



2853 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)  
GT 10/GT 13 - Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação Fundamental

A POLÍTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS  
Maria do Socorro Dias Pinheiro - Campus Universitario de Altamira/ UFPA

## A POLÍTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS

### RESUMO

Neste artigo expressam-se reflexões, sobre a política de ensino fundamental na educação do campo em territórios Amazônicos com a finalidade de discorrer evidências que resultam de um estudo acerca da organização e definições de educação relacionada aos anos finais do ensino fundamental na educação do campo. O texto parte de uma pesquisa exploratória e de campo envolvendo professores de escolas do campo e estudantes da licenciatura em educação do campo e do curso de pedagogia – PARFOR e depoimentos de participantes de uma formação continuada ofertado em um município paraense. Empregou-se a metodologia de observação participante, análise de documentos da secretaria de municipal de educação, da legislação da educação brasileira e informações apresentadas em forma de entrevista. Como resultado se constatou que existem propostas de educação do campo diferentes no cotidiano das escolas do campo e que a política pública de educação para os anos finais do ensino fundamental, em alguns municípios de territórios amazônicos se organizam no sistema de educação multisseriada.

**Palavras Chave:** Ensino Fundamental; Educação do Campo; Territórios Amazônicos;

## A POLÍTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS

### RESUMO

Neste artigo expressam-se reflexões, sobre a política de ensino fundamental na educação do campo em territórios Amazônicos com a finalidade de discorrer evidências que resultam de um estudo acerca da organização e definições de educação relacionada aos anos finais do ensino fundamental na educação do campo. O texto parte de uma pesquisa exploratória e de campo envolvendo professores de escolas do campo e estudantes da licenciatura em educação do campo e do curso de pedagogia – PARFOR e depoimentos de participantes de uma formação continuada ofertado em um município paraense. Empregou-se a metodologia de observação participante, análise de documentos da secretaria de municipal de educação, da legislação da educação brasileira e informações apresentadas em forma de entrevista. Como resultado se constatou que existem propostas de educação do campo diferentes no cotidiano das escolas do campo e que a política pública de educação para os anos finais do ensino fundamental, em alguns municípios de territórios amazônicos se organizam no sistema de educação multisseriada.

**Palavras Chave:** Ensino Fundamental; Educação do Campo; Territórios Amazônicos

### INTRODUÇÃO

O texto que ora se apresenta compõe algumas reflexões advindas de uma problemática referente a política de educação do campo, implementada em alguns municípios amazônicos, e se caracteriza pela indagação que provocou pensar: como se organizam a oferta dos anos finais do ensino fundamental para os povos do campo, em municípios da Região da Transamazônica e do Xingu? O problema surge a partir do contato com os estudantes da licenciatura em educação do campo que possibilitou conhecer a realidade educacional dos municípios, dialogar com prefeitos e secretários de educação, estabelecer parcerias e entender melhor o contexto educacional dos municípios onde funcionam as turmas de educação do campo.

Para o presente estudo empregou-se a pesquisa exploratória e de campo. Organizou-se a coleta dos dados primeiro com um diálogo individualmente ou com grupos de três a cinco estudantes da licenciatura em educação do campo, professores do campo que estudam o PARFOR e professores participantes de formação continuada no ensino da multisseriação em área de estradas de vicinais e de comunidades extrativistas.

No segundo momento em sala de aula, apresentou um texto referente a multissérie como estudo de um disciplina da educação do campo e no final se fez indagações sobre como funcionam os anos finais nas comunidades rurais onde estes residem ou trabalham. O fato provocou a externalização de inquietação e insatisfação em estudantes da educação do campo que atuavam como docente nos anos finais com turmas multisseriadas. Para finalizar realizou-se entrevistas com alguns integrantes desse processo e visitou-se duas escolas do campo desses participantes no qual não autorizaram mencionar os nomes de suas escolas.

#### 1. Contextualização do território, da educação do campo

Ao tratar sobre escolas do campo torna-se pertinente apresentar algumas reflexões que tem-se construindo sobre esse pensamento. E a literatura construída sobre a temática nos faz compreender que existem uma conceituação organizada no processo histórico que dinamiza esse debate quando se estuda a educação do campo a partir do perspectiva da “pedagogia do movimento”.

