Escolar do Campo;
- Definição de padrões desejáveis de qualidade mínima para as escolas de Educação Básica dos municípios rurais, considerando as necessidades de diferenciação entre as escalas seriadas, multisseriadas, modulares, semipresencial, ensino a distância, e outras formas de organização escolar que possam existir;

- Elevação da qualidade do ensino nos municípios rurais por meio da implantação de programas de desenvolvimentos de materiais didático-pedagógicos adequados à realidade da área rural;
- Instituição de uma Rede de Desenvolvimento para os Profissionais da educação, possibilitando: formação inicial, continuada e em serviço, articulada com Ministério da Educação, integrada com universidades públicas e particulares, pelos sistemas estadual e municipais de ensino, com objetivo de desenvolver e aperfeiçoar a formação continuada de professores;
- Inclusão nos Temas Transversais a abordagem do “Desenvolvimento Rural Sustentável” que servirá para a contextualização do Meio ambiente e vocações regionais na Educação Básica;
- Erradicação do analfabetismo dos jovens e adultos com menos de 30 anos, priorizando os de jovens de 15 a 19 anos, sem deixar de ofertar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) às demais idades;
- Ampliação do acesso da população dos municípios rurais ao Ensino Superior através: da ampliação de vagas das universidades públicas de cursos noturnos. – Implantação nas universidades, de cursos para formação de professores em Pedagogia da Alternância e outros métodos pedagógicos participativos, e que favoreçam a Contextualização da Educação do Campo;
- Implantação de Comitês Regionais de Educação do Campo envolvendo a Educação formal e não formal com objetivos de contextualizar os processos educativos, socializar experiências de educação e/ou pedagógicas;
- Definição de competências a serem desenvolvidas nas diferentes ações de educação na região; articular e integrar a oferta de educação e/ou capacitação dos diversos atores de educação;
- Elaboração de uma proposta educacional para o campo, que amplie o grau de escolaridade e de profissionalização dos trabalhadores rurais. Sem isso, não será possível acompanhar as mudanças provocadas pela reestruturação produtiva, muito menos implementar de forma qualificada o projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável.

Podemos observar que nas Diretrizes para a Educação do Campo no Amazonas, a multisseriação é considerada uma possibilidade de ensino quando não há outras alternativas, como não prioritária e sem regras de funcionamento e organização.

Nos **Objetivos e Metas** para o Ensino Fundamental do PEE/AM, temos que as escolas do campo deveriam ser extintas até o fim da vigência do plano, em 2015 e que as escolas isoladas deveriam se fundir a escolas com no mínimo 4 turmas, e as turmas deveriam ter sempre mais de 1 professor lecionando em cada sala. Contudo, não havia e não há o interesse das prefeituras e secretarias de educação dos municípios em contratar mais professores e investir numa educação e qualidade que não explore tanto o trabalho do professor das salas unidocentes.

No PEE anterior ao atual, a extinção das classes multisseriadas era uma meta, no atual já não é mais, pois sabemos que as escolas que a substituiria não seria uma escola com muitos professores ou muitas séries, e sim a nucleação do ensino, onde os alunos precisam abandonar o lugar onde vivem para procurar as escolas em núcleos aglutinadores de alunos e professores, o que levaria ao abandono escolar de muitas crianças, adolescentes e jovens, que por não terem condições financeiras de se mudar, vão parar de estudar.

SAIBA MAIS

Conheça o Plano Estadual de Educação do Amazonas 2015-2025, acesse o link: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>. E também o Plano Estadual de Educação do Amazonas 2005-2015, onde aparecem as Diretrizes para a Educação do Campo.

Acesse o link:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_am.pdf.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARAUARI-AM

Imagem 3 - Vista aérea da cidade de Carauari, Amazonas



Fonte: Prefeitura Municipal de Carauari²

A Lei que instituiu o Plano Municipal de Educação do município de Carauari (PME) é a nº 1.107/2015, de 22 de abril de 2015 e tem a validade decenal de 2015-2025. Teve em seu processo de construção a Secretaria Municipal de Educação como organizadora, também contou com a participação de representantes da sociedade civil no seu processo de construção. Ela estabelece diretrizes, planos e metas para a serem alcançadas nos 10 anos seguintes. O PME de Carauari tem 13 artigos, 10 diretrizes e 20 metas, sendo elas:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

² Disponível em: <https://www.carauari.am.gov.br/conheca-carauari/>.

- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Carauari, 2015).

Vemos que nas diretrizes a erradicação do analfabetismo e a valorização dos professores aparecem com destaque e afetam diretamente a Educação do Campo e as classes multisseriadas. Não há uma diretriz específica para a multisseriação, uma vez que as 10 são destinadas a todos os níveis e modalidades da educação no município. Em 2020, algumas alterações foram feitas no PME de Carauari e publicadas numa nova lei, a nº 1.189/2020.

