



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

MARIA DULCILENE CARNEIRO DOS SANTOS

**PROGRAMA CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÃO SOBRE A
GESTÃO DE SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO MULTISSERIADO**

**CRUZEIRO DO SUL - ACRE
2023**

MARIA DULCILENE CARNEIRO DOS SANTOS

**PROGRAMA CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÃO SOBRE A
GESTÃO DE SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO MULTISSERIADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL, da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Linha de pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S237p Santos, Maria Dulcilene Carneiro dos, 1979 -
Programa caminhos da educação do campo: reflexão sobre a
gestão de sala de aula no ensino médio multisseriado / Maria Dulcilene
Carneiro dos Santos; orientadora: Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira
Martins. - 2023.
106 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-
graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul, 2023.
Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Educação do campo. 2. Gestão da sala de aula 3. Ensino Multisseriado.
I. Martins, Francisca Adma de Oliveira (orientadora). II. Título.

CDD: 410

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-119/1074

MARIA DULCILENE CARNEIRO DOS SANTOS

**PROGRAMA CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÃO SOBRE A
GESTÃO DE SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO MULTISSERIADO**

Dissertação defendida em 25/09/2023 e considerada APROVADA, para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha (Ufac)
Coordenador do Curso

Banca Examinadora

Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins
Universidade Federal do Acre – Ufac
Orientadora e Presidenta

Profa. Dra. Nayra Suelen de Oliveira Martins
Universidade Federal do Acre – Ufac
Membro Avaliador Interno

Prof. Dr. Igor Soares de Oliveira
Universidade Federal do Acre – Ufac
Membro Avaliador Interno

Dedico este trabalho aos meus pais, meus maiores exemplos de integridade e honestidade, por garantirem que eu e meus irmãos pudéssemos, por meio da educação, trilhar nossos próprios caminhos. Minha mãe, por sua presença, dedicação e amor incondicional. Meu pai (*in memoriam*), por sempre ter nos incentivado a estudar e correr em busca de nossos objetivos. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu saúde e determinação para não desistir diante dos obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho. A Ele, toda honra e toda glória!

Aos meus filhos, Bruno, Alex e Jardel, por serem minha inspiração e acreditarem na minha capacidade.

A todos os meus familiares, mãe, irmãos, sobrinhos, em especial ao meu esposo, Odacir da Silva Gomes. Gratidão pela parceria, apoio, incentivo e compreensão durante os períodos de ausência, cansaço e, por muitas vezes, de estresse. Obrigada!

Aos colegas Emerson, Cliciane, Érica e Francisca, pelo incentivo, companheirismo, troca de experiências e partilha ao longo deste percurso.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins, por toda dedicação, paciência e amizade. Seus ensinamentos e sugestões guiaram o meu aprendizado e foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico.

À Banca Examinadora, Prof. Dr. Igor Soares de Oliveira e Profa. Dra. Nayra Suelen Oliveira Martins, que aceitaram nosso convite e com muita competência e disposição leram e teceram apontamentos, sugestões e contribuições que cooperaram para o enriquecimento deste trabalho.

À Universidade Federal do Acre (Ufac), representada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPHEL), e ao Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha, Coordenador do PPHEL, por seu comprometimento com o curso.

Aos professores, alunos e equipe gestora da instituição escolar onde realizei a pesquisa, e a todos que participaram, direta ou indiretamente, deste trabalho.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

(Rubem Alves)

RESUMO

Esta dissertação abordou como tema de pesquisa a prática docente na escola do campo, tendo como objeto de estudo a gestão de sala de aula no ensino multisseriado. O objetivo geral do estudo foi compreender como se dá a gestão de sala de aula em turmas do Ensino Médio multisseriado, observando a condução do processo de ensino e as possíveis limitações das práticas, no Programa Caminhos da Educação do Campo. Para a pesquisa, buscamos apoio teórico em Almeida e Melo (2018); Arroyo (1997); Arroyo, Caldart e Molina (2017); Benjamin e Caldart (2001); Ghedin (2012); Hage (2011; 2014); Kolling, Nery e Molina (1999); Molina e Jesus (2005); Mota (2019) e Santos (2013); além de Hammel *et al.* (2021), com estudos que tratam da Educação do Campo, formação de professores e classes multisseriadas; Vasconcellos (2015); Oliveira (2012) e Silva (2018), que abordam temas voltados para a gestão da sala de aula; e Tardif (2014), com temas voltados para a prática docente, dentre outros autores de igual importância. Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa, realizada por meio de uma pesquisa de campo que ocorreu em uma escola do campo do município de Cruzeiro do Sul - Acre. Os dados foram construídos tendo a entrevista semiestruturada e a observação de aulas como instrumentos de coleta dos dados, em uma turma de 2º e 3º ano do Ensino Médio multisseriado. Para a organização, tabulação e análise dos dados, tomamos por embasamento aspectos da Análise de Conteúdo (AC), de Franco (2005), com base na descrição dos dados obtidos na investigação em campo. Os resultados da pesquisa revelaram que, além da carência de recursos didáticos e tecnológicos, não existe no Programa Caminhos da Educação do Campo uma proposta curricular e pedagógica específica para classes multisseriadas do Ensino Médio que auxilie os docentes a definir os conteúdos e direcioná-los na gestão das ações cotidianas da sala de aula multisseriada. Assim, reconhecemos a importância de um planejamento alinhado aos objetivos e maior dedicação dos docentes, quanto aos estudos dos conteúdos e a sua relação com a realidade dos estudantes, de maneira a tornar a aprendizagem mais significativa, a fim de associar os conhecimentos científicos com o contexto em que o aluno está inserido. Por fim, se faz necessário investir em políticas públicas que garantam a melhoria do processo de ensino nos espaços do campo como acompanhamentos pedagógicos mais frequentes, com sugestões de aulas mais atrativas e oferta de formações iniciais e continuadas por áreas de conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda às especificidades de ensinar na escola do campo, contribuindo para a oferta de uma educação de qualidade e da boa gestão da sala de aula.

Palavras-chave: Educação do campo. Gestão da sala de aula. Ensino multisseriado.

ABSTRACT

This essay addressed teaching practice in rural schools as its research topic, with classroom management in multigrade teaching as its object of study. The general aim of the study was to understand how classroom management occurs in multi-grade High School classes, observing the conduct of the teaching process and the possible limitations of practices, at the Caminhos da Educação do Campo Program. For the research, we sought theoretical support in Almeida and Melo (2018); Arroyo (1997); Arroyo, Caldart and Molina (2017); Benjamin and Caldart (2001); Ghedin (2012); Hage (2011; 2014); Kolling, Nery and Molina (1999); Molina and Jesus (2005); Mota (2019); and Santos (2013); Hammel *et al.* (2021) with studies that deal with Rural Education, teacher training and multigrade classes. Vasconcellos (2015); Oliveira (2012) and Silva (2018), which address topics focused on classroom management. Tardif (2014), with themes focused on teaching practice, among other authors of equal importance. This essay is an exploratory, descriptive research with a qualitative approach, carried out through field research that took place in a rural school in the municipality of Cruzeiro do Sul - Acre. The data were did by using a semi-structured interview and class observation as data collection instruments, in a 2nd and 3rd year class of multigrade high school. For the organization, tabulation and analysis of the data, we took as basis aspects of Content Analysis (CA), by Franco (2005), based on the description of the data obtained in the field investigation. The research results revealed that, in addition to the lack of teaching and technological resources, there is no specific curricular and pedagogical proposal at the Caminhos da Educação do Campo program for multigrade classes in high school that helps teachers define the contents and direct them in the management of daily actions in the multigrade classroom. Thus, we recognize the importance of planning aligned with the objectives and greater dedication of teachers, regarding the studies of content and its relationship with the students' reality, in order to make learning more meaningful, in order to associate scientific knowledge with the context in which the student is inserted. Finally, it is necessary to invest in public policies that guarantee the improvement of the teaching process in rural areas, as well the more frequent pedagogical monitoring suggestions for more attractive classes. Furthermore, it is fundamental invest on initial and continued training in areas of knowledge that helps the development of a pedagogical practice that the specificities of teaching in rural schools, contributing to the provision of quality education and good classroom management.

Keywords: Rural education. Classroom management. Multigrade Teaching.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Dados de identificação: Formação e experiência dos Participantes, ano de 2022.....	43
Quadro 2 – Rodízio de disciplinas e localidades, ano de 2022.	44
Quadro 3 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.....	61
Quadro 4 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental, Anos Finais.	62
Quadro 5 – Matriz Curricular do Ensino Médio.....	63
Quadro 6 – Carga horária do Projeto de vida.	65
Quadro 7 – Matrícula referente ao ano de 2020.	69
Quadro 8 – Matrícula referente ao ano de 2021.....	70
Quadro 9 – Matrícula referente ao ano de 2022.	70
Figura 1 – Fluxograma: procedimentos da observação na sala de aula.	47
Figura 2 – Fluxograma dos procedimentos de entrevistas aos professores.....	48
Figura 3 – Procedimentos de análise das observações e entrevistas.	49
Imagem 1 – Guia do professor de Língua Portuguesa, Ensino Médio.	54
Imagem 2 – Livro do aluno, Língua Portuguesa.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Rodovia Federal
CEC	Caminhos da Educação do Campo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CRU/AC	Currículo de Referência Único do Acre
CZS	Cruzeiro do Sul
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica
E.F.	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.	Ensino Médio
Enera	Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCEC/AC	Proposta Curricular da Educação do Campo do Estado do Acre
PEC/AC	Plano de Educação do Campo do Estado do Acre
PPHEL	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
Pronera	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
PX	Professor X
PY	Professor Y
PZ	Professor Z
RCEA	Referenciais Curriculares do Estado do Acre
SEE/AC	Secretaria Estadual de Educação do Acre
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAC	Universidade Federal do Acre
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
2.1 O ensino multisseriado na escola do campo	24
3 GESTÃO DE SALA DE AULA	30
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	37
4.1 Contexto do objeto de estudo da pesquisa	37
4.1.2 Área de estudo da pesquisa	38
4.2 Tipo de pesquisa e abordagem	39
4.3 Participantes e amostra	42
4.4 Coleta e análise dos dados	45
4.4.1 Observação	46
4.4.2 Entrevista	47
4.4.3 Procedimentos de análise dos dados: a observação e a entrevista	49
5 PROGRAMAS ESTADUAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO ACRE	52
5.1 Programa Asas da Florestania (PAF/AC)	52
5.2 Programa Caminhos da Educação do Campo (CEC).....	56
5.2.1 O Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo: proposta curricular	59
6 GESTÃO DE SALA DE AULA: O ENSINO MÉDIO MULTISSERIADO DO PROGRAMA CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	67
6.1 A escola “Orquídea” e a comunidade escolar no ano de 2022: primeiras observações	67
6.2 Observação sobre os momentos na sala de aula	71
6.3 Das possíveis limitações - Entrevista.....	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	99

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, da Universidade Federal do Acre, na linha de pesquisa Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas, e aborda questões relacionadas ao tema trabalho docente, delimitando-se à gestão de sala de aula desenvolvida no âmbito da Educação do Campo. Essa investigação envolveu práticas cotidianas no contexto do processo ensino-aprendizagem em uma turma multisseriada em uma escola de ensino médio no município de Cruzeiro do Sul – Acre, aqui denominada escola “Orquídea”, para preservar a identidade do lócus da pesquisa. Assim, o objeto de estudo constituiu na gestão de sala de aula no ensino multisseriado do Programa Caminhos da Educação do Campo.

Última etapa da educação básica brasileira, o Ensino Médio, quando no modelo regular de ensino seriado para alunos com faixa etária de 15 a 17 anos de idade, tem a duração de três anos e sua organização curricular ocorre com cada professor trabalhando uma disciplina específica, procurando adequar-se ao contexto escolar do aluno. Quando ofertado na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, o Ensino Médio tem a duração de dois anos distribuídos em quatro módulos, destinando-se a alunos a partir de 18 anos e, em sua organização curricular, os professores trabalham com as disciplinas que envolvem a sua área de conhecimento.

Em dezembro de 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM (Brasil, 2018a) que institui o novo Ensino Médio, a ser implementado até o ano de 2022 em todas as escolas públicas e privadas, destacando a importância de diferentes estratégias de ensino que atendam à realidade de cada comunidade e cultura dos estudantes.

Passando por mudanças significativas, segundo a BNCC, o novo Ensino Médio propõe um outro olhar sobre a educação, em que o aluno deve ser ainda mais estimulado ao protagonismo do seu próprio conhecimento, e onde a utilização de recursos tecnológicos e diferentes métodos de aprendizagem e avaliação possam fazer parte da sua rotina escolar (Brasil, 2018a).

A implementação da BNCC foi a justificativa para o surgimento do programa Caminhos da Educação do Campo (CEC), programa estadual que tem por objetivo assegurar o direito de todos a uma Educação Básica de qualidade, na intenção de universalizar o ensino básico aos camponeses, sem que estes precisem sair de suas

comunidades. Para isso, foi elaborada pela coordenação de Educação do Campo, da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – SEE/AC, uma proposta de reorganização curricular para melhor atendimento às escolas do campo, de acordo com as especificidades de cada comunidade escolar.

A proposta apresentada ao Conselho Estadual de Educação (CEE) estabelece critérios de classificação onde as escolas passam a ofertar o ensino segundo a possibilidade de acesso, ou seja, as escolas de fácil acesso passam a ofertar o ensino regular com o mesmo formato e orientações das escolas urbanas, enquanto as escolas de difícil e difícilíssimo acesso¹ trabalham com a oferta do ensino em ciclos multisseriados², independentemente de oferecer Ensino Fundamental anos iniciais e finais, ou Ensino Médio.

Considerando que nas escolas de difícil e difícilíssimo acesso a oferta do Ensino Médio ocorre no formato de ciclos multisseriados, surgiu a seguinte problemática: como acontece a gestão de sala de aula em turmas multisseriadas de Ensino Médio na escola do campo? Na intenção de responder a problemática, a pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos: como a proposta do Ensino Médio multisseriado se encontra estruturada em termos curriculares e pedagógicos? Como o docente conduz a gestão de sala de aula na organização e aplicação dos conteúdos, planejamento, metodologia e avaliação, em uma classe multisseriada? Quais os principais problemas vivenciados na execução da gestão da sala de aula, no Ensino Médio multisseriado?

Assim, definimos como objetivo geral “compreender como se dá a gestão de sala de aula em turmas do Ensino Médio multisseriado, observando a condução do processo de ensino e as possíveis limitações das práticas, no Programa Caminhos da Educação do Campo (PCEC)”.

Dessa maneira, para se chegar ao objetivo principal, traçamos como objetivos específicos: a) investigar como ocorre a gestão da sala de aula na execução das práticas educativas de ensino, associadas ao planejamento do professor, às metodologias de ensino selecionadas, aos recursos utilizados e avaliações realizadas; b) compreender a dinâmica do fazer docente, em turmas do Ensino Médio

¹ Termo utilizado por Martins (2015), como parâmetro para classificar as escolas localizadas nos lugares mais distantes do espaço rural.

² Forma de organização de ensino na qual o professor trabalha com mais de uma série ao mesmo tempo, dividindo o mesmo espaço físico da sala de aula.

multisseriado, averiguando as possíveis limitações da gestão de sala de aula, tendo como foco o cotidiano do processo de ensino em turmas multisseriadas do Ensino Médio.

Nesta investigação, optamos pela pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa de campo que contou com a participação de três professores lotados no programa Caminhos da Educação do Campo, no ano de 2022. Inicialmente, fizemos um estudo bibliográfico que serviu de embasamento teórico para melhor nos aprofundarmos a respeito do assunto investigado.