A pedagogia do movimento é uma categoria de estudo que emerge a partir da organização dos movimentos sociais do campo, cresce e se fortalece no Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA. O ENERA se constituiu em espaço de articulação nacional, de estudos,

reflexões, análises, pesquisas, debates e lutas pela educação para as populações do campo, culminando em duas Conferências Nacionais de Educação do Campo com o propósito de provocar outra forma de pensar e transformação a educação do campo no contexto social brasileiro.

Embora o pensamento tenha origem nos movimentos sociais do campo, ele é apresentado e defendido por Caldart que também foi responsável por esta discussão e organização desse pensamento que se deu nos encontros, seminários, conferência dentre outros, no qual se demarcou estudos referentes a educação dos sujeitos sociais do campo. Essa articulação integrou no debate das proposições, não somente os movimentos sociais e universidades, mas buscou-se envolver instituições governamentais responsáveis pelas políticas de direito a educação. Isso possibilitou a constituição de um coletivo social que procuram conhecer a educação que temos e a educação que queremos no contexto social do campo.

A discussão relacionada a educação que temos e queremos permitiu-nos avaliar que no atual contexto rural encontram-se os reflexos de uma pedagogia opressora, elitizada, que ignora os saberes e conhecimentos dos povos do campo. E o embate que resultam dos estudos, análises e reflexões a respeito da escolarização do campo se identifica duas linhas de pensamento que circulam e constituem os ideais da educação do campo: a que agrega a pedagogia da dominação capitalista versus a pedagogia libertadora, da resistência, também denominada como pedagogia do movimento.

A pedagogia da dominação, tem o germe capitalista, neoliberal e se transfigura pela representação daquilo que se apresenta sobre a terminologia conceitual de **educação rural**, uma proposta que se difere daquilo que se denominou na luta pela educação de pedagogia do movimento. Alguns pesquisadores da educação do campo dentre eles estão: ARROYO (2004); HAGE (2010); MOLINA (2004, 2008); CALDART (2004); e outros trazem em seus estudos referências que constituem definição diferente para a denominação educação rural e educação do campo.

Essas diferenças conceituais surgem das lutas sociais do campo, ou seja, dos movimentos sociais organizados presentes no território camponês. Ninguém melhor do camponês para dizer do seu território como vem historicamente sendo interpretado, compreendido a materialização de uma educação que tem a lógica do mercado capitalista, e que, para tanto emerge e se constitui na realidade do campo a partir dos interesses e necessidades do mundo capitalista.

Com isso, se evidencia caminhos pelo quais perpassam a ideologia do paradigma de educação rural. Uma educação fundamentada na dominação do conhecimento, que coloca o espaço urbano no pedestal de superioridade inclusive fortalecendo a cultura e as vivências deste contexto social no qual tem recebido melhor atenção em relação a infraestrutura e no desenvolvimento de tecnologias para qualificar essa realidade e assim reproduzir a ideologia de um espaço único e melhor para se viver, forjando uma ideologia estereotipada entre campo e cidade, ignorando a importância desses territórios. Essa fragilidade do pensar, nos remete ao estudo que diz:

Dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao meio rural, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência. (HAGE, 2010, p. 12).

Configura-se um campo como se a ausência de serviços e bens necessários à vida fossem responsabilidades exclusivas das populações do campo. O campo assim descrito como o lugar da pobreza, da falta de condições mínimas requer uma visão crítica da realidade. Possibilita-nos pensar por que o contexto do campo encontra-se neste formato? Quais políticas públicas foram implementadas para diminuir essas desigualdades sociais presentes neste cenário? Ao provocar esse pensar diferente é possível entender que, a pobreza adicionada ao lugar do atraso, a falta de condições mínimas tem um pano de fundo por trás, que de alguma forma impede pesquisar para conhecer a verdadeira causa de toda essa situação.

Para encontrar os resultados desta questão necessita analisar a partir da ótica do capitalismo, pois de fato, não dá para comparar. A realidade urbana após a revolução industrial passa a acumular e a concentrar melhores investimentos para melhoria desse espaço, algo necessário, importante e válido. É de conhecimento dos que residem nesse Estado, que mesmo os territórios urbanos possuem precariedade, baixos investimentos públicos na área da infraestrutura; nas políticas de educação e saúde, moradia, saneamento, não é nenhuma maravilha do mundo. Todavia, se reconhece que pior ainda, encontram-se os territórios rurais deste Estado. Neste sentido, emite-se o questionamento, sobre que investimentos são oferecidos aos espaços rurais do território paraense?