Entre as 20 metas do PME 4 nos chamam a atenção no que se refere a Educação do Campo e as aulas em turmas multisseriadas em Carauari, elas podem ser resumidas da seguinte forma:

META 2 - Universalização do EF para toda a população de 6 a 14 anos, garantindo que a maioria dos alunos conclua na idade certa.

META 5 - Garantia da alfabetização até o 3º ano do EF.

META 15 - Garantia de política para a formação e a valorização dos profissionais da educação.

META 16 - Formação em nível de pós-graduação aos professores da educação básica (Carauari, 2015).

É preciso refletir se na educação nas comunidades ribeirinhas e indígenas há a garantia da alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, se há escolas nas comunidades para atendê-los onde moram, sem precisar se deslocar para outras localidades, bem como se está sendo ofertada as populações com idades entre 6 e 14 anos o Ensino Fundamental onde vivem.

No que se refere as metas relacionadas a valorização dos professores, temos as metas 15 e 16 que resolvemos destacar, pois, como a valorização pode ser feita com uma alta rotatividade de professores nas escolas do campo? Sabemos que agora, no ano de 2022 a Prefeitura Municipal de Carauari realizará um concurso para a Secretaria Municipal de Educação, a SEMED/Carauari, essa é uma forma de valorização, mas precisamos pensar para além disso: como estão os salários? Como

é o Plano de Cargos e Carreiras dos servidores do município? Quais os materiais que o professor do campo tem a seu alcance para desenvolver o trabalho pedagógico? É preciso analisar as estratégias que o documento aponta para que se alcance as metas estabelecidas no prazo de 10 anos no município.

ATIVIDADES

Em duplas, leia a Lei 1.107/2015, que criou o Plano Municipal de Educação de Carauari. Disponível em: https://www.transparencia-am.com.br/CARAUARI/CM/LEI_MUNICIPAL/2015/LEI-1107-2015.PDF.

Em seguida leia a Lei 1.189/2002, disponível em: https://www.transparencia-am.com.br/CARAUARI/CM/LEI_MUNICIPAL/2020/LEI-1189-2020.PDF. Faça uma comparação e aponte o que foi acrescentado e o que foi retirado do PME de Carauari, tendo passado pouco mais de metade do tempo da sua duração. Depois participe da discussão com a condução da professora sobre os possíveis motivos para essas mudanças faltando pouco menos de 5 anos para acabar a validade desse documento.

SAIBA MAIS

Para conhecer as 20 metas do PME de Carauari, e as estratégias para alcançá-las, leia a publicação no Diário Oficial dos Municípios do Amazonas, nas páginas 33-37.

Disponível em: <https://diariomunicipalaam.org.br/visualizar-publicacao-antiga/eyJpdil6Im04RzdmQlwwZ3lyYk5MWU9pYzdSVUtBPT0iLCJ2YWx1ZSI6IlgwMWhiUjV4dTZ3SVF2bGJZSFewcjArN0MzR1wvVG0wa2dRMktK0XlGZkFLNTV1MmpWR1wvZW03SVduRG1NY0hOSjRTMVhcL0w3T3dMdnRLM05iN082QUI5UXlFM3JsTXU1eHkxaVJTSUV2NytNPSIsIm1hYyI6ImZjNmYyODc2NjZiNmViYWE5ZmMzN2NkYTAwOWNjM2U2YTVlNzcxZGVhMDVmNDYyMjNjYzE1ZmQ5Y2NlOGU3ZWYifQ%3D%3D>.

UNIDADE III

**O TRABALHO DOCENTE NAS
ESCOLAS MULTISSERIADAS NO
ENFOQUE DA EDUCAÇÃO
DO/NO CAMPO**

O trabalho docente nas escolas com turmas multisseriadas ocorre com grande complexidade diante das estruturas que cada escola apresenta. Geralmente, o trabalho do educador se configura com uma sobrecarga de atividades, pois um único professor ou professora atua com educandos de diferentes anos escolares concomitantemente no mesmo espaço, estudantes da pré-escola aos anos iniciais e de 6º ao 9º ano do ensino fundamental em uma mesma sala de aula (Santos e Moura, 2010).

Subtópicos:

3.1 A Formação docente: os desafios do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas

3.2 Práticas pedagógicas: a construção curricular na relação com a escola do campo

3.3 A Formação docente: a experiência do fazer pedagógico na Educação do/no Campo em turmas multisseriadas

3.3.1 O planejamento do Plano de Ação para uma prática fundamentada no contexto Amazônico com turmas do 1º ao 5º ano no Ensino Fundamental I

A FORMAÇÃO DOCENTE: OS DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS MULTISSERVIADAS

A educação do campo, como direito para a diversidade dos povos que ali residem, foi e continua sendo uma luta constante pela validação e reconhecimento pelos direitos humanos. Essa validação tem encontrado apoio nas ações desenvolvidas pelas organizações dos movimentos sociais, quando reafirmam a legitimidade de políticas públicas específicas para a realidade do campo e para os sujeitos que nele vivem e trabalham.