A pesquisa ocorreu em uma escola do campo de Ensino Fundamental e Médio, da rede estadual de educação em Cruzeiro do Sul-Acre, e teve por finalidade buscar elementos que nos permitissem encontrar respostas consistentes aos questionamentos levantados. Os instrumentos utilizados na construção dos dados foram a entrevista semiestruturada e a observação não participante de 4 aulas, o equivalente a 16 horas em sala, que contribuíram para que pudéssemos obter importantes informações a respeito da pesquisa. O estudo foi desenvolvido em uma turma de 2º e 3º ano do Ensino Médio multisseriado. Quanto à análise, esta ocorreu com base nos estudos de Franco (2005), por meio de uma descrição e categorização dos dados obtidos durante o período de pesquisa em campo, o que nos levou a uma reflexão sobre o resultado da realidade investigada.

A preocupação em descrever como aconteceu a gestão da sala de aula em uma classe multisseriada do Ensino Médio ocorreu em razão do multisseriado ter se tornado uma prática frequente nessa etapa de ensino, especialmente em escolas do campo classificadas como de difícil acesso, onde geralmente predomina o baixo número de alunos.

A motivação para a execução desta pesquisa voltada para as classes multisseriadas surgiu em 2008, a partir da experiência como assessora pedagógica nas escolas do campo com os professores de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e do programa Asas da Florestania³, quando éramos constantemente abordadas por professores dos anos iniciais durante nossas visitas para planejamento e assessoramento pedagógico.

³ Programa Estadual de Escolarização do Campo, implementado no estado do Acre em 2005, com a finalidade de levar educação aos alunos residentes nas comunidades mais distantes do Estado.

Durante os dez anos em que atuei como assessora pedagógica nas escolas do campo, tornou-se comum ouvir diversos relatos de grande parte dos professores que lecionavam em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), em que relatavam suas angústias frente ao trabalho com classes multisseriadas, geralmente com duas e/ou três séries distintas na mesma sala, com apenas um quadro de giz, que era dividido de acordo com o número de séries/anos reunidos. Dessa maneira, embora não trabalhássemos com assessoramento aos professores do ensino do 1º ao 5º ano, sempre nos dispusemos a ouvir e ajudá-los.

Os relatos ouvidos durante as visitas de acompanhamento às escolas do campo despertaram o interesse por desenvolver um projeto de pesquisa que resultasse na investigação sobre a gestão de sala de aula em turmas multisseriadas. Somente no ano de 2020, quando houve a aprovação do atual Programa Estadual de Escolarização do Campo, diante do baixo número de alunos, passou-se a recomendar o ensino em ciclos multisseriados não somente no Ensino Fundamental anos iniciais, comum em toda parte do Brasil, mas também nos anos finais e Ensino Médio. Dessa maneira, a implementação do Programa Caminhos da Educação do Campo (PCEC) nos levou a desenvolver, no ano de 2022, uma investigação em turmas do Ensino Médio multisseriadas, na escola denominada “Orquídea”.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos, incluindo o capítulo introdutório. O segundo capítulo tem como título “**Educação do Campo**”, o qual faz uma abordagem acerca das políticas educacionais brasileiras para a educação do campo e o ensino multisseriado, em que expomos a realidade política e social frente ao aumento das classes multisseriadas.

O capítulo III, intitulado “**Gestão de sala de aula**”, traz a apresentação resumida do que caracteriza a boa gestão de sala de aula por parte do professor e os elementos que envolvem esse trabalho. No capítulo IV, “**Procedimentos metodológicos da pesquisa**”, traz-se a contextualização do objeto de estudo, a motivação pela escolha do tema e tipo de pesquisa, os critérios de escolha dos participantes e amostra, os procedimentos utilizados para a coleta e produção dos dados e, por fim, a descrição da técnica de tratamento e análise dos dados.

O capítulo V, “**Programas Estaduais de Escolarização nas Escolas do Campo no Acre**”, fazemos a exposição dos programas regionais de escolarização nas escolas do campo, com destaque para o atual programa regional intitulado Programa Caminhos da Educação do Campo. No capítulo VI, que tem por título

“Gestão da sala de aula: o ensino médio multisseriado do programa Caminhos da Educação do Campo”, expomos os resultados da pesquisa por meio de uma descrição detalhada de como o professor trabalha a gestão da sala de aula e a sua prática educativa nas classes multisseriadas no Ensino Médio, além do resultado das entrevistas com os professores, nas quais expuseram o seu olhar sobre essa nova forma de trabalho.

O capítulo VII traz uma reflexão acerca dos resultados da pesquisa de campo, momento que apresentamos as **Considerações Finais** referentes a este estudo com um breve aprofundamento do assunto, uma vez que há poucos estudos na área, em especial sobre a prática pedagógica adotada pelos professores na gestão da sala de aula em classes multisseriadas no Ensino Médio.

Entende-se que esta pesquisa poderá ser utilizada pelos profissionais da educação, em especial os do campo, como material de estudo e apoio, agregando-lhes novos conhecimentos e aprendizados, uma vez que se consolidam em contextos distintos, pautados na complexidade das classes multisseriadas, resultado de muitas leituras e estudos na área da Educação do Campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A ideia de educação do campo nasce dos movimentos sociais, em um encontro com educadores da reforma agrária, onde se discutiu a oferta de uma educação voltada para a realidade dos camponeses, na busca por reconhecimento e valorização, bem como a luta pela garantia de uma educação igualitária em sua oferta e condições de trabalho.

Assim, na tentativa de acabar com o pensamento de que o ensino do campo é inferior ao que é ofertado na cidade, surgem os debates sobre a Educação do Campo com origem nos movimentos sociais, protagonizados especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os quais tiveram como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, em 1997.

Além disso, o MST, um dos responsáveis por lutar pelos direitos dos povos do campo, agregou-se a outros movimentos não menos importantes, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)⁴ e Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB⁵), que também contribuíram para a formação dos sujeitos sociais e na relação com a sua cultura e com a natureza. De acordo com Santos (2013, p. 50),

No âmbito dos enfrentamentos da luta efetiva pela terra e pelas transformações sociais, os movimentos de lutas no campo deram um impulso no esforço pelas alterações dos processos educativos. Sem estes movimentos aguerridos, a luta pela reforma agrária e pela educação no meio rural estaria num patamar inferior ao que está na atualidade.

A consolidação do termo “Campo” em substituição ao “Rural”, no entanto, acontece na I Conferência Nacional por uma Educação do Campo⁶, em 1998, em Luziânia/Goiás, sendo considerada um marco para o reconhecimento do campo, promovida pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em parceria com o MST, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Universidade de Brasília (UnB) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

⁴ Organizado com o intuito de resgatar a identidade e a cultura camponesa na sua diversidade.

⁵ Movimento social que luta pela garantia dos direitos das pessoas atingidas por barragens, ocasionadas por grandes obras.

⁶ Marca o início de uma nova forma de pensar e lutar por uma educação para as pessoas que vivem e trabalham no campo, bem como a consolidação do termo “Educação do Campo”.

Aos poucos, o MST passou a entender que o avanço de suas conquistas dependia da pressão por políticas públicas para o conjunto da população trabalhadora do campo. Especialmente para conseguir escolas de ensino fundamental completo e de ensino médio, era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, porque isso demanda uma pressão mais forte sobre as secretarias de Educação e a sociedade política em geral. As experiências de pensar escolas como polos regionais entre assentamentos e com estudantes de outras comunidades de camponeses aos poucos vão educando o olhar dos trabalhadores Sem Terra para uma realidade mais ampla. Foi assim que o MST chegou à EDUCAÇÃO DO CAMPO. (Kolling; Vargas; Caldart, 2012, p. 504)

Levando em conta a capacidade de articulação e organização dos movimentos sociais, os estudos revelam que esses movimentos atuam de forma coletiva, como sujeitos de reivindicações que lutam pela universalização dos direitos educacionais dos camponeses, levando em conta as suas especificidades, condições sociais, dentre outros, na mobilização de construção de políticas públicas exclusivas que fortaleçam a educação do campo, na perspectiva da transformação social e cultural, bem como na construção dos sujeitos do campo.

Movimentos sociais são grupos de pessoas que se unem para defender e lutar por uma causa, com o objetivo de promover mudanças sociais e políticas, dando voz aos envolvidos que se unem por seus direitos. No âmbito educacional, especificamente, esses movimentos são reconhecidos pelas lutas e conquistas dos direitos de quem vive no espaço do campo, defendendo uma educação que se diferencie dos moldes da educação rural e urbana, reivindicando a criação de diretrizes e políticas específicas para o campo, a exemplo da implementação e desenvolvimento do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA, como política de Estado, e a criação dos cursos de licenciatura de educação do campo, além da luta contra a imposição do ensino e cultura urbana.

Os movimentos sociais carregam bandeiras de luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educacionais capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública. (Arroyo; Caldart; Molina, 2017, p. 14)

Diante dessa afirmação, destacamos a importância da contribuição dos movimentos sociais na melhoria e avanços nas políticas públicas voltadas para a educação do campo. Assim, impulsionados pelas conferências pautadas em causas educacionais, o MST e outros movimentos sociais intensificaram suas reivindicações

para a criação de políticas públicas específicas que garantam escolas para os moradores do campo, no lugar onde vivem, ou seja, nos assentamentos, acampamentos, aldeias, rios, dentre outros locais. Por essa razão, não tem como se falar em avanços na educação do campo sem citar a importância dos movimentos sociais, em especial do MST.

A realidade presente nas escolas do campo, em especial as de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, tem se mostrado como reflexo histórico das condições educacionais vivenciado em todo campo, no que possa ser percebido nas diferentes escalas geográficas (regional, estadual e municipal) do Brasil, onde o descaso por parte do Estado ignora as reais necessidades dos camponeses. (Almeida; Melo, 2018, p. 5)

Contando com um grande público e o apoio de novos parceiros, a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em 2004⁷ com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, teve grande repercussão e o desafio de universalizar a educação básica no/do campo, com entendimento da possibilidade de oferta do nível superior, dando início às discussões sobre um novo perfil de professores do campo, que contribua para a formação do sujeito e estimule a cultura, permitindo uma educação “com” os moradores do campo.

Nesse contexto, o termo educação do/no campo é usado por Caldart (2017, p. 149-150), para explicar que “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Dada a importância das conferências com foco na Educação do Campo, em especial a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, Caldart (2012, p. 262), assegura que

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato.

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino, ofertada a crianças, jovens e adultos localizados no espaço rural, com o intuito de oportunizar a estes as

⁷ Marca a realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, evento que muito contribuiu para os avanços na Educação do Campo, e teve como lema: “Educação do Campo: direito nosso, dever do estado!”, onde foram reivindicados o acesso à educação básica e superior, e a necessidade de se assumir a educação do campo como política pública.

mesmas condições educacionais asseguradas à população urbana, devendo basear-se em práticas educativas e pedagógicas que estejam de acordo com a cultura e identidade da sua população, o que nem sempre acontece. É o que orienta o art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ao determinar que:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

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

Deste modo, ao priorizar as técnicas de melhorias na produção, os interesses das classes dominantes, o aumento da distorção entre os conteúdos dos livros didáticos e a realidade dos camponeses, a educação rural tornou-se alvo de críticas e debates pelos movimentos sociais, que reivindicavam uma educação escolar que buscasse a relação entre a escola e os seus sujeitos, característica da educação do campo.

É sabido que as mudanças na educação caminham de forma lenta, pois ainda se luta por uma Educação do Campo que valorize as potencialidades dos camponeses e ribeirinhos, rompendo o que se constitui a ação hegemônica, negando a diversidade e peculiaridade típica dos moradores do campo, ao impor modelos educacionais urbanizados e concepções de mundo que ignoram sua cultura, levando-os a acreditarem que a educação urbana é melhor que a oferecida no campo. Caldart (2012, p. 261), defende a ideia de que precisamos batalhar por

[...] Uma educação que pensa a realidade concreta desses sujeitos, considerando sua cultura, suas tradições no campo, compreendendo esse campo como espaço de produção da vida. Por isso, a educação do campo combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.

Dotados de práticas e saberes necessários para a vivência e sobrevivência no campo, os hábitos e conhecimentos dos camponeses são muitas vezes encarados como inferiores aos de quem vive no espaço urbano, desconsiderando que estes dependem da força do trabalho de cada espaço, pois assim como o campo depende do que é produzido na cidade, a cidade, por sua vez, depende do que é produzido no campo.

Dessa maneira, percebemos que há uma relação de interdependência que nem sempre é reconhecida, principalmente quando se refere ao campo educacional, uma vez que esses saberes não apresentam nenhuma relação com a capacidade cognitiva dos alunos que ali residem, mas com políticas públicas educacionais. Por essa razão é que se defende a oferta de uma educação que atenda às necessidades dos camponeses por meio da articulação dos conteúdos curriculares ao seu cotidiano, cultura e vivências.

Por outro lado, sabemos que só após muitas reivindicações proferidas em conferências, congressos, encontros educacionais, e aumento da pressão ao estado pelos movimentos sociais, foi que ocorreu a transição do termo “rural” para “campo” e a consolidação de políticas educacionais para o campo. Essa mudança na nomenclatura do termo “rural” para “campo” nos impulsionou a acreditar que estamos em um processo de construção de um novo paradigma da Educação do Campo, onde se torna possível o reconhecimento dos diferentes sujeitos, e a compreensão do campo como espaço de desenvolvimento social e do trabalho familiar dos sujeitos que ali habitam.

Nesse sentido, torna-se pertinente refletir sobre as perspectivas educacionais atuais, a começar pelos contextos sociais, políticos e históricos os quais permitiram novas configurações no entendimento de educação. Esse exercício nos possibilita elaborar uma visão panorâmica das novas abordagens no campo da educação e nos leva a perceber o quanto este entendimento está articulado com as demandas da sociedade (Almeida; Melo, 2018, p. 108).

Reconhecemos que a escola tem o papel de acabar com a visão de inferioridade sobre as pessoas residentes e que sobrevivem do campo, como se fossem “Jeca Tatu”, personagem alheio a tudo e sem nenhum tipo de educação, que representa a ignorância dos camponeses, ao mesmo tempo em que denuncia o descaso do governo em relação ao homem do campo.

Sobre essa visão de inferioridade que se tem acerca dos sujeitos do campo, é preciso conscientizar a população em geral de que os camponeses não são essencialmente atrasados e carentes de cultura, cabendo à escola o rompimento desses modelos urbanistas de educação, impostos ao longo da história e que têm inviabilizado as discussões e debates que envolvem o desenvolvimento educacional no campo.

A escola como um espaço formativo e reconhecida socialmente pelo papel que desenvolve nas comunidades rurais, pode ser (re) pensada, a partir das

condições do meio em que se encontra inserida e das maneiras de vida que têm aqueles que a frequentam, impulsionando um movimento que seja coerente com as necessidades e anseios desses locais (Mota, 2019, p. 59).

Em conformidade com a citação acima, reforçamos a necessidade de a escola promover o debate crítico de um modelo de educação que gere o desenvolvimento e estabeleça novas relações sociais, econômicas, políticas e educacionais, em que se reconheça o campo como um lugar onde os seus moradores vivem e se organizam na luta pelo direito de viver e cultivar a terra com dignidade e de forma sustentável, conscientizando-os de que dependem da terra para sua sobrevivência. Segundo Vilhena Junior e Mourão (2012, p. 176),

A Educação do Campo, como novo paradigma, está sendo construída por diversos grupos sociais e universidades, buscando romper com o modelo rural cuja referência é apenas o produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar como da dialetização da cultura e dos saberes.