O território da Transamazônica composto por cidade e campo, desde a década de 70 vem sendo ocupado por migrantes de todo país e desde este período a população sofre com as mazelas sociais deixadas pela política de desenvolvimento. Uma política que chega a conta gotas para os povos que vivem na região. Como exemplificação cita-se a situação da Rodovia Transamazônica que iniciaram o processo de asfaltamento a partir de 2012, ainda inconcluso em 2018 e tudo indica que a finalidade primordial desse serviço estava em possibilitar o tráfego de produtos necessários para construção e manutenção da hidrelétrica de Belo Monte, e provavelmente, para entrada e saída de produtos oriundos da exploração de minérios e do agronegócio. Possivelmente sem interesses político desenvolvimentista, este tipo de investimento público seria incerto.

Na contrapartida, os camponeses do território da Transamazônica mesmo diante as políticas de desenvolvimento na região, sobrevivem com ausência de diversas políticas públicas, essenciais a vida; desde o acesso a terra para quem nela deseja trabalhar, a inexistência de estradas vicinais apropriadas para escoação de sua produção, a falta de atendimento adequado à saúde e a educação, ao financiamento, a casa própria, dentre outros.

No que se referem ao contexto educacional os municípios que compõe esse território são os responsáveis pela oferta do ensino fundamental conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN de Nº 9394/1996. Mas, a oferta em algumas localidades rurais, se dá somente nos anos iniciais do ensino fundamental, as vezes, no sistema da multisseriação com o mesmo desdobramento na segunda fase deste segmento - os anos finais do fundamental - que tem funcionado com turmas/escolas multisseriadas onde se reúnem estudantes de várias séries/anos; outros locais, ofertam os anos finais do ensino fundamental, no sistema seriado, sem aglomeração de educandos e séries/anos diferentes.

Outra situação que merece reflexão em relação à oferta do ensino fundamental de municípios como Pacajá, Anapu, Uruará e outros, em que parte dos educadores assumem as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental não possuem qualificação profissional alguma do magistério. Tornam-se professores dos anos finais do ensino fundamental, pessoas que adquiram apenas o ensino médio. Em alguns casos com ensino superior, mas atuação diferente de sua área de formação, como o caso de um pedagogo assumindo o ensino de português, por exemplo, nos anos finais do fundamental, um historiador, ou alguém de outra área assumindo as séries iniciais do ensino fundamental como retratou uma professora de reserva extrativista:

Eu sou formado em história, mas atuo em sala de aula em escola multisseriada do 1º ao 5º ano, assumindo o papel que seria de um pedagogo. Lá tem carência de profissionais com ensino superior e muitos professores não se disponibilizam trabalhar nas áreas rurais do nosso município. (Professora Nice).

Esse depoimento foi exposto em um curso de formação continuada realizada sobre currículo na educação do campo realizada para educadores que trabalham com assentados em área de reserva extrativista no município de Altamira. E dentre os participantes daquela formação de aproximadamente trinta (30) pessoas, cinco (05) eram os representantes das resex, os demais eram professores de comunidades extrativistas dos quais na ocasião apenas três deles eram pedagogos. Os demais tinham a formação em biologia, geografia, história, dentre outros. Mas, estavam assumindo a educação de anos iniciais do ensino fundamental nas comunidades extrativistas daquele município.

Ao analisar as expressões exposta pela depoente, se constata um problema sério na educação do campo no território da Transamazônica e se refere a ausência de professores formados para atender as necessidades educacionais das demandas do campo desse território. Isso se dá por que para alguns,

A educação é dada aos indivíduos para suprir suas carências mais elementares – Educação Supletiva. Transmite-se a cada indivíduo somente os conhecimentos básicos, pois se acredita não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que

desenvolvam sua capacidade intelectual. (HAGE, 2011, p.10).

Essa perspectiva de educação centrada na realidade do campo compreende que qualquer modelo de educação pode ser implementada para estas populações, uma vez que, para quem reside neste ambiente, não carece de formação propicia qualificada. Daí qualquer tipo de educação, de ensino ou de escola serve. No dizer de Arroyo (2003), isso significa ofertar escolas pobres para gente pobre, da roça, do campo que não carece do saber das letras. Para estes qualquer coisa serve. Qual quer espaço é viável para educar quem vive da terra e trabalha com os instrumentos da lavoura camponesa. No final das contas essa situação resulta da ausência de políticas públicas de qualidade para os que ofertam o ensino fundamental, pois a imagem expressa bem as questões de precariedades estruturais, mas existem de outros problemas de cunho pedagógicas que se complementam à ausência de formação necessária para educação em escolas do campo.