No Brasil, a causa que trata dos direitos humanos se fortaleceu a partir do ato de redemocratização ocorrido nos anos 1980, com a organização política dos movimentos sociais e de setores da sociedade civil refletindo-se nos instrumentos normativos legais, como a Constituição de 1988 e LDB, Lei nº 9.394/1986.

A Educação do Campo é uma concepção que compreende a possibilidade de mudança da sociedade por meio do trabalho pedagógico, seja nas escolas do campo ou mesmo nos ambientes não formais segundo.

Podemos dizer que a Educação do Campo não é uma simples ação pedagógica, mas um conjunto de ações que envolvem a participação coletiva de todos, em prol da organicidade múltipla, na qual a escola é vista como entidade social capaz de contribuir e colaborar para a formação dos novos indivíduos pertencentes ao campo.

Entendemos que, ao referendarmos tal concepção, trazemos para discussão que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, construída de forma colaborativa e à luz das diversas experiências dos sujeitos, implica na profissionalidade do (a) professor (a) para a contemporaneidade, para possibilitar vivências transformadoras, oportunizando a reflexão sobre a consciência de si e dos estudantes enquanto seres humanos e sociais.

Nesse sentido, a condição de professor pesquisador, buscada no cotidiano da prática por cada docente, se alimenta, se refaz e se atualiza à medida que o (a) mesmo (a) se permite à cultura de estudos e pesquisas de modo permanente e disciplinado, tendo em vista a práxis pedagógica.

Além dos fatores intrínsecos que permeiam o processo formativo do professor para as especificidades do/no Campo, há ainda fatores externos que impactam na formação pedagógica nesse contexto. Por exemplo, em grande parte

das escolas do campo, o fluxo de professores temporários é contínuo, com uma rotatividade constante, o que causa rupturas nos processos de formação continuada, debilidade na efetividade do ensino e aprendizagem dos estudantes, pois a dificuldade de continuidade da ação docente prolifera de maneira acentuada resultante em muitos casos da ação política de gestão ou das dificuldades de adaptação do docente no local de trabalho.

Observa-se ainda uma prática educativa dissociada das concepções que fundamentam o movimento de resistência da Educação do/no Campo. Esse movimento sustenta ordenamentos políticos voltados para uma prática que valorize os saberes internalizados e reconhecidos pelos indivíduos quanto à sua dignidade e soberania na condução efetiva do conhecimento, de modo a promover desenvolvimento integral do estudante (Santos; Moura, 2010).

Um fator que consideramos importante que impacta no processo de desenvolvimento integral do estudante por meio do ensino e aprendizagem diz respeito a qualificação docente para o trabalho em turmas multisseriadas. Segundo Santos e Moura (2010), geralmente esses profissionais têm ainda a sua prática fundada na seriação e enfrentam muitas angústias referentes a organização do trabalho pedagógico.

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores e professoras das escolas com turmas multisseriadas organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas quanto forem as séries com as quais trabalham (Santos; Moura, 2010, p. 35).

O equívoco pedagógico acentua a problemática vivenciada no contexto escolar da Educação do/no Campo, visto que trabalhar o ensino e a aprendizagem nesse delineamento multisseriado exige um conhecimento teórico e metodológico do fazer pedagógico na contextualização dos saberes múltiplos, oriundos da diversidade do ano escolar em consonância com o currículo formal.

Essa visão de mundo da prática docente é o ponto de partida e de chegada que aflora como déficit no contexto do campo, pois ainda se têm uma formação do profissional da educação etnocêntrica, fundada numa perspectiva pontual.

A prática enfrenta barreiras de internalização do contexto, decorrente também das cobranças pelas próprias secretarias de educação quanto à organização do trabalho docente desenvolvido na sala de aula.

Toda a documentação que os profissionais prestam conta para a escola e demais setores, documentos como por exemplo: relatórios, planos de aula, fichas avaliativas, avaliação em larga escala estão organizadas de maneira seriada (Oliveira, 2021). Essa prestação de contas por meio dos documentos organizados nesse modelo, cerceia o trabalho docente em buscar rotas de fuga para diminuição do trabalho, permitindo a manutenção do modelo tradicional e o pensamento ilusório da Escola Urbana no contexto do/no Campo.

É visível a sobrecarga na prática docente neste contexto, pois em muitas escolas o profissional da educação é também gestor, auxiliar de serviços gerais, o que prepara a merenda, entre outras atribuições, desenvolvendo um trabalho desafiador que ultrapassa os limites do ensinar.

Na visão de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007, p. 13), “as transformações das práticas docentes só se efetivarão se os profissionais da educação ampliarem sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”.

Muito embora esse modelo apresente rupturas decorrentes dos diferentes processos que envolvem o fazer pedagógico, todavia ainda é o modelo que têm suprimido o déficit da escolarização nas escolas do/no campo, em virtude das dicotomias de localização, quantificação e oferta do ensino em tempos anteriores.