Com isso, fica cada vez mais evidente a preocupação em fazer do ensino do campo um lugar de construção de saberes que divergem, em muitos sentidos, daqueles que são elencados por meio de currículos equivocados, dando origem a um olhar preconceituoso em relação aos conhecimentos que se distanciam de uma proposta predominantemente mercantilista.

Nos últimos anos, o campo deixou de ser visto apenas como um lugar de produção, sendo considerado também um lugar de cultura e relação com a natureza, representados por todos que residem no campo, procurando ajustar as práticas educativas aos interesses e necessidades dos camponeses. Nesta tarefa, corroboramos com Caldart (2012, p. 262), quando afirma que “os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola”, afinal, os educadores são, sem dúvidas, fundamentais na combinação da prática educativa escolar, com a valorização das vivências e conhecimentos dos camponeses.

Depreende-se, assim, que uma visão estereotipada sobre as vivências camponesas está em rota de declínio em relação àquilo que se espera de uma sociedade moderna. Não há que se falar, portanto, de um ensino que se sobreponha ao outro tipo de ensino, mas, pelo contrário, que se complementam. Ter uma consciência clara sobre isso torna-se fundamental, pois somente assim os professores que se dispõem a trabalhar na escola do campo poderão fazer os ajustes necessários

às diferentes realidades educacionais com as quais irão se deparar. Nesse sentido, Arroyo (2017, p. 80) discorre que

Pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva. Que papel a escola vai ter para animar, para trabalhar, para defender esses valores culturais que são a riqueza do campo? [...] É entender que há determinadas matrizes que são próprias do campo.

Não se trata, no entanto, de urbanizar o ensino do campo como se fizessem parte de uma mesma realidade, em uma transposição urbanocêntrica da cidade para o campo, com imposição de modelos, concepções de mundo e ideologias que os distanciam de sua cultura, mas de criar políticas públicas específicas para o campo que garantam as mesmas oportunidades de aprendizagens e conhecimentos, com a garantia de ideologias políticas que dialoguem com a realidade, cultura, saberes e vivências do homem do campo. Ao encontro dessa afirmação, Ribeiro (2012, p. 294) destaca que

Na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social. Portanto, não é da escola a tarefa primordial de formar as crianças camponesas [...]. A permanência das crianças na escola depende do que esta pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos.

Assim, compreendemos que despertar o interesse e a permanência dos camponeses nas escolas do campo requer a utilização de um modelo que atenda aos seus anseios e favoreça a participação efetiva destes no processo de ensino. A busca por um modelo educacional que valorize os conhecimentos científicos e saberes culturais dos povos do campo tem impulsionado cada vez mais a luta por políticas públicas capazes de reconhecê-los como sujeitos autônomos e dotados de saberes, garantindo-lhes as condições educacionais a que estes têm por direito.

Neste contexto, para que se cumpra o que determina o art. 28 da LDB (Brasil, 1996), faz-se necessário (re)pensar a forma como a escola vem trabalhando a realidade dos moradores e trabalhadores dos espaços rurais, de maneira que o ensino ofertado a eles não seja nos mesmos moldes do espaço urbano, e que predominou por muito tempo, tornando-se uma das principais características da educação rural. Nesse viés, Ribeiro (2012, p. 293) destaca que este sentimento de inferioridade ainda incomoda porque,

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Dessa maneira, dizer que o ensino adotado nas escolas urbanas é “melhor” e “mais eficiente” que o ensino do campo, é uma afirmação excludente, que não procede, mas que nos leva a refletir e compreender acerca da importância de uma educação que atenda, de fato, às características e especificidades dos alunos do campo.

Mota (2019, p. 57) chama atenção para o fato de que

As discussões acerca do rural estiveram, por muito tempo, atreladas aos binarismos cidade-campo, tradicional-moderno, civilizado-incivilizado e rural-agrícola, criando oposições que levavam a atitudes maniqueístas, ou seja, para um existir em melhores condições o outro deveria se encontrar em condições inferiores. Dessa forma, o rural foi sendo marcado fortemente como um cenário composto por uma visão de inferiorização, em que certa realidade estava marcada por elementos que lhes seriam inerentes: o retrocesso, a pobreza, a ignorância e o atraso social [...].

Partindo dessa afirmativa, entendemos que adequar-se às características e realidade escolar dos camponeses requer o desenvolvimento de um trabalho orientado por um currículo que contemple práticas pedagógicas pautadas nas vivências, contradições e lutas da população do campo⁸, acabando com o pensamento de que este é inferior ao ensino urbano.

2.1 O ensino multisseriado na escola do campo

Por muito tempo, ao longo da história da educação brasileira, a presença de classes multisseriadas foi predominante nas escolas do campo, que, por sua organização, é visto como um ensino inferior ao das escolas urbanas, na qual prevalecem as classes seriadas e alunos com níveis e idades semelhantes. Nas classes seriadas o olhar do professor é voltado para apenas uma série/ano escolar, salvo exceções, diferente do que acontece nas classes multisseriadas. Para D'Agostini, Taffarel e Santos Junior (2012, p. 313),

⁸ Compreendemos por “população do campo”: os indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos e todos que trabalham e moram no campo, ou seja, os camponeses em todas as suas diversidades.

A escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica, por terem a seriação como referência de lógica escolar mais adequada à aprendizagem. Assim, há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo.

A oferta do ensino em classes multisseriadas na escola do campo é definida como uma forma de organização de ensino onde alunos de níveis e séries diferentes compartilham simultaneamente experiências de ensino/aprendizagem no mesmo espaço da sala de aula.

Predominante em comunidades com poucos moradores, de fato, não se pode ignorar a importância da adoção das classes multisseriadas nas escolas mais distantes do campo, nem tampouco as suas precariedades quanto ao espaço físico e recursos tecnológicos e didáticos, quando comparada às escolas e modelo de ensino ofertado no espaço urbano. Trabalhar com várias séries em uma mesma classe, envolvendo saberes diversos, faz com que os desafios impostos ao professor no que se refere à sua prática pedagógica se tornem ainda maiores, a começar pelo planejamento das aulas. Aqui, corroboramos com Hage (2011, p. 101), quando afirma que

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude.

Neste contexto de ensino, diante das especificidades de cada espaço, fica evidente que a educação do/no campo não pode ser pensada como uma adaptação da educação urbana, assim como o ensino em classes multisseriadas não pode ser visto apenas como a junção de vários alunos com idades e séries/anos diferentes na mesma sala. É um trabalho que vai exigir muito mais do professor, visto que precisa conhecer e adaptar a proposta curricular de cada série que compõe a sua sala de aula.

Por outro lado, sabemos que a escola multisseriada ainda é a principal via de acesso à educação nos lugares mais longínquos, tornando-se fundamental na garantia do direito e acesso à educação. Em muitos casos, a oferta do ensino em classes multisseriadas é utilizada com o interesse de reduzir os custos com a

educação, e de evitar o fechamento de turmas com poucos alunos, sem possibilidade de remanejamento dada a distância entre as escolas. Para Hammel (2021, p. 97),

Quando tratamos do fechamento das escolas como um processo de desterritorialização, queremos dizer que ao tirar a escola rompe-se com essa relação que se constitui na construção do território, pois a escola é vínculo de relações na comunidade, é lugar de encontro e de resolução de problemas, é por ela que muitas vezes a comunidade se articula.

Um dos fatores que contribuem para o fechamento das escolas é o processo de migração territorial, neste contexto entendido como a troca de comunidade, que por sua vez pode constituir no enfraquecimento de uma região, já que esta não é apenas uma estrutura física, mas um espaço de troca de conhecimentos, onde se ensina e aprende com o outro. Assim, o fechamento de uma escola do campo pode representar um processo de desterritorialização, por forçar a quebra de vínculo entre escola e comunidade.

É evidente que a escola desempenha um grande papel social na formação do aluno e também na comunidade em que ele está inserido. Desta forma, pensar políticas educacionais que, ao invés de promoverem o fortalecimento da escola do campo, optam pelo seu fechamento, apadrinha um retrocesso que impacta de forma negativa comunidades que poderiam contribuir de forma pujante para a construção de novos saberes, principalmente aqueles relacionados com a cultura destas populações, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996 ampara e orienta os sistemas de ensino a romper com o princípio homogeneizador⁹ da visão de que a aprendizagem só acontece por meio dos alunos separados por idade e série, como se fossem todos iguais, ao destacar em seu art. 23 que

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 (Brasil, 1996).

Apesar do que assegura a LDB em seu art. 23, garantir a oferta do ensino básico a todos os moradores do campo, ribeirinhos, assentados, dentre outros, continua sendo um desafio a ser superado tendo em vista que em algumas

⁹ É aquele que torna igual ou semelhante aspectos relacionados a um determinado princípio, como se houvesse um padrão único de entendimento.

comunidades não há alunos suficientes para a formação de turmas seriadas, o que pode interferir no modelo ofertado, bem como na qualidade do ensino e aprendizagem.

De acordo com Hage (2014, p. 1174), o desafio em garantir a oferta do ensino a todos os moradores do campo, e a sua permanência, geralmente ocorre porque na escola e/ou classe multisseriada,

Se destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até à escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local.

A precariedade é uma referência às más condições na estrutura física da maioria das escolas do campo, além dos poucos recursos didáticos disponibilizados, e do quantitativo reduzido de funcionários, o que faz com que, a depender da localidade e do número de salas da escola, o professor se veja na situação de acumular funções, como preparar a merenda para os alunos e limpar o espaço da sua sala de aula.

No estado do Acre, é só a partir de 1999 que o ensino no campo começa a ser estruturado, iniciando-se um processo de implementação de políticas públicas mais claras na garantia da oferta de ensino para os alunos que vivem na floresta. Surge, a partir de então, a utilização dos termos “floresta” e “florestania”, bem como a implementação de projetos ambientais voltados para os moradores do campo e a criação de uma coordenação pedagógica específica para as escolas “rurais”.

Sobre os avanços ocorridos na educação, que também se estenderam ao campo, Almeida Júnior (2006, p. 19-20) descreve que,

Precisamente a partir de janeiro de 1999, a política educacional do Estado do Acre passou a ser orientada por um plano de reforma, resultante de um rico processo de planejamento estratégico, o PES (Plano Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Acre) foi o condutor de significativas mudanças no curso da educação pública no Acre.

Considerando o que foi citado pelo autor, fica evidente a carência de políticas públicas que contemplassem as escolas do campo e valorização dos profissionais de educação até o ano de 1999. Assim, além de garantir educação escolar aos moradores do campo, também houve a preocupação de se elaborar uma proposta curricular que se aproximasse de sua realidade.

Nesse viés, dentre os avanços na educação ocorridos a partir de 1999, podemos destacar a adesão ao Programa Federal Escola Ativa, com a oferta de classes multisseriadas para alunos do Ensino Fundamental anos iniciais, que tinha como suporte livros didáticos específicos e a organização dos espaços de aprendizagem (cantinhos do conhecimento), a exemplo dos cantinhos da matemática, das ciências e da leitura.

Além disso, também foi criado em 2005, 2008 e 2009 o Programa Asas da Florestania, nas modalidades Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio e Educação Infantil, respectivamente. Este programa educacional foi implementado por meio de uma parceria do governo do Estado do Acre com o Banco Mundial e a Fundação Roberto Marinho, que por alguns anos financiaram grande parte dos gastos com formação continuada de professores, confecção de livros, sequências pedagógicas, e ainda o deslocamento até à comunidade, o que durou alguns anos.

Por compreender que os alunos residentes no campo enfrentam dificuldades de acesso ocasionados pela distância, os programas voltados para essa modalidade de ensino, com oferta de estudos próximos à comunidade dos estudantes, são políticas públicas adotadas com a finalidade de assegurar a sua aprendizagem e permanência na escola, como é o caso do Programa Caminhos da Educação do Campo (PCEC), que ampliou a oferta do ensino em ciclos multisseriados para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas escolas e classes de difícil acesso, tendo em vista o baixo número de alunos matriculados. Desse modo, as classes multisseriadas são frequentemente justificadas como uma maneira de evitar as distorções idade/série e garantir a aprendizagem dos educandos.

Assim, além de garantir a permanência do aluno ao lado da família, principal argumento para justificar o ensino por ciclos/multisseriado, esse formato de ensino colabora para a redução de gastos com ampliação do número de escolas e contratação de docentes, evitando despesas com construções e manutenções de escolas e transporte escolar, dentre outros.

O fato é que, a partir de então, não foi mais possível ignorar essa parte da população que muito contribui para o desenvolvimento econômico e social não só do estado do Acre, mas também do país. Apesar disso, passados mais de 20 anos, a educação acreana ainda carece de melhorias, especialmente no que se refere à educação ofertada no espaço rural, que normatizou o ensino de classes multisseriadas nos segmentos do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio,

com a implementação do Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo, aprovado pela Resolução CEE/AC Nº 124/2021¹⁰.

A referida resolução surge como uma proposta de atender as orientações da BNCC, mas sem deixar de recomendar o uso da metodologia mais adequada ao trabalho pedagógico do professor no desenvolvimento da sua aula com classes multisseriadas, de maneira a oferecer aos alunos um ensino de qualidade que lhes permitam avançar nos estudos de forma satisfatória.

¹⁰ Resolução que aprova o Parecer CEE/AC nº 12/2021, que trata do encerramento do Programa Asas da Florestania, ao final do ano de 2019 e da análise e implantação do “Programa Caminhos da Educação do Campo – Ciclos de Aprendizagem”, a partir do ano letivo de 2020.

3 GESTÃO DE SALA DE AULA

Conceituada como um conjunto de ações e regras executadas pelo professor com o objetivo de proporcionar um ambiente favorável ao processo de ensino e garantir a aprendizagem dos alunos, a gestão da sala de aula ainda é pouco discutida no campo educacional, em especial nas formações continuadas, onde deveria ocupar lugar de destaque, já que dela depende a aprendizagem e participação efetiva do aluno. Neste sentido, Amaral (2012, p. 95) destaca que

O cargo de professor, por si, não o investe da autoridade que ele gostaria de ter. Como bem já havia afirmado Mattos [1973], era algo a ser conquistado pelo professor. Para merecer o respeito de seus alunos, o professor deve se mostrar acadêmica e humanamente competente. Traduzindo: no plano acadêmico, deve ser possuidor dos conhecimentos disciplinares e didáticos esperados, mobilizando-os em competências docentes; no plano humano e social, deve ser capaz de compreender a todos e a cada um de seus alunos e gerenciar com sabedoria os conflitos que se circunscrevem à sala de aula.

A partir do conceito de gestão de sala de aula, compreendemos que a boa gestão tem relação direta com as ações do professor, devendo este buscar instrumentos que o ajudem a superar os desafios do cotidiano escolar, além de manter um relacionamento de respeito com os alunos. Assim, o professor poderá auxiliá-los na construção dos conhecimentos e competências a serem desenvolvidas por eles. No entanto, é nítida a importância da preparação e formação destes professores para a articulação da realidade dos alunos aos conteúdos curriculares.

Sobre o conceito de gestão, Silva (2018, p. 17) explica que

Gestão refere-se ao efeito de gerir e administrar. Gerir consiste em realizar esforço que pode conduzir à realização de um negócio. Administrar, por outro lado, consiste em governar, dirigir, ordenar e organizar. Aponto isso como uma das grandes necessidades aos educadores, saber gerir suas atividades. Todo professor deve ser um bom gestor. Esta disciplina, a meu ver, deveria fazer parte dos cursos de licenciatura.