No que se refere à precariedade estrutural, a organização dos espaços físicos das escolas funcionam em formato de barraca, com quatro esteios de madeira, coberto de palha com algumas carteiras de madeira e um quadro de giz, ou feita de taipo, coberta de palha de palmeiras, etc. Outras funcionam em espaços da igreja católica.

Parte significativa das escolas do campo, com o ensino fundamental, não tem estrutura física apropriada, as que têm um prédio próprio, as salas de aula são pequenas, algumas construções são de madeira de qualidade inferior, não possuem um refeitório para merenda, espaços para recreação, biblioteca, etc. e, quando se dá o fechamento de escolas do campo, as crianças e adolescentes desse local precisam fazer o deslocamento por meio do transporte escolar - que no território da Transamazônica e do Xingu ocorre por terra ou água e ainda existem aqueles que fazem o trajeto uma parte por água, e outra por terra - para chegar à escola.

Em relação ao transporte escolar a maioria dos que trafegam por via terrestre, são carros inapropriados para transportar estudantes por não possuir os instrumentos algum de segurança previsto no códigos de transito brasileiro e os que necessitam utilizar transportes fluviais, vivenciam a experiência de ausência de segurança marítima. O fato é que, tanto um quanto o outro são transportes contratados com recursos públicos e trafegam com crianças, adolescentes jovens e adultos sem a mínima segurança. Os que trafegam por transportes terrestres enfrentam as estradas com péssimas condições, especialmente no período chuvoso, um fato que dificulta o acesso à escola nos horários estabelecidos para as aulas semanais.

No campo pedagógico do ensino fundamental, se constata ausência de material didático para todos os estudantes, continua a existência de quadro giz, em algumas escola, um situação visível na imagem anterior. O giz é um instrumento que causa sujeira ao espaço, ao professor diretamente e aos alunos que sentam na frente; sem falar que este produto é responsável por algumas enfermidades que atingem os educadores, como retrata Martins (2005, s.p.) em uma nota sobre educação, publicada em um site a respeito da situação no Rio de Janeiro:

O especialista em alergia e imunologia Ronaldo Regis Mobius diz que reações extremas ao pó de giz são comuns em pessoas já alérgicas a ácaros, poeira, ou que sofrem de renite, por exemplo. Para os outros educadores, o que pode acontecer é um gradual processo irritativo no nariz, acompanhado ou não de secreção na mão. Problema recorrente na carreira dos mestres é alergia ao giz. A dificuldade é tão grave que a Secretaria de Estado do Rio de Janeiro, por intermédio do secretário de Educação, Cláudio Mendonça, determinou a substituição gradual, do quadro-negro pelo quadro branco nas escolas estaduais.

Dentre outras questões, muitas escolas do campo não dispõem de recursos didáticos e pedagógicos para realização do processo ensino aprendizagem. Às vezes detêm somente o livro didático. A biblioteca embora seja realidade de poucas escolas do campo, está distante de ser realidade da maioria. Alguns possuem computadores outras não. Mas, algumas das que possuem encontram-se encaixotados, ou em um espaço, esquecidos por falta de conhecimento para manusear esta ferramenta que poderiam colaborar com o trabalho pedagógico. Isso se dá por que o programa instalado nas máquinas é um sistema livre - o Linux - que o Ministério da Educação denominou de Linux Educacional. Daí a necessidade de formação continuada para que os educadores do campo se apropriem destas ferramentas e utilizem pedagogicamente para educação dos povos do campo.

Outra situação relacionada à questão pedagógica que afeta diretamente a realidade da escola do campo dessa região, diz respeito à qualificação dos profissionais da educação que atuam no ensino fundamental. Alguns professores das escolas do campo cursaram somente o ensino médio e estão na sala de aula sem formação alguma do magistério. A legislação orienta ter ensino superior para esta função ou como estabelece as diretrizes operacionais da educação do campo:

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 02).

A legislação estabelece a formação mínima em ensino médio na modalidade normal, entretanto não é isso que se observa. Há pessoas assumindo sala de aula sem formação alguma na área do magistério. E isso ocorre tanto nos anos iniciais do ensino quanto nos anos finais do ensino fundamental. Depoimentos obtidos por estudantes da educação do campo esclarecem que "algumas prefeituras da região contratam professores com ensino médio para atuar nos anos terminais por estarem cursando o ensino superior ou contratam pedagogos para assumir essa fase do ensino fundamental". (LOPES, 2015, p. 09).