Compreendemos que, mesmo a prática docente no contexto do/no campo, deve considerar o processo formativo do estudante, entendendo que esse sujeito se movimenta em diferentes direções - científicas, sociais, culturais, tecnológicas, entre outras -, não dissociadas do currículo formal e nem dos temas contemporâneos, oportunizando o diálogo pertinente com os diferentes saberes que envolvem esses espaços de vivência.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA RELAÇÃO COM A ESCOLA DO CAMPO

Partindo do entendimento de que o currículo formal é legitimador dos âmbitos que envolvem a ação docente nos espaços da sala de aula, achamos pertinente sistematizar um processo efetuado no fazer pedagógico na Escola do/no Campo, apresentando um relato de uma experiência pedagógica contextualizada na interface com os conteúdos de Ciências da Natureza apontados pela BNCC (Brasil, 2017), utilizando como conhecimento mediador o traço cultural tradicional “Xibé”.

Essa referência cultural está presente no cotidiano das comunidades indígenas e ribeirinhas, sendo uma experiência que se relaciona diretamente com o contexto da escola.

A oficina de estudo com os professores do/no campo surgiu da necessidade de aprofundamento do conhecimento científico que deveriam ter das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental. Entendemos que o contexto sociocultural na educação formal já é um pressuposto complexo e quando se verifica os recursos humanos a problemática se acentua, visto que, no estado do Amazonas, principalmente na zona rural, a formação inicial de alguns professores se constitui somente do Ensino Médio.

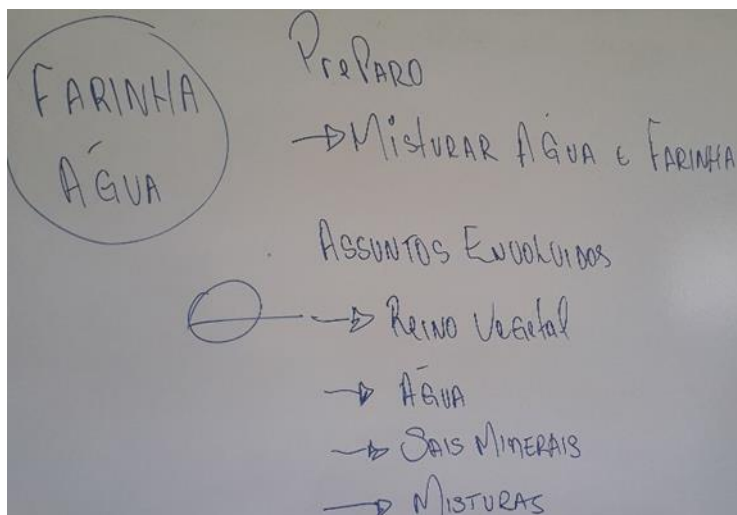
Iniciamos o estudo com uma análise coletiva, a partir de um levantamento prévio de saberes culturais que estão presentes na vida dos comunitários, como princípio elementar do conhecimento do outro ou da cultura do outro (Oliveira, 2021). Esse momento de estudo culminou com a análise do documento da BNCC (Brasil, 2017), referente às Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental I e II. Essa atividade oportunizou um diálogo pertinente com a participação dos professores desenvolvendo uma interlocução significativa.

Pensar uma prática fundada na experimentação do próprio contexto é motivador, visto que as pessoas envolvidas poderão identificar como conhecimento de referência, pois ocorre o reconhecimento de pertencimento.

Oliveira (2021) aponta que a dificuldade na prática educativa nas escolas do/no Campo, se constituem em diversas problemáticas, oriundas da base de formação do profissional da educação até os elementos externos presentes no cotidiano da escola.

A oficina realizada com os professores do/no campo buscou, inicialmente, identificar o saber cultural xibé como conhecimento geral identificando os assuntos envolvidos em uma análise simples, como podemos verificar na Imagem 4.

Imagem 4 - Apresentação da composição do Xibé no quadro branco



Fonte: Oliveira (2021)

Durante o estudo, foram identificados os elementos que constituem esse conhecimento tradicional e sua estrutura, como a farinha e água. Inicialmente, os professores e professoras não tinham clareza do potencial científico do xibé para o ensino, no entanto, no decorrer das análises foram construídas as ligações e apontaram, conforme a imagem mostra, que havia assuntos envolvidos que estavam relacionados com o currículo formal obrigatório para o ensino.

Inicialmente, os professores e professoras prepararam o xibé com os materiais disponíveis. Na sequência do preparo, refletiram sobre os processos de fabricação e a importância desse alimento para as pessoas que o consomem. Nessa etapa do estudo, ouvimos dos professores que o xibé faz parte da gastronomia das populações do campo e que as pessoas mais velhas não ficam sem tomá-lo durante o dia. O xibé é feito com farinha amarela ou farinha d'água (como eles chamam), misturada com água natural, resultando em um caldo frio, conforme a imagem (5).