A gestão da sala de aula, conforme defende Silva (2018), é um tema tão relevante que deveria fazer parte do componente curricular dos cursos de licenciatura, por ser a modalidade de ensino superior que capacita o aluno para a docência em sala de aula no ensino básico, ou seja, é o curso responsável pela formação de professores e vai além da elaboração do planejamento das aulas.

Do mesmo modo, afirmar que a gestão das atividades escolares é onde se concentra a grande necessidade dos educadores, nos faz perceber o quão desafiadora é a gestão de sala de aula, já que está diretamente ligada ao trabalho do

professor, embora não dependa apenas dele. Sobre o assunto, Baccon e Arruda (2015, p. 468) destacam que

Não basta o professor organizar um planejamento bem estruturado, bem escrito, sem levar em conta o processo de interação com os alunos. A ideia de gestão de classe, como o próprio nome sugere, refere-se à instauração e à manutenção de uma ordem não só relacionada ao comportamento dos alunos, mas também para que os objetivos estabelecidos pelo professor sejam atingidos no desenvolvimento da aula.

É certo que a boa gestão de sala não está condicionada exclusivamente ao planejamento do professor, embora seja indispensável para a condução das tarefas docentes. A gestão da sala de aula é um processo que exige o envolvimento de toda a equipe gestora da escola, gestor e/ou coordenador pedagógico, para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma efetiva e satisfatória.

Ressaltamos ainda que, em todas as ações desenvolvidas pelo docente, o ponto de partida para a boa gestão da sala de aula está na elaboração e execução de um planejamento bem estruturado, com objetivos definidos de forma clara. Assim, diante da definição dos objetivos, buscam-se estratégias que garantam aos alunos a compreensão dos conteúdos científicos, de maneira a se tornarem sujeitos de sua própria aprendizagem.

Dessa maneira, compreendemos que, além de bem estruturado, o planejamento deve ser igualmente executado, contribuindo para uma boa gestão de sala de aula por meio da interação e participação ativa dos alunos. Em consonância com essa afirmação, Borges e Silva (2012, p. 225) defendem que

O planejamento facilita muito o processo ensino-aprendizagem durante o desenvolvimento de um dia letivo, ajudando no entendimento dos conteúdos trabalhados por meio dos comportamentos dos educandos (concentração, atenção, participação, expressões faciais, etc.) e na preparação dos meios (conteúdos, procedimentos e recursos) que serão utilizados em sua realização.

Em conformidade com a ideia dos autores, afirmamos que independentemente da localização geográfica, urbana ou rural, é impossível falar de gestão de sala de aula sem abordar a questão do planejamento, aquele que serve de orientação e suporte para o trabalho docente, possibilitando a oportunidade de explorar as potencialidades dos alunos por meio de aulas mais significativas, atraentes e que lhes despertem interesse.

Além do planejamento, na gestão de sala de aula, o professor desenvolve múltiplas funções: ensino do conteúdo, motivação, relações interpessoais e sociais,

disciplina/indisciplina na sala de aula, dentre outros que também poderão ser considerados no decorrer da pesquisa, na realidade do chão da escola, especialmente com a turma de Ensino Médio multisseriado.

Nessa perspectiva, para que o professor desempenhe um bom trabalho em sala de aula e cumpra com o seu papel e o que se espera da escola, este deve garantir que a sala de aula se torne um espaço de troca de conhecimentos e descobertas, onde os alunos possam se sentir parte do processo. Para Oliveira e Nascimento-e-Silva (2021, p. 33),

Como o processo de ensino-aprendizagem envolve todos os componentes do ambiente de aprendizagem, significa que as variáveis não visam a promoção desse processo de forma isolada ou individual para cada um dos alunos. Longe de ser um processo excludente, visa a adoção de estratégias e rotinas educativas que possam incluir todos os alunos de forma que todos alcancem seu maior potencial.

Os procedimentos de ensino adotados pelos docentes devem ser pensados e definidos no planejamento pedagógico visando garantir a aprendizagem dos alunos e o fortalecimento da relação interpessoal e colaborativa na sala de aula. A condução dos procedimentos durante a explicação de um conteúdo pode revelar se o professor está realmente seguro, de modo a transmitir essa segurança aos alunos, pois o fato de dominar o conteúdo não é necessariamente uma garantia de que ele saiba ensinar. A respeito disso, Tardif (2014, p. 120) destaca:

É verdade que o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo. Entretanto, conhecer bem a matéria que deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem.

De fato, tão importante quanto o domínio do conteúdo é a postura do professor durante a sua apresentação e ensino/explicação, não deixando de estabelecer a relação entre o assunto abordado e os conhecimentos prévios dos alunos. Para isso, é importante que o docente faça uso de diferentes instrumentos pedagógicos, tais como jogos didáticos, trabalhos em grupo, autoavaliação, seminários, leitura e escrita, resolução de problemas, se necessário, adaptando-os à realidade de cada comunidade, de maneira que possa facilitar a aprendizagem dos alunos e garantir que estes se sintam motivados a aprender mais sobre o conteúdo exposto, e não somente por uma necessidade profissional ou financeira. Silva (2018, p. 38) defende que

O professor é peça fundamental no processo ensino-aprendizagem, ele deve ser o mediador, orientador e motivador dos educandos. Em nossa experiência e entendimento, o professor passa informação. O aluno, se desejar, irá transformá-la em conhecimento. Você deve guiar este caminho e motivá-lo neste processo.

Mais do que isso, ao tentar motivar os alunos, é preciso ter em mente que os anseios dos jovens em relação àquilo que se espera da escola tem mudado ao longo dos anos, exigindo do professor cada vez mais estudo e preparação para o ensino dos conteúdos a serem ministrados, além de um planejamento pedagógico condizente com os interesses dos jovens da atualidade, que é uma educação de qualidade que lhes possibilitem participar ativamente do processo educativo e ingressar no mercado de trabalho.

Outro segmento que merece destaque é a motivação do aluno na sala de aula, pois quando trazemos essa temática para a Educação do Campo vemos que a boa gestão por parte do professor nestes espaços tem se tornado cada vez mais necessária, uma vez que os docentes geralmente conduzem seu trabalho em classes heterogêneas¹¹ e multisseriadas, dispendo de poucos recursos didáticos e tecnológicos.

Quanto à utilização dos recursos tecnológicos nas escolas do campo, nos apropriamos do que discorre Kenski (2012, p. 105), ao dizer:

Se temos com o avanço da internet uma mídia poderosa para o desenvolvimento de atividades educacionais, a maior dificuldade é garantir o seu acesso à maioria da população. As soluções tecnológicas para a educação esbarram no número limitado de pessoas que possuem computadores em seus domicílios ou conseguem acessá-los de seus locais de trabalho, estudo ou em espaços públicos como bibliotecas, centros comunitários, etc.

Sabemos que o acesso e utilização das tecnologias digitais, associados a uma internet com alta velocidade, tem contribuído muito para que os alunos se sintam mais motivados a participarem das aulas. No entanto, essa não é a realidade da maioria das escolas do campo, em que o principal recurso tecnológico disponível é o projetor de mídia (data show), o que não impede o professor de buscar meios para motivar seus alunos a despertarem o gosto pelo ensino e a busca pela aprendizagem, seja por meio de jogos adaptados, aulas de campo, filmes, gincanas, aulas práticas, autoavaliação, produção de relatos e descrição das aulas, dentre outras atividades.

¹¹ Se referem às classes compostas por alunos de diferentes idades, séries e capacidades de conhecimentos e habilidades.

Ressaltamos que, mesmo diante da falta de recursos didáticos e tecnológicos, tão necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica, é imprescindível que os professores se sintam motivados a desenvolverem um trabalho de excelência. Somente assim eles poderão motivar seus alunos a despertarem o interesse pela escola e pelo que ela pode proporcionar.

Além disso, como a motivação geralmente está associada às relações interpessoais que os alunos constituem com a família, professores e colegas dentro e fora do espaço da sala de aula, o docente precisa estar sempre atento às questões relacionadas à motivação desses alunos, pois este fator emocional poderá ajudar no desenvolvimento e na realização das atividades propostas. Vasconcellos (2015, p. 61) destaca que, “antes de mais nada, é preciso compreender as profundas mudanças que ocorreram na escola, na sociedade e em suas relações”.

As mudanças ocorridas na educação e na sociedade têm acompanhado os avanços da tecnologia, a exemplo do fácil acesso à internet e redes sociais, contribuindo para o uso indevido do celular e o aumento da violência urbana e rural, que ao chegar nas instituições escolares têm impactado de forma negativa o ambiente da sala de aula, enfraquecendo as relações interpessoais e sociais do aluno, quando deveria ser o caminho para o seu fortalecimento. Amaral (2012, p. 90) descreve que

Um outro pressuposto importante é a aprendizagem como resultante da interação entre sujeitos. A importância do “coletivo” decorre da concepção de escola democrática: o trabalho em grupo, os clubes de leitura, os debates, os grêmios e representações estudantis, foram instituídos por serem considerados procedimentos indispensáveis à aprendizagem da democracia – *education for citizenship* (educação para a cidadania).

O enfraquecimento das relações interpessoais e sociais vem levando muitos professores à reflexão e mudança de postura quanto ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Neste viés, as relações interpessoais e sociais são fatores que contribuem para que o clima de respeito e disciplina/indisciplina seja restabelecido na sala de aula. Vasconcellos (2015, p. 94) argumenta que “um dos fatores fundamentais que leva o sujeito a se disciplinar é o sentimento de que aquilo que ele faz tem a ver com algo que ele busca, almeja e deseja”.

Ainda sobre a indisciplina no âmbito escolar, Antunes (2003, p. 6-7) conceitua:

Uma classe indisciplinada, acreditamos, é toda aquela que: não permita ao professor oportunidades plenas para o desenvolvimento de seu processo de ajuda na construção do conhecimento do aluno; não ofereça condições para que os professores possam “acordar” em seus alunos sua potencialidade

como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania [...].

Vale dizer que, apesar de favorecer a aprendizagem do aluno, a disciplina/indisciplina escolar não pode ser confundida com uma doutrinação, ou falta de domínio de sala, ou seja, um espaço de submissão onde o aluno apenas absorve o que é transmitido pelo professor. Não é, portanto, sinônimo de sala comportada ou barulhenta, embora quando falamos em gestão de sala de aula, tendemos a relacioná-la à disciplina e/ou indisciplina escolar. Essa afirmação vai ao encontro do que descreve Vasconcellos (2015, p. 24) ao dizer que

É grande o espaço que a disciplina escolar ocupa entre professores, pais, alunos, gestores dos sistemas de educação e também na mídia. A disciplina é uma das maiores reivindicações dos professores em termos de temática para as capacitações na formação continuada, assim como uma das maiores queixas relativas ao trabalho em sala de aula.

De algum modo, somos levados a compreender estas insatisfações dos docentes no tocante à disciplina/indisciplina dos seus alunos a partir daquilo que vivenciam os professores em seus mais diferentes contextos escolares e do modelo de gestão democrática implementado na maioria das escolas públicas. Para Antunes (2003, p. 25), é importante atentar para o fato de que

Ensinar não é fácil e educar é mais difícil ainda; mas não ensina e não educa quem não define limites, quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é permitido. O professor jamais deve acreditar nessa bobagem de que cada aluno já sabe o que pode e o que não pode. Ninguém cresce se não é desafiado, e todo jovem, para crescer, necessita desafiar. Por isso mesmo, esses limites têm que ser claros, lúcidos, reiterados. A aula necessita estar internalizada no aluno, assim como as regras de um esporte no seu praticante.

Sobre este ponto, é importante destacar que os limites surgem como parâmetros de aceitação que devem ser entendidos e respeitados. Aceitar esta lógica é reiterar que se está disposto a colaborar e participar da construção do saber em um contexto em que todos, professores e alunos, estão conectados por um sentimento de concordância sobre aquilo que é permitido, ou não, fazer. Estes limites/regras, com certeza, devem estar claros e os alunos conscientes da missão de cumpri-los, almejando sempre a melhor convivência entre todos, em um ambiente que irá provavelmente desafiá-los a irem adiante e construírem, democraticamente, novos horizontes do saber.

Diante deste cenário, Vasconcellos (2015, p. 128) pontua ainda que as atitudes de disciplina/indisciplina do aluno em sala de aula, em muitos casos, podem revelar que,

No fundo, o aluno está querendo alguém que revele inteligência para com a situação, que tenha algo relevante a lhe passar, que o ajude a crescer, a entender o que se passa com ele e com seu mundo, e não apenas um “dador de aula”. Além disso, quer se sentir respeitado no plano afetivo, engendrado pelo professor. Assim, a “testagem de autoridade” que os alunos fazem é para saber o valor do outro, se realmente vale a pena seguir aquele mestre.

De fato, a disciplina/indisciplina por parte dos discentes, se não for devidamente canalizada para algo produtivo, pode acarretar sérios prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem. Porém, não se pode afirmar que o sucesso ou fracasso de uma aula dependa apenas dos fatores relacionados à disciplina ou indisciplina escolar.

É importante salientar que a gestão da sala de aula vai além do planejamento, motivação, ensino dos conteúdos ou de uma turma comportada e/ou silenciosa. A gestão de sala de aula é muito mais desafiante, e impõe ao professor o papel de guiar, direcionar, e liderar a turma na condução das ações desenvolvidas, atuando como um mediador do conhecimento e não o seu detentor, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos dentro e fora do ambiente escolar, contribuindo para que seus alunos se tornem seres autônomos e independentes.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a gestão de sala de aula em turmas de Ensino Médio multisseriado, tema relevante para os docentes que atuam na educação do campo em turmas multisseriadas. O estudo tentou contribuir para entendimento do fazer pedagógico na escola do campo, de maneira a cooperar para a vida escolar dos estudantes que vivem esta realidade educacional peculiar.

Por meio dessa pesquisa, pudemos compreender os fenômenos que envolvem a gestão de sala de aula em uma classe do Ensino Médio multisseriado, para a partir daí investigar as causas dessa manifestação. Para isso, realizamos um momento formal com o gestor da escola para apresentação do projeto e a sua importância para o estudo, além de termos estabelecido um contato direto com os professores da turma investigada no ano de 2022, momento em que eles também assinaram o termo de consentimento do referido estudo.

4.1 Contexto do objeto de estudo da pesquisa

O estudo foi realizado em uma Escola Estadual Rural de Ensino Fundamental e Médio, codificada como “Orquídea”, geograficamente situada na área rural do município de Tarauacá, mas que desde sua fundação pertence ao município de Cruzeiro do Sul, interior do estado do Acre, que, por ter melhor acesso, sempre prestou assistência e é responsável direto pela referida instituição escolar. É uma escola do campo classificada como de fácil acesso, embora esteja a uma distância de 120 km em relação ao centro urbano de Cruzeiro do Sul, localizada no projeto de assentamento Taquari. Assim, constatamos que a escola é de “longe acesso¹²”, conforme (Martins, 2015, p. 218).

A escolha da escola ocorreu levando-se em consideração alguns critérios de exclusão, inclusão e seleção. Dessa maneira, utilizamos como critério de exclusão todas as escolas urbanas de educação básica, as escolas rurais de Ensino Infantil e Ensino Fundamental e as escolas do campo de Ensino Médio que não participassem

¹² Termo criado pela professora da Universidade Federal do Acre – Ufac, Dra. Adma Martins, como referência às escolas consideradas de fácil acesso por terem o acesso trafegável tanto no verão quanto no inverno, mas que são bem distantes do centro urbano da cidade.

do Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo. Os critérios de inclusão foram: escolas de Ensino Médio que participassem desse programa, seriadas e/ou multisseriadas.