Somam-se às questões abordadas, as distâncias geográficas dos territórios situados na Amazônia Paraense. Há localidades rurais no território da Transamazônica, como por exemplo, no município de Altamira-Pará, existem localidades rurais que duram em média, três dias de viagem trafegando ora em um barco, ora em transporte terrestre, ou doze (12), treze (13) horas em um transporte fluvial mais veloz - voadeira - para chegar à comunidade.

Algumas destas localidades são áreas de reserva extrativista ou de populações indígenas que vivem em comunidades que, por exemplo, nenhum morador tem formação mínima para assumir o ensino de sala de aula. Com isso, partes dos educadores dessas comunidades são da cidade. E conforme explicação oral da coordenadora da educação do campo da Secretaria de Educação de Altamira (2016) para encontrar na cidade, alguém que queira ir trabalhar nessas áreas a dificuldade aumenta, uma vez que, ao ir para essas localidades o professor só pode retornar a cidade no período de férias escolares, que geralmente se dá no período de julho e, no final do calendário letivo.

Ao situarmos a escola do campo presente no território da Transamazônica e do Xingu estamos não somente apresentando sua realidade social, as desigualdades sociais, econômica, geográfica e cultural, de uma conjuntura neoliberal, dominante, mas colocando-a no território do direito. Direito este, que vem sendo negado no seu processo histórico. Para Molina (2009), é a negação do direito ao direito. Não é suficiente está nas leis, o direito a educação. É necessário se materializar no contexto real dos povos do campo, do movimento dos seus territórios e, em sua plenitude.

## 2. Educação do campo a partir da pedagogia do movimento

O principal elemento que perpassa pelo entendimento da educação do campo a partir da "pedagogia do movimento", se refere ao olhar dado a educação do campo, como um direito conquistado, um direito universal, ou seja, direito de todos os seres humanos. E, essa educação como direito resulta de lutas históricas dos que nos antecederam até chegar os dias atuais.

A escola do campo está situada em um território que se movimenta, que é dinâmico. Nesse espaço a escola desenvolve sua ação educativa com sujeitos de direito. Ela foi criada para garantir a concretização desses direitos. Quando se compreende a escola do campo como um território de direitos, se percebe os sujeitos sociais do campo não somente como sujeitos de direitos, como sujeitos de lutas históricas capazes de intervir na sua realidade social.

Perceber a educação do campo como direito significa respeitar a cultura, a diversidade, as especificidades e característica próprias das populações do campo. Significa valorizar suas experiências tecnológicas, seus conhecimentos e saberes construído na relação social desses dos grupos constituídos.

A pedagogia do movimento no debate trazido por (Caldart, Idem), reconhece o campo como espaço da pluralidade cultural, formado por sujeitos reais, concretos, com uma relação ligada a realidade, econômica, histórico-social, a biodiversidade ambiental. Por isso, a constituição de seus territórios os caracteriza como sujeitos plurais, em seus espaços onde se encontram os ribeirinhos, quilombolas, indígenas, povos das matas e das florestas, extrativistas assentados, acampados, colonos, agricultores e tantas outras denominações atribuídas a estas identidades.

Nessa discussão, destaca-se a educação relacionada às diversas formas de trabalho e de produção dos povos do campo, como descreve Arroyo (2004), "a escola precisa estar vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, a luta pela terra e ao projeto de desenvolvimento popular do campo." (p. 77). O mundo do trabalho, a cultura e a forma de produção nos diversos territórios do campo são certamente diferentes do mundo urbano.

Por conta disso, torna-se inapropriado, inviável, veicular um currículo na escola do campo no mesmo padrão ou modelo da escola urbana. As possibilidades de fracasso são maiores, por não corresponder às vivências e experiências do contexto do campo. Para Arroyo (2004), "a escola e seus saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses direitos escolares tem que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola". (p.78).

Estar em sintonia, mais do que ligar, relacionar saberes e conhecimentos da vida do campo, significa possibilitar diálogos, na sala de aula com o universo de conhecimentos e as problemáticas do campo, interligando a cultura, a realidade em articulação com os conhecimentos escolares construindo um espaço de movimentação, para transformação do conhecimento desenvolvido em nas escolas do campo do ensino fundamental.