Imagem 5 - Materiais que compõem o Xibé



Fonte: Oliveira (2021)

No decorrer do diálogo, observamos que, embora os professores dominassem sua herança cultural, as limitações referentes ao conhecimento científico conceitual ocasionam entraves nessa relação das práxis.

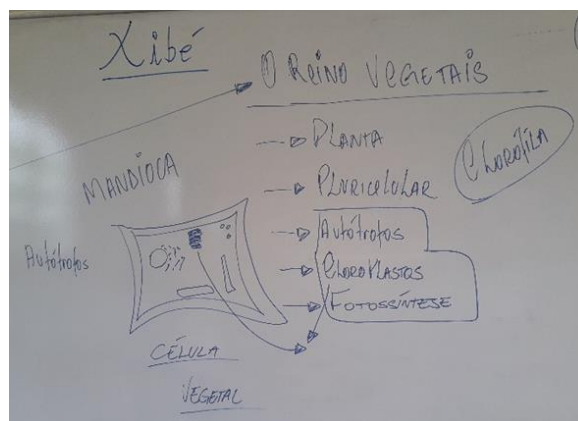
A sociedade do conhecimento nos inscreve num curso de inovações sem precedentes, no qual o conhecimento sofre reiteradas alterações e a necessidade de se manter atualizado tem levado o professor a uma busca incessante por novas habilidades, cujo lema é: ou se adapta aos novos tempos ou corre o risco de ficar para trás.

É fato que as dificuldades que percebemos não advém de seus processos educativos ou de suas metodologias próprias no repasse do conhecimento. Todavia, podemos refletir que, assim como nos grandes centros urbanos, mesmo com todo acervo de conhecimento, técnicas, metodologias, as dificuldades dos estudantes com relação ao processo educativo são expressivas. Numa comparação talvez até desleal, visto que os estudantes que estão no campo têm vivências suprimidas com relação ao conhecimento científico de outros lugares. No entanto, no campo, os estudantes vivenciam processos de experimentação com os diferentes fenômenos da natureza que o resultado desse processo mostraria um aprofundamento de conhecimento que surpreenderia pela sua significância na contextualização do currículo.

No processo de estudo com os professores do/no campo, realizamos uma abordagem apontando o xibé e os objetos de conhecimento de Ciências da Natureza de maneira geral, sem delimitação de ano escolar. A imagem (6) aponta o diálogo

que foi desenvolvido nesse estudo. Inicialmente o Xibé aparece como ponto de partida de maneira superficial, com sua composição que é a farinha de mandioca e água natural. Partimos do xibé como forma de expor a cultura tradicional de maneira que os professores do/no campo identificassem os materiais que fazem essa composição.

Imagem 6 - Contextualização do xibé com o conhecimento científico



Fonte: Oliveira (2021)

Após a identificação da composição do xibé, suscitamos questionamentos com relação ao conhecimento científico, como por exemplo, quais os assuntos envolvidos de Ciências Naturais nesse conhecimento tradicional? Foram identificados: reino vegetal, água, sais minerais e misturas.

Percebemos a surpresa dos professores diante do tema e da complexidade que ele apresenta. Ocorreu a percepção de que o tema pode ser trabalhado no ensino em qualquer ano escolar, pois o que definirá será a abordagem dos objetos de conhecimento e a complexidade empregada, possibilitando uma intervenção fácil ou difícil (Brasil, 2017).

Na imagem (6), observa-se a progressão do conhecimento científico em relação ao conhecimento cultural do xibé. Nessa progressão, os professores identificaram a mandioca como a planta específica do reino vegetal. Houve o entendimento das ramificações partindo desse conhecimento, por exemplo, que a farinha é produto da mandioca, que é uma planta, pluricelular, autótrofos, cuja sua célula se diferencia das células de outros seres vivos pelos cloroplastos, responsáveis pela fotossíntese.

A contextualização que o xibé no ensino de Ciências da Natureza causou certo espanto entre os professores. Durante o estudo, muitos relataram que o xibé é um alimento de grande importância na vida diária das pessoas mais velhas que residem

no campo, mas que não entendiam como poderiam utilizá-lo na interface com os conteúdos na sala de aula.

Ao partirem do xibé como conhecimento de contexto, descortinaram-se inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem, pois somente com o tema “reino vegetal”, é possível desenvolver diversos conteúdos que, geralmente, são estudados de maneira separada.

Os esquemas construídos no quadro branco serviram como lente para que os professores do/no campo refletissem acerca da utilização de outros traços culturais como potencial de mediação no processo educativo. O estudo foi um momento de partilha, no qual as trocas ocorreram de maneira efetiva, e a visão ingênua da produção que poderíamos desenvolver com essa cultura tradicional, superou as expectativas do estudo.

Ao final do estudo, ouvimos dos professores que “se o xibé já tem tudo isso, quanto mais outros saberes, e pode ser trabalhado por etapas, desde a educação infantil até o Ensino Fundamental”. Outro relato aponta que “se fosse noutro dia, eu não ia falar nada sobre o xibé, mas é rico em conteúdo, conteúdos que tem apenas no xibé” e “dá pra trabalhar o ano todinho só com o xibé e não acaba os conteúdos. Dá pra trabalhar consciência ambiental, a água, nossa floresta” (Oliveira, 2021).