Por fim, definimos como critério de seleção, ser escola do campo de Ensino Médio de longe acesso, com turmas seriadas e multisseriadas. Na busca do lócus da pesquisa, e atentando ao critério de seleção, optamos por escolher a escola “Orquídea”, levando em consideração o fato de ser a única escola da BR-364 a oferecer o Ensino Médio com turma seriada e multisseriada, com participação no Programa Caminhos da Educação do Campo, Ensino Médio. Vale destacar que a intenção primeira era realizar o estudo em turmas do Ensino Fundamental, contudo, a existência do Ensino Médio em classe multisseriada nos chamou mais atenção.

4.1.2 Área de estudo da pesquisa

A escola “Orquídea”, área de estudo dessa pesquisa, iniciou suas atividades educacionais no ano de 2008, autorizada por meio do Decreto Estadual de criação nº 3.558, de 18 de novembro de 2008, para atendimento aos alunos de turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano, oriundos dos Projetos de Assentamento Taquari e Floresta de Conservação do Mogno, localizados às margens da BR-364, entre os Rios Liberdade e Gregório.

Não podendo oferecer outro nível de ensino, pelo fato de ser cadastrada apenas como escola de 1º ao 5º ano, em 2009 acolheu os alunos do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, do já existente Projeto Asas da Florestania, que inicialmente passou a funcionar na referida escola como um espaço anexo da Escola de Ensino Fundamental e Médio, aqui ficticiamente nomeada “Encantos da Floresta”.

Com o número de alunos aumentando a cada ano, a escola viu potencial para ampliar sua oferta de nível de ensino. Assim, no ano de 2012, com o crescente número de alunos matriculados, foi dado início aos trâmites para que a escola Orquídea fosse autorizada a assumir as turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, deixando de funcionar como um espaço alternativo, passando a ser uma escola sede.

No ano de 2013 passou a ser denominada como Escola de Ensino Fundamental e Médio “Orquídea”, deixando de ser administrada por um professor responsável e tendo, a partir de então, o primeiro gestor, o professor J. S. A., formado em pedagogia pela Ufac, que assumiu a gestão de junho de 2013 a janeiro de 2016,

de acordo com a Lei estadual nº 3.141/2016, que trata da Gestão Democrática do Ensino Público do Acre (Acre, 2016). O período de 2016 a 2019 contou com a gestão da professora M. C. N. S. R., que foi eleita em novembro de 2015. Neste ano de 2023, ano da pesquisa, a referida escola está sob a gestão do servidor F. N. A. G., pedagogo, eleito para o quadriênio 2020-2023, que vem administrando com o auxílio do coordenador de ensino.

Ressaltamos que a escola não tem direito ao coordenador pedagógico, uma vez que esta possui um total de 116 alunos regularmente matriculados, distribuídos em 8 turmas, não atendendo, portanto, ao mínimo de 11 turmas em pleno funcionamento, conforme a exigência da Instrução Normativa nº 1, de 7 de março de 2013, ao estabelecer que

Art. 3º A lotação do Coordenador Pedagógico nas unidades escolares de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA, terá como parâmetro o número de professores lotados no turno, na proporção de um coordenador pedagógico para cada 25 (vinte e cinco) professores, conforme a seguir:

I – 1 (um) Coordenador Pedagógico para escolas com lotação entre 11 (onze) e 25 (vinte e cinco) professores; [...]

§ 3º Não será disponibilizado Coordenador Pedagógico para as escolas com até 10 (dez) professores lotados, cabendo ao Coordenador de Ensino o exercício das atribuições definidas nesta Instrução Normativa (Acre, 2013).

A normativa citada é utilizada para definir os critérios de lotação da equipe gestora das instituições escolas da rede estadual no Acre, e justifica o fato da escola “Orquídea” não contar com uma equipe gestora completa, no qual destacamos a figura do coordenador pedagógico, profissional responsável por dar suporte didático-pedagógico ao professor. Nesse viés, levando em consideração a distância geográfica e carência de recursos didáticos e pedagógicos em grande parte das escolas do campo, a figura do coordenador pedagógico deveria ser uma prioridade, visto que seu papel é fundamental para o processo educacional.

4.2 Tipo de pesquisa e abordagem

Esta dissertação trata-se de uma pesquisa exploratória, que tem por finalidade realizar estudos de aprofundamento e familiarização acerca de um assunto, com abordagem qualitativa. Durante a investigação, realizamos uma pesquisa de campo

para a coleta dos dados, priorizando o viés descritivo, para melhor apresentação dos resultados.

De acordo com Almeida (2011), ao abordar um tema com poucos estudos desenvolvidos, é importante que ele seja complementado por uma pesquisa que revele como determinado fenômeno ocorre em uma situação real, de forma a comprovar ou não as hipóteses ou proposições do pesquisador.

Dito isso, a pesquisa exploratória foi considerada o melhor método para este estudo, por abordar um tema ainda pouco explorado, em que seu objeto de estudo praticamente não foi encontrado em pesquisas anteriores, e com referencial bibliográfico restrito aos temas gerais que somente se aproximavam do objeto de nossa pesquisa. Trata-se de um assunto relevante na área da educação do campo e que certamente despertará o interesse de muitos pesquisadores da área. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 188), as pesquisas pautadas nos estudos exploratórios

São investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtém-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo.

Pautando-nos na afirmação de Marconi e Lakatos (2003), buscamos nos familiarizar com o tema e o objeto da pesquisa, para que pudéssemos compreender o fenômeno e encontrar respostas para as questões levantadas. Além disso, a escolha pela pesquisa exploratória não ocorreu de forma aleatória, uma vez que foi necessário definir o caminho a ser percorrido e as técnicas utilizadas no processo de execução da investigação.

A opção por esse método de pesquisa contribuiu para a escolha das técnicas de busca e tabulação dos dados coletados durante a sua realização. Neste sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 59) destacam: “[...] de acordo com a natureza da pesquisa, determinamos as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na definição da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões”. Além do mais, a pesquisa exploratória contribuiu para a escolha das técnicas a serem utilizadas na pesquisa, além de servir como apoio para a compreensão e interpretação dos dados amostrais, levando-se em conta a aquisição de importantes informações e descobertas.

Considerando o que diz Almeida (2011) quando afirma que a pesquisa exploratória trata de um estudo mais aprofundado sobre um tema pouco explorado, o aprofundamento desse estudo ocorreu por meio da pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, o que nos possibilitou melhor compreensão sobre a gestão do ensino em classes multisseriadas no Ensino Médio.

A pesquisa de campo, assim classificada por trabalhar com amostragem e participação de seres humanos, requer a autorização prévia do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. O CEP é um grupo criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa dentro dos padrões éticos, e revela-se como um procedimento de investigação que nos permite confrontar os conhecimentos teóricos com os fenômenos sociais, buscando compreensão e respostas para o objeto de investigação.

Sobre a pesquisa de campo, Severino (2013, p. 16) descreve que, nela,

O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos até estudos mais analíticos.

A descrição pontuada por Severino (2013) nos fez compreender que as técnicas empregadas na pesquisa de campo e o passo a passo que permeia a investigação do objeto de estudo, e a sua análise, devem estar alinhados aos objetivos da pesquisa, e levar sempre em consideração a complexidade da realidade do ambiente natural. Esses fatores contribuíram para a obtenção das informações reais e garantia da legitimidade dos dados.

Reforçando esse conceito, Prodanov e Freitas (2013, p. 60) destacam que a pesquisa de campo “exige também a determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema, e à definição das técnicas a serem empregadas para o seu registro e análise”.

Quanto à natureza dos dados analisados, optamos pela abordagem qualitativa, pois nossa preocupação era conhecer a realidade do fenômeno investigado, segundo o ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa, não para saber quantas turmas de Ensino Médio eram multisseriadas e transformar em dados estatísticos, mas para compreender como ocorre a gestão da sala de aula no Ensino Médio multisseriado.

Nessa perspectiva, elegemos a pesquisa de natureza qualitativa por favorecer um contato direto com os participantes e ainda pela necessidade de conhecermos o

lócus da investigação em seu ambiente natural, tornando a pesquisa mais confiável quanto ao levantamento dos dados amostrais, além da oportunidade de desenvolver um diálogo mais profundo com os participantes, para análise e descrição das descobertas.

Ludke e André (2001, p. 11-12), destacam que

Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, este estudo é também chamado de “naturalístico”. [...] portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico. A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciados ao contexto onde aparecem.

Assim, nosso contato direto com os participantes da pesquisa nos fez compreender melhor a realidade dos alunos do Ensino Médio em classes multisseriadas, uma vez que revelou fatos do cotidiano que provavelmente não seriam captados com a mesma eficácia fora do seu ambiente natural, aqui identificado pelo espaço da sala de aula.

4.3 Participantes e amostra

A pesquisa, ocorrida no ano de 2022, contou com a participação de três professores lotados em escolas públicas estaduais, localizadas no espaço rural e que lecionavam no 2º e 3º ano em uma das três escolas do município com a oferta do multisseriado no Ensino Médio. Estes não são docentes exclusivos da escola “Orquídea”, visto que trabalhavam em sistema de rodízio¹³, com disciplinas que envolvem as três áreas de conhecimento (linguagens, humanas e exatas) nas escolas estaduais, percorrendo rios, ramais e rodovias, em turmas seriadas e multisseriadas.

Trata-se, no entanto, de uma amostra não probabilística, utilizando o procedimento intencional, na turma multisseriada da Escola de Ensino Fundamental e Médio “Orquídea”, no ano de 2022, cujo professor é unidocente, trabalhando com

¹³ Quando o professor troca de escola ao encerrar sua carga horária em cada unidade de ensino, ou seja, ele percorre mais de uma escola durante o ano letivo, não sendo exclusivo de uma única escola.

todas as disciplinas que envolvem a sua área de conhecimento. Gil (2008, p. 94) defende que a amostragem não probabilística intencional

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

Em consonância com a citação anterior, e buscando aprofundar os conhecimentos acerca do ambiente em que ocorreu a pesquisa, a coleta da amostra ocorreu por meio de entrevistas e observações, e envolveu apenas uma parcela da população do total de nove professores lotados no Ensino Médio multisseriado, em que pudemos contar com a participação de três destes nove docentes.

Dessa forma, segue abaixo um quadro demonstrativo com os dados de identificação de cada um dos participantes que contribuíram para o processo de amostragem desta pesquisa, e que atuaram/atuam como professores do Ensino Médio, 2º e 3º ano, no ano de 2022, da escola *lócus* da pesquisa. Estão codificados como Professor X, Professor Y e Professor Z¹⁴.

Quadro 1 – Dados de identificação: Formação e experiência dos Participantes, ano de 2022.

Docente	Idade	Sexo	Formação	Experiência na Educação Básica	Experiência na Educação Básica do Campo	Experiência no Ensino Médio Multisseriado
Prof. X	45	F	História	19 anos	16 anos	03 anos
Prof. Y	49	M	Letras	23 anos	17 anos	03 anos
Prof. Z	28	M	Matemática	1 ano e meio	1 ano e meio	1 ano e meio

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Quadro 1 acima demonstra o perfil dos participantes da pesquisa, em que podemos constatar que todos têm formação na área em que atuam, apesar da pouca experiência no Ensino Médio multisseriado, o que é totalmente compreensível, visto que essa é uma modalidade implantada recentemente no estado do Acre. O fato é que os professores já trabalham neste programa de educação desde a sua criação, em 2020.

Em razão de terem trabalhado nos anos de 2020 e 2021 apenas com a entrega de material apostilado, entregue aos alunos de acordo com a série em que estavam

¹⁴ As letras X, Y e Z, serão utilizadas em substituição aos nomes dos professores sujeitos desta pesquisa, no intuito de preservar suas identidades.

matriculados, sem contato direto com os alunos, os professores foram unânimes em dizer que 2022 constituiu, de fato, o primeiro ano de experiência na modalidade Ensino Médio multisseriado, pois foi só a partir de então que passaram a exercer sua prática pedagógica com alunos de séries distintas na mesma sala de aula.

Destacamos, no entanto, que nenhum dos participantes tem contrato efetivo, visto que, especificamente na educação do campo, quando se refere a programas educacionais, não há concurso público para admissão de professores efetivos. Deste modo, a contratação dos professores acontece por meio de processo seletivo, e, em último caso, por contratação direta, com análise curricular, onde o requisito mínimo é a formação em licenciatura em uma das áreas que o candidato pretende atuar.

Assim, em razão de haver apenas três turmas de Ensino Médio multisseriado no município de Cruzeiro do Sul, em 2022, a necessidade de docentes para atendimento a essas turmas foi um total de nove professores. Dessa maneira, por considerarmos que o grupo de professores selecionados poderia representar com qualidade o todo da população, optamos por desenvolver a pesquisa na escola do campo, durante o ano letivo de 2022, onde os participantes X, Y e Z trabalharam em forma de rodízio, assim discriminado:

Quadro 2 – Rodízio de disciplinas e localidades, ano de 2022.

PROFESSOR (CODIFICAÇÃO)	BLOCO 1		BLOCO 2		BLOCO 3	
	DISCIPLINA / ESCOLA / SÉRIE		DISCIPLINA / ESCOLA		DISCIPLINA / ESCOLA	
Professor X	Humanas	Orquídea 2º e 3º E.M	Humanas	Orquídea 1º E.M	Humanas	Girassol 7º ano
Professor Y	Linguagens	Orquídea 1º E.M	Linguagens	Orquídea 2º e 3º E.M	Linguagens	Vitória- régia 1º E.M
Professor Z	Exatas	Vitória- régia 2º E.M	Exatas	Vitória- régia 1º E.M	Exatas	Orquídea 2º e 3º E.M

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para melhor entendimento, o Quadro 2 acima mostra o espelho do sistema de rodízio realizado pelos professores lotados na turma multisseriada da escola lócus de nossa pesquisa, no ano de 2022. Demonstra ainda que, anualmente, cada professor é responsável pelo ensino de uma área de ensino, geralmente em escolas distintas, com as mesmas disciplinas blocadas.

Neste quadro observamos ainda que o segundo rodízio do professor das disciplinas exatas corresponde ao terceiro rodízio da escola “Orquídea”, o que se deu

pelo fato deste ter iniciado seu primeiro rodízio em uma escola localizada no rio, que, assim como as demais ribeirinhas, iniciaram suas atividades muito tardiamente, ou seja, quando as escolas dos ramais e rodovias já estavam praticamente encerrando o primeiro rodízio. Dessa forma, o referido professor deverá retornar posteriormente para outra escola a fim de concluir seu último rodízio.

4.4 Coleta e análise dos dados

A coleta dos dados ocorreu na Escola “Orquídea”, durante sete dias, sendo quatro dias para observação em sala e três dias para a realização da entrevista individual. O tempo destinado para este trabalho totalizou 22 horas, sendo distribuídas em dois momentos: 16 horas para observação da gestão em sala no Ensino Médio multisseriado e 06 (seis) horas para a realização das entrevistas com os participantes, o que ocorreu de forma voluntária e sem custos materiais e financeiros. Ressaltamos que, antes de iniciar cada observação e entrevista, realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE¹⁵ aos professores, a fim de explicar e informar sobre o sigilo das informações e o seu direito de recusa, assegurando-lhes o caráter confidencial.