### 3. A política de educação do campo nos anos finais do ensino fundamental

A principal política de educação, presente no cenário educacional dos povos do campo é o ensino fundamental composto pelos anos iniciais ou finais do ensino fundamental e corresponde a uma política obrigatória, que integra a Lei 9394/96 o nível de ensino da educação básica na qual também constitui a educação infantil e ensino médio. Dentre essas composições do ensino fundamental consta-se que nos anos finais do ensino fundamental não consta em todas as localidades rurais do território da Transamazônica e Xingu.

O ensino fundamental de acordo com a Lei 9394/96 compõe a segunda etapa da educação básica obrigatório, funciona atualmente em nove anos. A fase inicial está organizada em 1º; 2º; 3º; 4º e 5º anos. A segunda fase compõem do 6º; 7º; 8º e 9º anos. Os anos finais do ensino fundamental se propõe atender a demanda de adolescentes e jovens na faixa etária que corresponde à idade de 11 a 14 anos. Nesse período escolar os conhecimentos são trabalhados por área ou disciplina e se têm um professor por tempo/aula.

Os educandos que em um dado momento de sua escolaridade tinha um professor para trabalhar com todas as disciplinas, ao chegar aos anos finais se deparam com diversos professores para atuarem em um curto período de tempo com uma variação de estudos disciplinares que se dá entre 50 a 60 minutos/hora/aula. Essa mudança radical causa estranhamento no começo entre os adolescentes, até que ocorram as adaptações necessárias. A realidade da educação do campo de alguns municípios se apresenta diferente, como no gráfico abaixo se disponibiliza uma forma de organização de um município.

#### 1. Tabela: Atendimento curricular para um conjunto de escolas, com três professores

Prof.	Meses	Disciplinas	Período de atividades
01	Fevereiro/março/abril/maio	Matemática	02/02/a 01/04/2015
		Ciências	02/04 a 04/05/2015
		Religião	05/05 a 14/05/2015
		Geografia	15/05/ a 10/06/2015
02	Maio/junho/agosto/setembro	História	11/06 a 06/08/2015
		Est. Amazônicos	07/08 a 28/08/2015
		Educação Física	31/08 a 09/09/2015
03	Setembro/outubro/novembro/dezembro	Português	18/09 a 13/11/2015
		Inglês	14/11 a 04/12/2015
		Artes	07/12 a 24/12/2015

Fonte: Secretaria de Educação de um município, da Região da Transamazônica/Pará.

O gráfico ilustra uma experiência referente ao ano de 2015. Entretanto, essa experiência continua em pleno exercício em 2018 naquele município. Há uma organização no ensino do município. Eles organizam uma grade curricular para atender um conjunto de escolas, com três professores. A esse conjunto denominam escola Polo, que significa, espaço escolar onde concentram demandas estudantis de diversas localidades rurais próximas. Devido à ausência de professores para cada disciplina a secretaria distribui três disciplinas por professor. Desse modo, três professores conseguem atender a grade curricular de um conjunto de quatro escolas próxima conforme a distribuição mensal expressa no gráfico.

Cada profissional é lotado com 150 horas em sala de aula com rotatividade incomum, ao que geralmente ocorrem em outras escolas dos anos finais do ensino fundamental. Um único professor com três ou quatro disciplinas permanecem até concluir o tempo determinado para trabalhar os conteúdos disciplinares.

Essa é uma experiência de educação blocada, organizadas e distribuídas por dias em meses fechados, no qual de um bloco se passa para outro até que toda grade curricular de disciplinas sejam concluídas. E de acordo com informações contidas nos dados acima elencados, se constata que o desenvolvimento da estrutura curricular se dá em um período fixo/específico para cada educador que atua com o bloco de disciplinas. Para além da interpretação dos dados, professores dessas áreas de conhecimentos relatam que os números de estudantes têm sido pouco nas escolas do campo. Esses fatores obrigam a gestão municipal reuni estudantes de níveis de escolaridade diferentes culminando no sistema da multisseriação. Citam as professoras:

"É horrível trabalhar com a multisseriação na segunda etapa do ensino fundamental, eu acho terrível". (Professora Ana)

"A gente trabalha com essa multissérie, por que não tem outra alternativa. A gente precisa desse serviço, mas não é fácil para nós professores, pior ainda para o aluno que estuda os conteúdos de cada disciplina uma vez, durante o ano letivo". (Professora Marta).