Percebemos que as dificuldades na prática escolar dos professores decorrem, em parte, da imposição de nosso acultramento decorrente da necessidade do conhecimento ocidental. No entanto, o isolamento o que nos referimos ocorre quando a escola impõe seus métodos dissociados da realidade que os estudantes estão, como se o cotidiano estivesse em um mundo paralelo, à parte da vida escolar.

Refletindo acerca da oficina de estudo, podemos afirmar que a reflexão metodológica, epistemológica e cultural foi de um aprofundamento surpreendente para ambas as partes. Percebemos que, a experiência de estudo com os professores, expôs uma compreensão por parte dos mesmos, da utilização do conhecimento tradicional na interface com os conteúdos de Ciências da Natureza (Oliveira, 2021).

Podemos afirmar ainda que esse diálogo do conhecimento tradicional com o conhecimento científico trouxe clareza para as possibilidades de intervenção na sala de aula, proporcionando um insight do processo e uma memória ativa a partir do exemplo do xibé.

ATIVIDADE

Assista ao vídeo: “Educação na Amazônia – Desafios da Floresta”. Enquanto assiste, vá anotando os pontos centrais abordados no vídeo e relacione com as realidades enfrentadas na sua comunidade para a realização da prática docente. Em seguida, participe da discussão que será conduzida pelo/a docente, buscando compreender a realidade entre a teoria e a prática educacional nas classes multisseriadas no contexto Amazônico.

Link do vídeo: <https://youtu.be/6HxEP8EhYlo>.

A FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PLANO DE AÇÃO FUNDAMENTADA NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM TURMAS MULTISSERIADAS

A elaboração de um Plano de Ação pelos profissionais da educação que atuam em uma escola localizada na Comunidade Nova Esperança, no município de Manaus, foi resultante da necessidade de avaliação do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento, que pode ser contextualizado na sala de aula em consonância com o conhecimento científico.

Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 10), refletem que “merece destaque mostrar que as escolas multisseriadas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escolas do passado”. Essa reinvenção pedagógica valoriza o saber do campo, conduzindo e produzindo intervenções significativas que deem suporte para o estudante que faz parte deste contexto.

Na intervenção realizada pelo Plano de Ação com estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, as atividades do planejamento consideraram os conteúdos das Unidades temáticas e os objetos de conhecimento de Ciências da Natureza, indicadas pela BNCC (Brasil, 2017), e as orientações dos livros didáticos de Gewandsznader e Pacca (2018), buscando uma organização não estanque dos anos escolares, mas sim, uma proposta interdisciplinar verdadeiramente.

A proposta pensada para essa intervenção de ensino, corrobora com os ordenamentos políticos referentes à efetividade da ação escolar, na elaboração de propostas pensadas pelo coletivo, como aponta o Art. 12º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

[...] os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (Brasil, 1996).

As reuniões de planejamento ocorreram no espaço da escola e no espaço residencial da comunidade. Essas reuniões se constituíram de planejamento coletivo trazendo o coletivo para planejar junto para uma educação integral no processo educativo da escola.

O PLANEJAMENTO DO PLANO DE AÇÃO PARA UMA PRÁTICA FUNDAMENTADA NO CONTEXTO AMAZÔNICO COM TURMAS DO 1º AO 5º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O planejamento com os profissionais da educação que aplicaram o Plano de Ação foi coletivo, considerando os anos escolares de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Krasilchik (2000, p. 92), ao discutir em seu trabalho a educação em ciências no contexto do/no campo, diz que “não cabe mais um trabalho isolado, de gabinete dos legisladores oficiais. Ao contrário, será necessário angariar a participação e adesão da sociedade em seus múltiplos segmentos”. Entendemos que o processo educativo é também responsável por agregar temáticas referentes à vida social, de maneira que ao currículo sejam incorporadas essas temáticas e possam produzir mudanças significativas na realidade educacional da sociedade no campo.

No planejamento, por serem professores do/no campo, acordou-se entre eles que a arte do grafismo, tão popular entre as sociedades, seria o elemento de contextualização do conhecimento científico, e que os anos escolares seriam o 4º e 5º ano para a execução do Plano de Ação. É válido informar que as turmas de estudantes da escola nessa comunidade são multisseriadas, portanto, seria uma turma constituída somente pelos estudantes do 4º e 5º ano, como proposta piloto de intervenção didática.

Para o planejamento, foi elaborado um formulário considerado o roteiro da aplicação da proposta. O formulário indicava algumas informações que eram pertinentes, como, por exemplo: nome da escola, nome do professor ou professora, o conhecimento cultural/cotidiano escolhido, a indicação dos objetos de conhecimento que seria ensinado, os anos escolares (por se tratar de turmas multisseriadas), a metodologia que seria utilizada no ensino, os recursos de materiais usados, o responsável pela atividade, a data da aplicação e as informações referentes ao processo avaliativo da ação.