Os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados foram a observação não participante na sala de aula e entrevista com os professores regentes. Para a elaboração do roteiro da coleta dos dados, buscamos aporte nas considerações apontadas por Ludke e André (2001) e Seabra (2001), conforme subseções a seguir.

Dos quatro dias de observação no ambiente da sala de aula, dois foram para observação de aulas na área de linguagens (Português, Arte, Inglês e Espanhol), e dois para observação de aulas na área de exatas (Matemática, Biologia, Física e Química). Quanto à realização da entrevista, foi definida previamente uma data e horário para cada docente.

Quanto ao levantamento dos dados, utilizamos a observação da gestão da sala de aula associada à prática pedagógica do professor, e a entrevista semiestruturada.

¹⁵ Disponível no Anexo IV.

A análise teve embasamento nos estudos desenvolvidos por Franco (2005) que trata da Análise do Conteúdo (AC), no campo qualitativo.

4.4.1 Observação

Quanto à realização da observação de momentos de aulas, a escolha por este método tem fundamento no que preconizam Ludke e André (2001), ao destacarem que a observação, como instrumento de coleta de dados, tem grande potencial no sentido de tornar-se

[...] um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar.

O levantamento de dados por meio da observação de momentos da sala de aula foi o que complementou os elementos obtidos com a entrevista, evidenciando-os e permitindo maior aprofundamento dos dados, na busca por descobrir como ocorre a gestão da sala de aula, na composição das classes multisseriadas do Ensino Médio, e possíveis implicações na aprendizagem. Para Seabra (2001, p. 23),

o que importa na pesquisa é a sua finalidade, ou seja, tentar conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo existencial, como esses fenômenos operam, qual a sua estrutura e função, por que e como se realizam as mudanças efetuadas e até que ponto podem ser monitoradas ou controladas.

A observação na sala de aula ocorreu durante quatro dias alternados, de dois em dois dias, no turno da tarde, priorizando o fenômeno de interesse para o objeto de investigação. Antes da observação de cada aula houve o recebimento do plano de aula produzido pelo professor regente, que foi analisado buscando fazer uma relação com a execução da aula. Assim, para garantirmos uma observação que fosse capaz de fornecer dados reais e confiáveis, conduzimos a coleta dos dados adotando os seguintes procedimentos, conforme a Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Fluxograma: procedimentos da observação na sala de aula.



Fonte: A autora (2023).

Para chegar a esses procedimentos, além das leituras realizadas, foi necessário elaborarmos um roteiro de observação e seguirmos um passo a passo que fosse ao encontro dos objetivos do estudo, e que nos permitisse chegar às conclusões mais fidedignas sobre a gestão da sala de aula. Nesse contexto, concordamos com Seabra (2001) quando defende que observar é uma técnica que vai além do que podemos ver e ouvir, em que durante a sua aplicação prática também podemos captar os aspectos reais do fenômeno de investigação por meio de análise crítica dos fatos e fenômenos.

4.4.2 Entrevista

O primeiro procedimento de produção dos dados foi a aplicação de uma entrevista semiestruturada, a fim de investigar a gestão da sala de aula, associado às práticas educativas (planejamento, metodologias de ensino, recursos e avaliação) em turmas do Ensino Médio multisseriado, no ponto de vista dos participantes selecionados, ou seja, os professores ministrantes de disciplinas. Segundo Almeida

(2011, p. 63), assim como a entrevista estruturada, “a entrevista semiestruturada também requer um roteiro de entrevista, mas permite certa flexibilidade ao abordar os entrevistados”.

Neste contexto, consideramos importante a existência da interação entre pesquisador e participante, uma vez que este tipo de entrevista “[...] ultrapassa os limites da técnica, dependendo em grande parte das qualidades e habilidades do entrevistador” (Ludke; André, 2001, p. 36). Desse modo, buscando obter informações relevantes e legítimas, tomamos algumas medidas que garantiram o bom desenvolvimento da entrevista durante a sua realização, como apontado na Figura 2 abaixo:

Figura 2 – Fluxograma dos procedimentos de entrevistas aos professores.



Fonte: A autora (2023).

As questões abordadas na entrevista foram elaboradas de acordo com os objetivos propostos para o estudo. A entrevista foi realizada individualmente e durou em média uma hora, o que nos deu subsídios para analisarmos o trabalho de gestão de sala de aula na turma de Ensino Médio multisseriado, assim como as potencialidades desse formato de ensino. Os dados da entrevista foram organizados em quadros, de forma a favorecer a interpretação e análise do fenômeno investigado, a partir dos procedimentos de organização, tabulação, interpretação e procedimentos de análise.

4.4.3 Procedimentos de análise dos dados: a observação e a entrevista

O procedimento de análise dos dados das observações e entrevistas ocorreu com base nos métodos de organização da análise de Franco (2005), a exemplo da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Quanto à organização do material a ser analisado, a referida autora nos chama atenção para o fato de que

É preciso lembrar que nem todo o material a ser analisado é suscetível à obtenção de uma amostragem. E, nesse caso, é preferível reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) para garantir maior relevância, maior significado e maior consistência daquilo que é realmente importante destacar e aprofundar no estudo em questão (Franco, 2005, p. 50).

Corroborando com a ideia de Franco (2005), utilizamos a organização dos dados em categorias temáticas levando em conta os dados obtidos nas observações e entrevistas. Para isso, utilizamos os procedimentos de análise indicados na Figura 3 abaixo:

Figura 3 – Procedimentos de análise das observações e entrevistas.



Fonte: A autora (2023), com base em Franco (2005).

Quanto à definição e análise das categorias, estas foram nomeadas posteriormente, conforme os dados coletados na observação e entrevista, buscando responder aos objetivos traçados. Dessa maneira, após o estudo separado da observação e da entrevista, foi feito o cruzamento e confronto dos dados de destaque,

garantindo, assim, maior confiabilidade nas interpretações e análises, conforme defendem Ludke e André (2001, p. 33):

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...]. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. [...] É preciso, para tanto, conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências.

Logo, percebemos a importância do cuidado ao aplicarmos esses instrumentos, em que devemos levar em consideração aspectos importantes, como registro e anotações das informações relevantes que possam garantir uma análise mais completa do objeto de estudo.

Dessa maneira, após a realização de todas as observações de aulas e entrevistas, os docentes foram codificados como PX, PY e PZ, visando o sigilo dos dados e informações, seguido da seleção, tabulação e transcrição dos dados em quadro, conforme original, a partir de quadro de respostas. Após essa etapa, realizamos a leitura flutuante dos dados e informações do diário de bordo e do quadro de respostas da entrevista. O tratamento dos dados das observações e entrevistas foi realizado separadamente, visando uma melhor comparação e compreensão do estudo. Para Franco (2005, p. 16),

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. [...] Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade e da competência teórica do pesquisador.

Em consonância com o pensamento da autora e alinhado ao objetivo do estudo proposto, na exploração dos dados, observamos a significação de cada anotação do diário de bordo e na resposta dos participantes (docentes), buscando responder aos objetivos do estudo. Dessa forma, os dados das observações foram descritos obedecendo o critério de escolha dos aspectos mais relevantes de maneira a conduzir os questionamentos da entrevista para efeito de elaboração dos eixos temáticos.

Os dados da entrevista foram registrados por meio de escuta e gravação, buscando um tratamento que possibilitasse uma classificação dos fragmentos de respostas que melhor respondesse aos objetivos propostos. Assim, foi realizado um estudo, priorizando fragmentos, que esclarecesse nosso objeto de investigação e nos ajudasse a construir indicadores seguros que, dentre outras qualidades, garantissem

a exclusão mútua, a pertinência, a objetividade e a fidedignidade, tal qual orienta Franco (2005).

De acordo com os assuntos, foram feitos agrupamentos temáticos, os quais, após exaustiva leitura, culminaram nas categorias: planejamento de ensino; metodologias e recursos didáticos; relações interpessoais, participação e motivação dos alunos; aplicação dos conteúdos, atividades e nível de aprendizagem; rotina da sala de aula e os desafios enfrentados na execução da prática docente.

5 PROGRAMAS ESTADUAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO ACRE

5.1 Programa Asas da Florestania (PAF/AC)

Programas estaduais de educação são criados em âmbito municipal e/ou estadual com a finalidade de garantir a universalização do ensino básico aos alunos do campo, levando em conta as suas especificidades e o contexto em que estes estão inseridos. Na busca da garantia desses direitos, os gestores municipais e estaduais consideram o que estabelece o art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que permite a organização do ensino básico por formas diversas de organização.

Voltado exclusivamente para atender aos moradores do campo, o Programa Estadual Asas da Florestania foi o primeiro programa de governo do Acre, tendo sido implementado em 2005 pela Secretaria Estadual de Educação – SEE, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e o Banco Mundial para atender as comunidades rurais de difícil acesso, segundo dados da SEE/AC.

A iniciativa surgiu com a constatação da dificuldade dos alunos em dar sequência aos estudos após o 5º ano, justificado pela dificuldade na contratação de professores com formação específica nas diversas áreas do conhecimento para atuarem nas séries/anos seguintes.

No intuito de corrigir as distorções¹⁶ idade-série, muito frequentes até então na maior parte das comunidades rurais de difícil acesso, o programa Asas da Florestania foi implementado inicialmente no Ensino Fundamental II, dividido em módulos/ciclos, incluindo temas regionalizados trabalhados em forma de projetos, contribuindo para a qualidade de vida da comunidade.

O fato é que por décadas o ensino rural era uma reprodução do formato do ensino urbano, predominando apenas o ensino primário. Fator esse que contribuía para a migração das famílias em busca de possibilidades de acesso à progressão da educação escolar de seus filhos. (Acre, 2021b, p. 5)

¹⁶ De acordo com a LDB/96, é quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para o ano é de dois anos ou mais. O cálculo é feito a partir de dados coletados no Censo Escolar, que traz a idade dos alunos matriculados em cada ano/série das etapas de ensino. (Brasil, 1996)

Nessas escolas, quando na impossibilidade de formação de turmas seriadas no Ensino Fundamental, anos finais, os alunos deveriam aguardar ao menos um ano para que pudessem continuar com a turma seguinte, o que não se aplicava ao Ensino Médio.

Nos primeiros anos de implantação, período em que o programa foi mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo Banco Mundial, todos os professores recebiam apoio logístico para o primeiro deslocamento de cada rodízio. Após o governo estadual assumir totalmente o programa, substituiu o apoio logístico por uma gratificação mensal de ajuda de custo, o que permanece até os dias de hoje, embora com menor percentual.

Em 2008, a proposta do programa se estendeu ao Ensino Médio, como forma de garantir aos jovens e adultos do campo o direito de continuarem seus estudos na própria comunidade e com metodologias que procuravam se adequar à realidade dos alunos do campo/floresta, sem que estes precisassem se deslocar para a cidade.

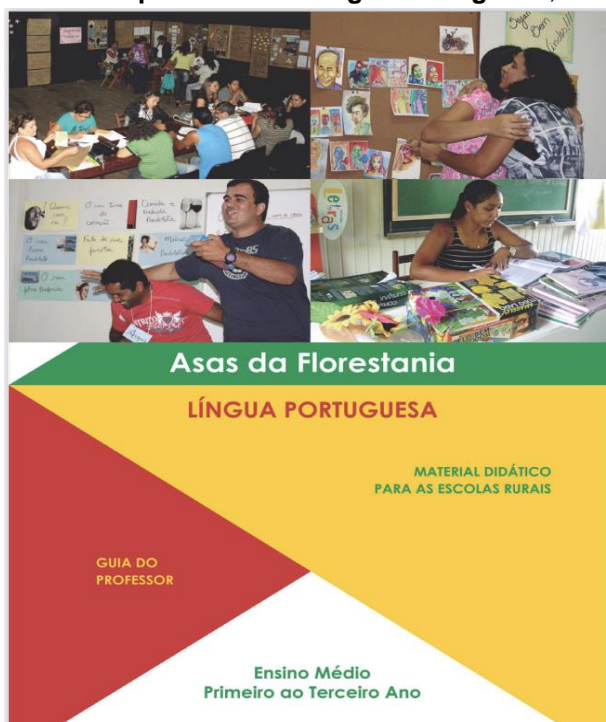
Em 2011, o Ensino Médio foi incluído no atendimento do programa educacional Asas da Florestania, por meio do Parecer CEE/AC nº 102/2011¹⁷, aprovado pelo CEE/Acre, e da Portaria nº 1.510/2011, conforme dados do Plano de Educação do Campo do Estado do Acre – PEC (Acre, 2021b, p. 11).

A proposta de ensino do programa Asas da Florestania se apoiava nos Referencias Curriculares do Estado do Acre (RCEA) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). Além disso, para atuar no programa, os docentes deveriam ser graduados em licenciatura, dominar ao menos uma área de conhecimento e trabalhar com um bloco de disciplinas percorrendo escolas de difícil e difícilíssimo acesso localizadas nos rios, ramais e rodovias.

No programa Asas da Florestania, as formações continuadas eram práticas regulares e obrigatórias que aconteciam conforme calendário específico do programa. Após as formações, ao se deslocarem para suas comunidades de atuação, os docentes recebiam, conforme as áreas de conhecimentos, kits para estudo e uso, como: materiais didáticos, guias do professor, livros e sequências didáticas por disciplinas e séries. Esse kit facilitava o estudo e a aplicabilidade dos conteúdos em sala de aula, tanto do Ensino Fundamental, anos finais, quanto no Ensino Médio, conforme exemplos nas Imagens 1 e 2 a seguir:

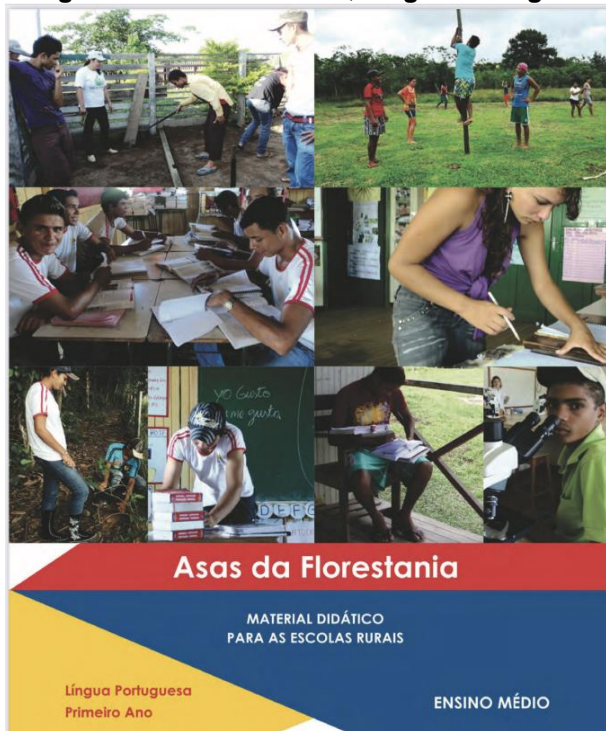
¹⁷ Parecer que aprovou a inclusão do ensino médio ao programa Asas da Florestania.

Imagem 1 – Guia do professor de Língua Portuguesa, Ensino Médio.



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 2 – Livro do aluno, Língua Portuguesa.



Fonte: Acervo pessoal.

No ano de 2009 foi implementado o programa Asas da Florestania Infantil, popularmente conhecido por “Asinhas”. O diferencial do Asinhas é que o

professor/agente era itinerante¹⁸, não tendo um espaço fixo, atendendo de forma domiciliar famílias com crianças de 4 e 5 anos, em parceria com a rede municipal. Os encontros domiciliares se davam duas vezes por semana, com um total de 20 encontros, quando o agente era responsável por iniciar o processo de letramento e desenvolvimento de atividades que se baseiam em quatro eixos: linguagem verbal, letramento e conhecimento de mundo; conhecimento matemático; artes e cultura corporal; conhecimento de temas da natureza, da sociedade e das suas relações.