A multisseriação tem sido uma prática educativa muito comum nas escolas do campo no Estado do Pará. E essa prática tem sido exposta em algumas pesquisas e se identificava a materialização dessa política, nos anos iniciais do ensino fundamental, como descrevem os autores:

As turmas multisseriadas totalizam mais da metade das escolas brasileiras, realidade presente mais nas regiões Nordeste, Norte e em parte da região Sudeste. É uma organização de ensino que atende geralmente do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, como um meio de dar acesso a escolarização às crianças e adolescentes camponeses e diminuir a evasão dos alunos nas escolas no campo. (CONCEIÇÃO; REIS; DINIZ; 2013, p. 4).

A partir das informações supracitadas se percebe que a experiência da multisseriação contagia a realidade do campo também nos anos finais do ensino fundamental. A diferença se manifesta na quantidade de professores que no caso mencionado anteriormente eram três para um conjunto de disciplinas e escolas, no entanto, nos anos iniciais essas ações são assumidas exclusivamente por um único professor.

Essa política de educação do campo por meio da multisseriação criada nos anos iniciais do ensino fundamental saiu do anonimato e no cenário atual tornou-se um elemento de pesquisa que pretende conhecer e analisar essa perspectiva para colaborar de forma significativa na qualidade de oferta da educação do campo em nosso país e em especial na Amazônia Paraense. Mas, essa prática educativa nos anos finais do ensino fundamental lamentavelmente continua no anonimato. Pouco se sabe a respeito dessa experiência uma vez que:

O Ensino Fundamental tem sido bem estudado no Brasil, notadamente em seu primeiro segmento, que compreende os cinco anos iniciais da escolaridade básica e, desde 2006, o início da escolarização, aos 6 anos. Os outros quatro e últimos anos não têm recebido a mesma atenção. Dessa forma, escrever sobre os anos finais do Ensino Fundamental II é uma tarefa bastante difícil por algumas razões. Há pouquíssimos estudos que tratam sobre essa fase de ensino, embora exista farta literatura sobre a criança que inicia o processo escolar e o adolescente que está em vias de concluí-lo, teórica e idealmente aquele que tem entre 15 e 17 anos. (DAVIS, et al, 2013, p. 02).

No artigo 24 da Lei 9394/96 assim retrata sobre a organização do ensino fundamental e médio em seu inciso IV: "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares" (BRASIL; 2013, p. 18). Ao observar a escrita deste inciso entende-se que, os estudantes podem ser organizados em séries distintas. Abre-se um leque de possibilidades e interpretações legalista sobre aplicabilidade do ensino fundamental e médio.

Contudo, identificar a funcionalidade e organização da política de educação no contexto nos anos finais do ensino fundamental requer pesquisas mais profundas e análise dessa experiência em territórios com baixo índice de educadores para este atendimento. Sem mencionar que são poucos os educadores presentes nos curso de licenciatura em educação do campo e na pedagogia – PARFOR - que conheciam documentos oficiais relacionados à educação do campo e menos ainda são os que participam ou conhecem os debates traçados a respeito de outra proposta de educação do campo pautado nos interesses de quem vive, trabalha ou participa dos movimentos sociais do campo. Sabe-se, portanto, que esta fase do fundamental tem sido esquecida não somente no que se refere a políticas públicas de direitos, mas também em termos de estudos e pesquisas que possam colaborar na criação de uma educação de qualidade para formações de adolescentes e jovens do campo.

## **CONSIDERAÇÕES INACABADAS**

A educação no cenário brasileiro tem culturalmente sido agregada a concepções conservadoras, de uma pedagogia urbanocêntrica com raízes entrelaçadas ao pensamento desenvolvimentista de caráter urbano-industrial e hegemônico, e tem envolvido nessas circunstâncias um perfil de educação e sociedade dominante onde partes de organizações docentes engessam nessa perspectiva.

Nos últimos anos, a política de educação do Brasil vem se modificando, mas o momento é de avançar mais e mais, particularmente no que se refere à escola pública do campo, responsável pela educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos que almejam conhecer pelo viés do espaço escolar saberes e conhecimentos historicamente construídos até mesmo para identificar como se deu seu processo de construção que ora é dominante no contexto educacional.