No planejamento, foi realizado a oficina de estudo das Unidades Temáticas e dos objetos de conhecimento que estariam sendo base curricular para essa prática

e também para a elaboração das atividades que os estudantes estariam respondendo no Plano de ação.

A metodologia pensada para o Plano de ação é baseada nas metodologias ativas, dentre as inúmeras, especificamente a metodologia Rotação por Estação, conforme consta no planejamento dos professores, na Imagem (7).

Imagem 07 - Atividades elaboradas para aplicação do Plano de ação

PLANO DE AÇÃO: TURMA MULTISSERIADA (4º e 5º ano) METODOLOGIA ATIVA: ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO CULTURA TRADICIONAL: GRAFISMO BARÉ <u>ATIVIDADES</u>		
ESTAÇÃO 01 (Questões)	ESTAÇÃO 02 (Questões)	ESTAÇÃO 03 (Questões)
1. Para o seu conhecimento escolar, realize a leitura do material de apoio que está posto sobre a mesa ou pesquise no computador as informações que você necessitar.	1. Para o seu conhecimento escolar, realize a leitura do material de apoio que está posto sobre a mesa ou pesquise no computador as informações que você necessitar.	1. Para o seu conhecimento escolar, realize a leitura do material de apoio que está posto sobre a mesa ou pesquise no computador as informações que você necessitar.
2. Observe os materiais (goma, urucum e água), que estão colocados na mesa e realize as misturas desses materiais, como você realiza ou já viu alguém realizar na sua Comunidade. Faça registro fotografando o processo de misturas que você realizou.	2. Conte a História que você ouviu dos mais velhos da Comunidade sobre a arte do Grafismo.	2. Escolha individualmente a representação do reino dos seres vivos, que você vai utilizar no desenho do grafismo em você ou no colega. Faça o desenho do grafismo que será pintado.
3. Mediante a sua observação da mistura realizada, explique as composições das misturas e quais das misturas sua transformação é reversível e qual não é reversível? Indique cada uma. (Faça um texto)	3. Dê exemplos, de algumas das representações dos seres vivos do reino animal e reino vegetal que são utilizadas nos desenhos do grafismo.	3. Após ter feito o desenho do grafismo, explique a utilização e/ou significado dessa representação. Pode desenhar ou produzir um texto explicando.
4. Faça uma lista de outras misturas que você conhece que suas transformações são reversíveis e que não são reversíveis.		4. Realize a pintura do grafismo utilizando os materiais a sua disposição na mesa e registre com fotografias.

Fonte: Oliveira (2021)

O processo metodológico da metodologia ativa organiza-se estimulando a curiosidade do estudante e permitindo a liberdade de pesquisa, sem desvincular teoria e prática. Berbel (2011) aponta que, quando as aprendizagens dos estudantes são aceitas, analisadas e valorizadas, esse processo incentiva o compromisso do estudante em participar das atividades propostas e buscar superar as expectativas que foram postas no processo.

Na metodologia ativa Rotação por Estação de Trabalho, o processo de ensino e aprendizagem depende da elaboração de atividades individuais para cada estação e determinação do quantitativo de estações que farão parte no processo. É importante, para essa ação, que no planejamento sejam definidos, o objetivo proposto, o objeto de conhecimento e os recursos utilizados para essa mediação.

Mediante a Metodologia Rotação por Estação exigir uma preparação como já apontada no planejamento dos professores. A realização desse processo interveio nos diferentes ambientes, pois desde a arrumação da sala, os materiais disponibilizados e a interação com os recursos midiáticos foram pensados e organizados previamente, antes dos estudantes estarem na sala de aula (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Em uma análise suprimida, apontamos uma das questões que foram trabalhadas no Plano de ação como validação da proposta de intervenção na Educação do/no Campo:

- **Questão-atividade 02-** Observe os materiais (**goma, urucum e água**), que estão colocados na mesa e realize as misturas desses materiais como você realiza, ou já viu alguém realizar na sua Comunidade. Faça registro fotografando o processo de misturas que você realizou.

Essa questão-atividade foi elaborada no planejamento, fundamentada-se no que indica a BNCC com relação à Unidade Temática: Matéria e energia e ao objeto de conhecimento: misturas. Essa questão objetiva desenvolver a habilidade de “identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição” (Brasil, 2017, p. 337). A imagem (8) mostra os estudantes misturando o Urucum com a água e posteriormente fazem o mesmo processo com a goma de mandioca, misturando-a com a água potável.