Com uma proposta de ensino que buscava a interação dos alunos com o professor e a comunidade, o programa Asas da Florestania priorizava uma proposta de trabalho que, em cada rodízio, o professor dividia a turma em equipes que se responsabilizariam pela: socialização, grupo de alunos responsáveis por organizar as atividades comemorativas com os colegas de classe; coordenação, responsáveis por organizar e receber os alunos na sala; síntese, responsáveis por escrever e relatar a síntese da aula; avaliação, grupo responsável por organizar uma atividade de avaliação da aula destacando sempre os pontos positivos e negativos.

Além do trabalho em equipes, o programa também incentivou a escrita com o recurso dos memoriais, utilizados pelos professores e alunos com o objetivo de aprimorar a escrita por meio da descrição dos principais aspectos da aula, seus pontos positivos e negativos, além de sugestões e reflexões sobre esta. As equipes de trabalho e os memoriais assumiram lugar de destaque no programa Asas da Florestania, até o ano de 2019.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018a), no Brasil, o Currículo de Referência Único do Acre (Acre, 2018), com orientações pedagógicas, começa a fazer parte da rotina dos professores e equipes escolares, gerando certa inquietação entre professores e alunos, principalmente no que se refere ao cotidiano escolar.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais

¹⁸ É a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-se ao projeto de articulação social. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo (Caldart *et al.*, 2016, p. 331).

aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (Brasil, 2018a, p. 16).

Assim, com a justificativa de que o programa de escolarização não atendia mais às necessidades impostas pelo contexto atual, o Programa Asas da Florestania, vigente durante 14 anos, tem seu encerramento definitivo no ano de 2019. No histórico do parecer que solicita a análise do novo programa consta:

A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre solicitou a este Conselho Estadual de Educação, por meio do Ofício nº 020/2020/DE/SEE, de 13 de março de 2020, a análise e aprovação do Programa Caminhos da Educação do Campo para ser implantado a partir do ano de 2020, e o encerramento do Programa Asas da Florestania ao final do ano letivo de 2019 (Acre, 2021a, p. 1).

Durante os seus 14 anos de vigência, o programa Asas da Florestania teve sua importância para o avanço da escolarização do campo, garantindo, no período de 2009 a 2019, a formação básica dos alunos no ensino infantil (4 e 5 anos); de 2005 a 2019, a formação no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); e de 2009 a 2019, do Ensino Médio (1º ao 3º ano). No ano de 2019, o programa foi reformulado e, a partir de 2020, passou a chamar-se Programa Caminhos da Educação do Campo, com reestruturação curricular e de organização do ano/série e a normatização das salas multisseriadas no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.

5.2 Programa Caminhos da Educação do Campo (CEC)

O programa Caminhos da Educação do Campo: Ciclos de Aprendizagem, foi implementado no Estado do Acre no ano de 2020, em substituição ao Programa Asas da Florestania, na oferta da escolarização dos alunos que residem em comunidades localizadas no campo, tendo seu primeiro ano de implementação marcado pela pandemia da Covid-19¹⁹. Diante de tal cenário, a Organização Mundial de Saúde – OMS, impossibilitou, por questões sanitárias, o ensino presencial em todas as escolas

¹⁹ Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (Brasil, s.d.)

do Brasil e do mundo, levando-as a adotarem outras formas de ensino educacional, adaptando-se à nova realidade daquele momento.

No Acre, o fato dos alunos matriculados nas escolas de difícil e difícilíssimo acesso não disporem de internet, nem outros recursos tecnológicos que permitissem a realização do Ensino Remoto²⁰, a opção das secretarias e núcleos de educação foi adotar o Ensino Remoto Emergencial²¹, que ocorreu por meio da entrega domiciliar e/ou na escola de material apostilado para estudo e realização de atividades, o que ocorria a cada bimestre.

Com a implementação de um novo programa educacional, no auge da pandemia da Covid-19, ocorreu que nos dois primeiros anos de execução do programa os professores não tiveram contato direto em sala de aula com seus alunos, tendo trabalhado apenas com a entrega domiciliar de material impresso, razão pela qual não consideram como ano de experiência no programa.

A nova proposta de educação do campo é aprovada em 2021, configurando-se oficialmente como um novo programa regional de escolarização do campo, por meio do Parecer CEE/AC nº 12/2021 (Acre, 2021a), que trata da sua análise e aprovação, no qual, na percepção do Programa Caminhos da Educação do Campo, ficou entendida a necessidade de uma proposta que se adequasse às mudanças educacionais a nível nacional, mais especificamente as determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme estabelecido no item III deste Parecer:

Somos de parecer favorável à aprovação do Programa “Caminhos da Educação do Campo” para implementação na Zona Rural de todo o Estado Acre conforme as realidades apresentadas a partir do ano letivo de 2020 nas escolas de médio acesso, escolas de difícil e difícilíssimo acesso, em substituição ao Programa Asas da Florestania (Acre, 2021a, p. 11).

Dessa maneira, fica evidente que, apesar de tratar sobre a Educação do Campo, as orientações do Parecer de aprovação do novo programa não se aplicam às escolas de fácil acesso. Neste contexto, a implementação do Programa Caminhos da Educação do Campo em Ciclos de Aprendizagem, no Acre, culminou na adoção alternativa de turmas multisseriadas a serem aplicadas apenas nas escolas de médio, difícil e difícilíssimo acesso. De acordo com o Plano de Educação do Campo (PEC),

²⁰ Modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, mas com transmissão da aula nos mesmos dias e horários em tempo real e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios tecnológicos e internet.

²¹ Nome atribuído ao ensino em forma de apostilas, onde não era possível o uso das tecnologias para a utilização das aulas remotas.

[...] As distintas realidades do contexto rural do estado impõem aos gestores responsáveis pela execução das políticas educacionais voltadas à população rural pensar diversas formas de atendimento. Porque, dependendo da localização à qual o atendimento se destina (difícil e difícilíssimo acesso), exige um formato diferenciado. Em cada um desses contextos a estrutura de oferta tem que atender às peculiaridades da região (Acre, 2021b, p. 5).

O referido programa tem por objetivo assegurar o direito constitucional ao acesso à Educação Básica de qualidade aos moradores do campo em todos os níveis e modalidades de ensino, e para isso se vale do que determinam os artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) (Brasil, 1996), como respaldo para implementação do referido programa de escolarização do campo em comunidades rurais. De acordo com a proposta de atendimento do Programa Caminhos da Educação do Campo,

[...] as características das escolas do campo se dão de acordo com a sua localização. As escolas consideradas de fácil acesso estão situadas em comunidades que permitem trafegabilidade, mesmo no período invernos, sendo o acesso possível durante todo o ano, por ter maior parte da malha viária asfaltada. As escolas de difícil e difícilíssimo acesso estão situadas em comunidades em que a trafegabilidade se torna impossível, durante o período chuvoso. Isso deve-se ao fato de a malha viária ser composta de áreas alagadiças, com muitas várzeas, igarapés e grande composição de solos argilosos (tabatinga). Nesse contexto também estão incluídas as escolas ribeirinhas, localizadas às margens dos rios e igarapés, muito distantes das áreas urbanas (Acre, 2021b, p. 50).

Ao percorrermos as escolas de médio a difícilíssimo acesso, sempre foi comum nos depararmos com classes do Ensino Fundamental anos iniciais sendo ofertadas em ciclos multisseriados, o que não era comum quando se tratava do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. O ensino em ciclos multisseriados no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio é exatamente uma das alterações trazidas pelo atual programa, que tem por objetivo

Assegurar o direito constitucional de todos ao acesso à Educação Básica de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, adequando-se ao que requer o artigo nº 28 e através da reorganização da rede de Educação do Campo do Estado do Acre, com base no artigo 23 da Lei nº 9394/1996 e da implantação e implementação da Meta 11 do Plano Estadual de Educação, que assegura a universalização da Educação Básica com qualidade para a população rural de quatro a dezessete anos e a escolaridade obrigatória até o final da vigência deste plano (Acre, 2021b, p. 6).

No estado do Acre, assim como em outros estados da região Norte, atender aos interesses e necessidades desses moradores, quando nos referimos a escolarização no campo, ainda é uma tarefa desafiadora, pois enquanto há escolas de fácil acesso que possuem recursos tecnológicos e didáticos, também há escolas

em que muitas vezes não há como utilizar outros recursos didáticos além do livro e quadro de escrever, como é o caso das escolas de difícil acesso, localizadas principalmente nos ramais, rios e igarapés mais distantes.

A especificidade do local onde a escola está situada faz com que a entrega de recursos tecnológicos e didáticos se limite em função da própria realidade do local – por exemplo, a entrega de aparelhos projetores de mídia (Datashow) e computadores onde não há energia elétrica, o que ainda existe nas escolas de difícil acesso, pode provocar a inutilização destes recursos. Diante de tantas especificidades, a proposta da Educação do Campo defende que

Frente a essa realidade desafiadora, entende-se que não é possível um único formato de atendimento para essas distintas realidades do contexto rural do Estado. Assim, a organização para o sistema de ensino das escolas do campo das etapas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, deve oportunizar aos estudantes o conjunto de competências a serem aprendidas e um Ensino Médio que possibilite, aos jovens, subsídios científicos e técnicos, adquiridos através de uma formação humana integral e profissional, de modo a permitir-lhes que sejam sujeitos do processo de desenvolvimento do meio rural no qual estão inseridos (Acre, 2021b, p. 50).

É importante destacar que, de acordo com os documentos oficiais que asseguram a implementação do Programa Caminhos da Educação do Campo, busca-se garantir a escolarização dos alunos residentes nas comunidades mais distantes, mas percebe-se também um olhar explicitamente urbanizado para as escolas de fácil acesso, uma vez que por sua proximidade, a proposta do programa caminhos da Educação do Campo orienta que estas escolas sigam a mesma estrutura curricular pensada para as escolas urbanas, como se estas não pertencessem ao espaço do campo.

5.2.1 O Programa Estadual Caminhos da Educação do Campo: proposta curricular

O programa Caminhos da Educação do Campo, oferecido pela rede estadual de ensino, abrange o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), organizado da seguinte forma: quando se trata de escolas de fácil acesso, o ensino é ofertado em formato regular, seguindo as mesmas orientações das escolas urbanas. Por outro lado, quando se trata de escolas de difícil e difícil acesso, o ensino ocorre por ciclos de aprendizagem multisseriados, considerando as especificidades de cada localidade.

Com a reorganização da configuração das escolas localizadas no espaço do campo, a proposta curricular de atendimento irá depender da sua localização e acessibilidade, assim discriminada:

Escolas de fácil acesso: [...] organizar as escolas de modo que ofertem apenas Ensino Fundamental ou Ensino Médio, para atender as demandas futuras do Novo Ensino Médio. As escolas de fácil acesso seguem as mesmas orientações das escolas de zona urbana: carga horária, dias letivos, matriz curricular, metodologia e sistema de avaliação. Escolas de difícil e difícilíssimo acesso: a oferta será no Ensino Fundamental - Anos iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio em ciclos por agrupamento, programas educacionais de acordo com a realidade local, com formatação e carga horária específica e matriz curricular diferenciada. (Acre, 2021b, p. 50)

Embora a proposta da Educação do Campo estabeleça que as escolas classificadas como de fácil acesso devam seguir as mesmas orientações das escolas urbanas, não foi o que percebemos na escola lócus “Orquídea”, que é classificada como de fácil acesso, mas que não segue as orientações das escolas urbanas, uma vez que oferta turmas multisseriadas, de acordo com a necessidade da escola, como, por exemplo, o baixo número de alunos matriculados.

O currículo do Programa Caminhos da Educação do Campo segue, na teoria, as orientações propostas pela BNCC. Assim, como forma de adaptar a proposta curricular do programa vigente ao que preconiza a BNCC, a disciplina Inglês passou a fazer parte da área de linguagens no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, devendo ser cursada de forma obrigatória.

Diferentemente do programa anterior, “Asas da Florestania”, que ofertava apenas o Espanhol como língua estrangeira, o currículo elaborado para o programa vigente apresenta como obrigatória a disciplina Inglês, e Espanhol como parte diversificada.

Em relação aos currículos, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) determina que

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

No que se refere ao currículo dos programas estaduais em foco, assim como o programa Asas da Florestania trabalhava com apenas uma proposta curricular para todas as escolas do campo classificadas como de difícil e difícilíssimo acesso, que era o seu público-alvo, o programa Caminhos da Educação do Campo se diferencia por

trabalhar com uma proposta curricular que não se aplica a todas as escolas do campo, ao orientar para as escolas de fácil acesso o mesmo currículo das escolas urbanas. É nesse contexto que Almeida e Melo (2018, p. 112) destacam que

As formas de organizar-se sobre uma base curricular comum igual para todos ganha mais espaço do que os próprios indivíduos que são sujeitos da educação, e para isso pode-se inferir que nesse modelo de educação, pouco se considerava algumas dimensões pertinentes às particularidades dos indivíduos, tais como cultura, modelo econômico, situação social, dentre outros.

Uma vez que as escolas de fácil acesso seguirão as orientações curriculares das escolas urbanas, neste estudo o destaque será dado para a proposta curricular destinada, exclusivamente, para as escolas mais distantes, ofertadas em ciclos por agrupamento/multisseriado, com ênfase no Ensino Médio.

Na oferta do Ensino Fundamental, anos iniciais, os agrupamentos se dividem em dois ciclos, especificados no Quadro 3 a seguir. Vale ressaltar que, na prática, a organização dos ciclos/multisseriados depende do número de alunos matriculados em cada série. Para se ajustar às normas da BNCC para o Ensino Fundamental dos anos iniciais, a organização curricular matriz é organizada da seguinte forma:

Quadro 3 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS														
CICLOS POR AGRUPAMENTOS														
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO			
			CICLO I						CICLO II					
			CH S	CH A	CH S	CH A	CH S	CH A	CH S	CH A	CH S	CH A		
BNC	Linguagens	Língua Portuguesa	05	200	05	200	05	200	05	200	05	200		
		Arte	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40		
		Educação Física	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40		
	Matemática	Matemática	05	200	05	200	04	200	05	200	05	200		
	Ciências da Natureza	Ciências	03	120	03	120	03	120	03	120	03	120		
	Ciências Humanas	História	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80		
		Geografia	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80		
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40		
CARGA HORÁRIA SEMANAL			20		20		20		20		20			
CARGA HORÁRIA ANUAL				800		800		800		800		800		
CARGA HORÁRIA TOTAL			4000h											

Fonte: Acre (2022, p. 187).

Ao observarmos a matriz curricular do Ensino Fundamental anos iniciais, percebemos que os dados apresentados demonstram que em cada ciclo terá um professor unidocente com formação em Ensino Médio magistério, ou superior em pedagogia, e o aluno deverá passar por todas as séries dos ciclos I e II para efeito de conclusão do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), o que levará cinco anos, sendo três anos para conclusão do Ciclo I (1º, 2º e 3º ano) e dois anos para concluir o ciclo II (4º e 5º ano). Quanto às orientações curriculares para o Ensino Fundamental anos finais, estas ocorrem por área de conhecimento e, assim como no antigo programa, Asas da Florestania, o professor trabalha no sistema de rodízio desenvolvendo as suas atividades prioritariamente em três escolas distintas. Contudo, caso a escola necessite do professor em outra série, este é deslocado para tal.