Constatam-se uma pedagogia em movimento se materializando na contramão do pensamento pedagógico centrado nos ideais de um sistema capitalista e de acordo com Munarim (2008),

Um movimento político e pedagógico vem sendo construído por sujeitos coletivos ligados às questões agrárias. Destacam como sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais populares do campo. Põe-se em conjunto a esses, pessoas de instituições públicas como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos; todavia, estes ainda são poucos e, menor ainda, é o número de docentes de escolas públicas a fazer militância em tal causa. (s/p)

Esse olhar para escola nasce primeiro da necessidade de conhecer, da curiosidade de aprender, de obter outros saberes. Surge na perspectiva do direito Constitucional que em sua abordagem, relata ser direito de todos os brasileiros o acesso à educação como política estatal. Está referendado numa jurisdição maior torna-se responsabilidade do Estado brasileiro aplicar o cumprimento dos direitos.

No caso da educação do campo, esse direito está historicamente fragilizado, posto que, não basta simplesmente colocar um professor em uma determinada área rural e dizer que as populações daquela comunidade têm acesso à educação. Para se constituir uma educação de fato e de direito torna-se necessário oferecer as condições necessárias para o funcionamento de uma escola do campo que requer uma infraestrutura física adequada, investimentos financeiro e pedagógico bem como formação inicial e continuada de professores de escolas do campo.

Outro elemento relevante referente à política de direito, diz respeito às práticas curriculares que substancialmente, assim como não podem negar o direito de aprender na escola conhecimentos constituídos, não podem ignorar ou colocar no mundo da insignificância aquilo que os povos do campo aprenderam no processo histórico de resistência ou no cotidiano da vida. Os conhecimentos escolares carecem ser ressignificados. Para isso acontecer, também se necessita de educadores protagonistas de um projeto de educação diferenciada. E não, como tem se observado a partir dos dados levantados nesse estudo sobre os anos finais do ensino fundamental.

Observa-se que os anos finais do ensino fundamental na escola do campo encontra-se uma educação bloqueada, que funciona no modelo da multisseriação com professores com baixa formação profissional. Poucos conhecem os documentos oficiais referentes ao direito a educação do campo e menos ainda participam do debate de articulação nacional de educação do campo ou estão inseridos no jeito diferente de desenvolvimento de novas práticas. Que esta fase do ensino fundamental tem sido esquecida em termos de estudos e pesquisa, enquanto política pública de educação e de formações de adolescentes e jovens.

Nesse sentido, um dos maiores desafios da educação do campo é contagiar/envolver os educadores do campo como sujeitos pertencentes à militância da "pedagogia do movimento", como construtores de um paradigma de educação diferente. Embora isso seja um desafio, envolver um número maior e significativo de educadores no campo da "pedagogia do movimento" deve ser uma estratégia alternativa, pois não é possível negar que diferentes experiências políticas e pedagógicas de um coletivo, crescem e se fortalecem no bojo dos movimentos sociais do campo e tornam-se protagonistas de outro paradigma de educação.

Portanto, ao se constituir o ensino fundamental do campo ou na cidade como política pública de direito à educação torna-se relevante pensar em fortalecer e garantir sua implementação nos diversos espaços geográficos do Brasil e da Amazônia Paraense, sobretudo, no território da Transamazônica e do Xingu de maneira qualitativa com garantia de investimentos necessários para se constituir a materialização concreta dessa formação para as pessoas que vivem e trabalham no campo deste país e que os educadores sejam protagonistas e não reprodutores de uma política de educação elitista, dominadora e mercadológica de educação para classe trabalhadora do campo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). Por uma educação do campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível no site: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192) > Acessado 22 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

FERNANDES, Bernardes Mançano. **Por uma Educação do Campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília/DF: Articulação Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 2).

HAGE, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p.133-150. Disponível no site: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>. Acessado 13 de março de 2018.

LOPES, Eunice de Macedo. **Diagnóstico da Escola Paraíso na Comunidade Santa Luzia**. Uruará, Pará; Campus Universitário de Altamira- UFPA, 2015.

**MARTINS, Mara Lúcia**. O que o professor deve fazer para se prevenir de doenças causadas pelo exercício da profissão? Publicado em 2005 no Site <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0082.html>. Acessado em: 05 de fevereiro de 2015.

**MOLINA, Mônica Castagna**. A constitucionalidade e a Justiciabilidade do direito a educação do campo. In: **SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.) Por uma educação do campo: campo- políticas públicas-educação**. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

MUNARIM, Antônio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil** [Editorial]. Revista Educação, Edição: 2008 - Vol. 33 - N° 01. Disponível no site: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm> Acessado em: 10 de março de 2018.