Imagem 8 - Os estudantes realizando a mistura do urucum com a água e da goma de mandioca com a água



Fonte: Oliveira (2021)

Essa questão-atividade traz essa possibilidade da experimentação sem o uso do laboratório tradicional. A identificação das **misturas** no cotidiano ativa os conhecimentos prévios e agrega um conhecimento científico pela **observação** da **composição** e manipulação dos materiais. Essa questão se ampara no conhecimento tradicional, mas contextualiza e dá clareza do conhecimento científico de Ciências da Natureza fundada no cotidiano do estudante. O fato de o urucum e a goma da mandioca estarem presente no cotidiano, na alimentação, corrobora para um aprendizado que tem se mantido distanciado da rotina escolar, mas que é possível triangular currículo, metodologia e prática de maneira significativa.

Com relação a experiência do Plano de Ação, realizado com os estudantes, a possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem ainda depende, em muitos sentidos, de quem se propõe a ensinar. É necessário o conhecimento aprofundado dos conteúdos, o domínio metodológico e a compreensão de contextualização do cotidiano em consonância com o currículo formal, para que o aprendizado seja efetivo e os estudantes possam dar conta de responder conforme o conhecimento esperado.

Analizamos que é pertinente a mediação do conhecimento tradicional contextualizada pelos objetos de conhecimento de Ciências da Natureza e demais campos de conhecimento, assim como a utilização de metodologias ativas para o ensino no contexto da Educação do/no campo. Essa experiência de ensino, utilizando a metodologia ativa rotação por estação, faz com que possamos repensar as práticas em diferentes contextos e realidades, podendo afirmar a possibilidade de aprendizagem mediada pelo conhecimento tradicional na interface com os objetos de conhecimento que a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) indica para o Ensino Fundamental I.

ATIVIDADE

Em dupla, construa um Plano de Ação para ser aplicado numa turma multisseriada, com alunos de 1º ao 5º ano, com alguma temática do contexto Amazônico (converse com a sua dupla). Utilize como base o modelo disposto na figura 4. Em seguida, apresente seu plano para toda a turma. Depois, deve ser aberto um momento para a contribuição dos colegas, numa construção colaborativa da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. *Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas. Manaus: Imprensa Oficial, 26 de junho de 2015.

ARROYO, M. G. *Da escola carente à escola possível*. 6. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003. 183 p. (Coleção Educação popular; 8). ISBN 85-15-00358-9.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. Prefácio. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. A. M. (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção de autonomia de estudantes. *Semina: Ciências sociais e humanas*, v. 32, n. 1, p. 28-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/as-metodologias-ativas-e-a-promocao-da-autonomia-de-estudantes/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2/2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

BRASIL. *Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019* [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, n. 1, p. 35-64. 2009.

CARAUARI. Lei Municipal 1.107 de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação do município de Carauari, Estado do Amazonas, e dá outras providências. Disponível em: https://www.transparencia-am.com.br/CARAUARI/CM/LEI_MUNICIPAL/2015/LEI-1107-2015.PDF. Acesso em: 29 mar. 2022.

CARAUARI. *Lei Municipal nº 1.189 de 2020*. Altera a lei municipal nº 1.107/2015, de 23 de junho de 2015, e dá outras providências. Disponível em: https://www.transparencia-am.com.br/CARAUARI/CM/LEI_MUNICIPAL/2020/LEI-1189-2020.PDF. Acesso em: 29 mar. 2022.

CARAUARI (Município). Prefeitura Municipal. *Quem somos*. Carauari. Disponível em: <https://www.carauari.am.gov.br/conheca-carauari/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 22 out. 2020.

FAZENDA, I. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. FREIRE, A. M. A. (org.). São Paulo: UNESP, 2005.

FONSECA, F. A. *Nucleação de escolas na região do Canto do Engenho: impactos culturais e educacionais*. Montes Claros: Unimontes, 2011.

GEWANDSZNADER, F.; PACCA, H. *Ciências: Ensino Fundamental anos finais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HAGE, S. A. M. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.
- HAGE, S. A. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.
- KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de biologia*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- OLIVEIRA, L. H. S. *Saberes tradicionais indígenas da Comunidade Nova Esperança para a aprendizagem em Ciências da Natureza no Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), 2021.
- PIATTI, C. B. Pedagogia da alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura. *Boletim GEPEP*, [S. l.], n. 3, p. 48-64, 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/3e.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- QUINTINO, F. P. A.; MOURÃO, A. R. B. (orgs.). *Desafios Amazônicos e a (trans)formação de professores: histórias de vida da primeira turma de pedagogos de Itamarati-AM*. Iguatú: Quipá Editora, 2022.
- SÃO BENTO, V. L.; QUINTINO, F. P. A. Dias de luta, dias de vitória: minha vida e a educação. In: QUINTINO, F. P. A.; MOURÃO, A. R. B. (orgs.). *Desafios Amazônicos e a (trans)formação de professores: histórias de vida da primeira turma de pedagogos de Itamarati-AM*. Iguatú: Quipá Editora, 2022. p. 428-434. Disponível em: <https://quipaeditora.com.br/desafios-amazonicos>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-47.
- SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TAFFAREL, C. N. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD,1994.



editora
UEA