Assim como no Ensino Fundamental anos iniciais, a matriz curricular referente ao Ensino Fundamental anos finais está organizada em Ciclo I e Ciclo II, onde o aluno também deve cumprir todas as séries (6º ao 9º), ou seja, deve cursar os dois anos de cada ciclo, com o total de quatro anos. Segue no Quadro 4 abaixo a matriz do Ensino Fundamental segunda etapa para conhecimento da proposta curricular do Programa Caminhos da Educação do Campo.

Quadro 4 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental, Anos Finais.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS 2020 –						
CICLOS POR AGRUPAMENTOS						
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º CICLO		2º CICLO	
			6º ANO CHA	7º ANO CHA	8º ANO CHA	9º ANO CHA
BNCC	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	160	160	160	160
		ARTE	40	40	40	40
		EDUCAÇÃO FÍSICA	80	80	80	80
		LÍNGUA INGLESA	40	40	40	40
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	160	160	160	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	120	120	120	120
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	120	120	120	120
		GEOGRAFIA	120	120	120	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	40	40	40	40	
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESPANHOLA	40	40	40	40	
CARGA HORÁRIA ANUAL			920h	920h	920h	920h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CICLO			1840h		1840h	

Fonte: Acre (2022, p. 187).

Ao observarmos a matriz curricular do Ensino Fundamental anos finais, constatamos que a disciplina Educação Física, embora esteja dentro da área de

linguagens, é exercida única e exclusivamente por professor com licenciatura em Educação Física, com registro no Conselho Regional de Educação Física – CREF. Por trabalhar com apenas uma disciplina de 80 horas, o professor de Educação Física trabalha na forma de contraturno atendendo uma média de 10 escolas, conforme estabelece o plano de educação do campo. Quanto à disciplina Ensino Religioso, esta é trabalhada pelo professor das ciências humanas, e a disciplina Matemática, por sua vez, é ministrada pelo professor de Matemática ou de Ciências da Natureza.

A matriz curricular do Ensino Médio segue a mesma estrutura dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental de 6º a 9º ano, com a mesma divisão de carga horária para cada área do conhecimento, incluindo o professor de Educação Física, que também atende a um número maior de escolas. De acordo com Programa Caminhos da Educação do Campo,

[...] o docente é alocado por área do conhecimento da seguinte forma: 1 docente que atenda a Área de Linguagens; 1 (um) docente que atenda a área de Ciências Humanas e Ensino Religioso; 1 (um) docente que atenda às áreas de Matemática e Ciências da natureza. Cada docente cumpre a carga horária total de 280 horas em cada rodízio, totalizando três rodízios para cada docente. Assim, os componentes curriculares são ministrados neste sistema, com exceção de Educação Física, que devido à itinerância diferenciada, o professor ministra aulas no contraturno, atendendo até 10 turmas durante o ano letivo (Acre, 2021b, p. 54).

Como podemos observar, a estrutura de lotação adotada no programa Caminho da Educação do Campo, assim como o programa educacional anterior, também não possibilita que o professor trabalhe apenas com sua disciplina de formação inicial, mas o condiciona a lecionar todas as disciplinas que envolvem a sua área de conhecimento, podendo ainda atuar em mais de uma série ao mesmo tempo.

Quadro 5 – Matriz Curricular do Ensino Médio.

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO 2020 - CICLO POR AGRUPAMENTOS						
			1º CICLO		2º CICLO	
BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULARES	1ª série CHA	2ª série CHA	3ª série CHA	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA		160	160	160
		ARTE		40	40	40
		EDUCAÇÃO FÍSICA		80	80	80
		LÍNGUA INGLESA		40	40	40
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA		100	100	100
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA		60	60	60
		FÍSICA		60	60	60
		QUÍMICA		60	60	60
			HISTÓRIA		100	100

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOGRAFIA	100	100	100
	FILOSOFIA	40	40	40
	SOCIOLOGIA	40	40	40
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESPANHOLA	40	40	40
CARGA HORÁRIA ANUAL		920h	920h	920h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CICLO		920h	1840h	
CARGA HORÁRIA TOTAL		2760h		

Fonte: Acre (2022, p. 559).

Como se pode observar no Quadro 5, a matriz acima traz a descrição das disciplinas que envolvem cada área dos componentes curriculares, e sua carga horária anual a ser trabalhada no Ensino Médio em escolas de difícil e difícilíssimo acesso, divididos em ciclos I (1º ano seriado) e II (2º e 3º multisseriado), embora, na prática, essa organização dos ciclos dependa da quantidade de alunos matriculados. Conforme a matriz apresentada, a divisão de disciplinas descritas demonstra que embora faça parte de uma turma multisseriada, o aluno deve estudar todas as três séries para efeito de conclusão.

Outro fator a ser observado na matriz curricular do Ensino Médio é que, a exemplo do que ocorre nas escolas de tempo integral, a proposta pedagógica do Programa Caminhos da Educação do Campo também determina a realização de atividades voltadas para o Projeto de Vida do aluno, devendo o professor

[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc. (Brasil, 2018a, p. 17).

A proposta de trabalho com o Projeto de Vida é sem dúvida uma oportunidade de se estimular a autonomia pessoal e profissional do aluno, na busca pela construção do conhecimento e da sua própria história. No entanto, avaliamos o Projeto de Vida como um trabalho que deve proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a sua condição atual e projetos de futuro, sem ignorar a realidade vivenciada pelo aluno.

De acordo com o art. 5º, inciso II, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018b, p. 2), o Projeto de Vida é uma “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”. Para execução do Projeto de Vida, foi definido um percentual de 10% (dez por cento) da carga horária de cada componente curricular, o que corresponde um total de 92 h/a anual, por série/ano, exclusivo para alunos do Ensino Médio, conforme descrição do Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Carga horária do Projeto de vida.

PROGRAMA CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – CICLOS DE APRENDIZAGEM					
		CICLO I		CICLO II	
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série	2ª série	3ª série
			CHA	CHA	CHA
BNCC	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	16h	16h	16h
		ARTE	4h	4h	4h
		EDUCAÇÃO FÍSICA	8h	8h	8h
		LÍNGUA INGLESA	4h	4h	4h
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	10h	10h	10h
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	6h	6h	6h
		FÍSICA	6h	6h	6h
		QUÍMICA	6h	6h	6h
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	10h	10h	10h
		GEOGRAFIA	10h	10h	10h
		FILOSOFIA	4h	4h	4h
		SOCIOLOGIA	4h	4h	4h
	PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESPANHOLA	4h	4h	4h
	CARGA HORÁRIA ANUAL			92h	92h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CICLO			92h	184h	
CARGA HORÁRIA TOTAL			276h		

Fonte: Acre (2022, p. 719).

A definição da carga horária estabelecida em cada disciplina, para o Projeto de Vida, visa desenvolver a formação do aluno autônomo, solidário e competente, e atender as especialidades das escolas de difícil acesso. A proposta pedagógica do Programa Caminhos da Educação do Campo define as quatro dimensões do desenvolvimento do aluno como:

[...] pessoal (autoconhecimento) – atividades desenvolvidas em todos os componentes curriculares no decorrer da 1ª série (1º, 2º e 3º rodízios); social (relacionamento interpessoal e social) – atividades desenvolvidas em todos os componentes curriculares no decorrer da 2ª série (1º, 2º e 3º rodízios); produtiva (autogestão) e profissional (planejamento e preparação para o mundo fora da escola) – atividades desenvolvidas em todos os componentes curriculares no decorrer da 3ª série (1º, 2º e 3º rodízios) (Acre, 2021b, p. 57).

Percebemos, no entanto, que há uma preocupação em estabelecer uma carga horária específica para as atividades do projeto de vida, com foco nas dimensões pessoais, sociais, produtivas e profissionais, mas não percebemos uma definição do que deve ser trabalhado em cada rodízio e por cada professor. Nesse contexto, é importante pensar uma forma de despertar a atenção e interesse dos alunos pela aula, uma vez que não se trata apenas de estudar textos com foco nas dimensões, mas

principalmente, levar o aluno a refletir sobre sua trajetória escolar, pessoal e profissional, de forma a resgatar seus sonhos e projetos futuros.

Observamos ainda que o projeto de vida é organizado de forma livre, onde o professor tem autonomia para realizar as atividades, focando na dimensão estabelecida para cada série. Dessa maneira, de acordo com cada dimensão, os próprios docentes são responsáveis por pesquisar e selecionar os textos a serem aprofundados e discutidos em sala de aula.

No que se refere às classes multisseriadas, especificamente, é fundamental que o docente tenha uma boa gestão da sala de aula, para que possa executar com eficiência as dimensões estabelecidas para cada série do ensino médio, de maneira a promover a participação de todos os envolvidos no processo educativo, independente da série em que se encontram.

6 GESTÃO DE SALA DE AULA: O ENSINO MÉDIO MULTISSERIADO DO PROGRAMA CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada e se divide em três partes assim discriminadas: a primeira parte faz uma descrição sobre a escola e a comunidade escolar, com as primeiras observações sobre a locomoção do professor e apresentação dos quadros de matrícula de alunos, no sentido de informar e situar o leitor sobre o contexto em que a escola do campo está inserida do ponto de vista educacional, bem como a sua localização geográfica. A segunda parte apresenta aspectos relacionados à observação realizada em momentos de aula, tendo como foco a prática de ensino do professor na dinâmica da gestão de sala de aula, com descrição das questões mais relevantes vivenciadas pelo docente em cada aula. A terceira parte mostra os resultados da entrevista realizada com os professores do Ensino Médio multisseriado, onde apresentamos a dinâmica do trabalho docente e suas limitações frente aos aspectos que comprometem a sua prática pedagógica.

6.1 A escola “Orquídea” e a comunidade escolar no ano de 2022: primeiras observações

A escola “Orquídea” fica a uma distância de mais de 120 km da área urbana de Cruzeiro do Sul/AC. Dada a distância geográfica e as condições da estrada que dá acesso à instituição, e visando otimizar a comunicação, utilizamos o aplicativo de mensagens *WhatsApp* como ferramenta de comunicação, momento em que conversamos informalmente com o gestor da escola, agendando posteriores encontros presenciais, conforme disponibilidade dos participantes da pesquisa. Vale ressaltar que o acesso à internet na região é precário, contudo, foi possível o contato por diversas vezes, entre pesquisador e participantes do estudo, tornando as informações mais acessíveis.

A primeira viagem de ida à comunidade foi feita no dia 26 de setembro de 2022, às 6h30min da manhã, por meio de ônibus intermunicipal, cujo sentido diário é Cruzeiro do Sul-Rio Branco, pela rodovia BR-364. Chegamos ao nosso destino, a escola “Orquídea”, que fica às margens da referida BR, às 10h25min. Ao desembarcar na escola, iniciamos uma conversa informal com o gestor e a coordenadora de ensino

para falarmos sobre o objetivo e importância da pesquisa. Em seguida, fomos apresentados ao atual professor da turma do Ensino Médio multisseriado, e também à professora que já havia ministrado aulas na mesma turma, no primeiro rodízio, mas que no momento trabalhava com a turma do 1º ano do Ensino Médio seriado.

Os docentes do Ensino Médio, seriado e multisseriado, são contratados pela SEE/AC para trabalhar com blocos de disciplinas, conforme currículo do programa de escolarização – CEC, para um período de pouco mais de três meses, tendo em vista não haver um professor para cada disciplina. Cada turma do Ensino Médio tem em média três professores, cada um com um bloco de disciplina, conforme discriminado no Quadro 2.

Praticamente todos os docentes lotados na referida escola moram na zona urbana, tornando inviável a ida e retorno diário dos professores para as suas residências, lhes obrigando a permanecerem na comunidade durante toda a semana, retornando às suas residências apenas nos finais de semana em que não há aula aos sábados. Ressalta-se, no entanto, que essa é uma realidade presente na educação do campo, especialmente na região Norte, onde estamos localizados geograficamente. Os professores alegam ser impossível ir e voltar todos os dias, justificada a distância, a falta de iluminação pública na rodovia a ser percorrida, e ainda o alto custo financeiro com combustível, inviabilizando o traslado. Segundo os participantes, em caso de opção pelo traslado diário entre escola e residência, “estariam pagando para trabalhar [...] pois não lhes sobraria nada ao final do mês”.

Dos oito professores lotados na referida escola, apenas dois se deslocam em seu próprio transporte (motocicleta) e permanecem na comunidade durante toda a semana. Quanto aos docentes que não possuem transporte, a alternativa é se descolar no caminhão que faz a rota para a comunidade e/ou ainda do ônibus intermunicipal (que tem como destino a capital Rio Branco) saindo de Cruzeiro do Sul, Acre. De acordo com os docentes,

[...] os professores que conseguem alugar um quarto ao lado da escola são sempre os que chegam primeiro à comunidade, e os que vem depois acabam alugando um espaço mais distante e dependem do ônibus escolar para se locomoverem até seu local de trabalho (PX, PY, PZ, 2023).

Diante dessa realidade, percebemos que falta uma maior preocupação e compromisso por parte da secretaria de Educação em garantir que o professor tenha um local seguro e gratuito para se abrigar durante o período de aula na comunidade.

Esse tipo de tratamento nos leva a acreditar que essa pode ser uma das razões pelas quais não se encontram professores dispostos a se deslocar de suas casas na cidade para irem atuar nas escolas do campo.

Tendo em vista que a Secretaria de Educação não disponibiliza um lugar para acolher os professores que precisam residir na comunidade, os próprios docentes se veem obrigados a alugar uma casa, que é compartilhada com outros colegas de profissão. Segundo os docentes “o aluguel da casa é por cabeça, como se fossem gados” (PX, PY, PZ, 2023). Tal afirmação ocorre pelo fato de não haver um valor único para o aluguel da casa, o valor é pago individualmente por cada professor/funcionário, que muitas vezes dividem o mesmo quarto.

No que se refere aos alunos e com base nos dados e informações repassadas pela equipe da coordenação de educação do campo, no município de Cruzeiro do Sul/AC, constatamos que as escolas que aderiram ao ensino multisseriado geralmente têm poucos alunos. O baixo número de matrículas interfere diretamente no número de classes/turmas e professores, e, como consequência, o não direito ao coordenador pedagógico, conforme estabelecido na Instrução Normativa nº 1, de 7 de março de 2013 (Acre, 2013), fazendo com que o coordenador de ensino acumule essa função de tamanha importância, que é dar suporte ao professor e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Foi o que constatamos na escola “Orquídea”, em um levantamento do número de turmas nesta escola, desde a implantação do Programa Caminhos da Educação do Campo, em 2020.

Neste contexto, seguem os quadros demonstrativos referentes ao número de matrículas efetuadas durante os anos de 2020 a 2022, e ainda a quantidade de turmas seriadas e multisseriadas.

Quadro 7 – Matrícula referente ao ano de 2020.

Anos iniciais					Anos finais				Ensino Médio		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
03	12	08	07	10	14	21	16	15	11	10	x
Multissérie			Multissérie		Multissérie		Seriado		Multissérie		x

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

De acordo com o quadro de matrículas de 2020 (Quadro 7), ano atípico provocado pela pandemia da Covid-19, podemos observar a implementação de classes multisseriadas no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, mesmo em turmas com mais de 15 alunos, como é o caso do 7º ano. Por outro lado, vemos a

junção das turmas do 1º e 2º no ano do Ensino Médio indo ao encontro do que orienta a proposta curricular da educação do campo, onde se estabelece que o 1º ano do Ensino Médio compõe o Ciclo I, devendo ser trabalhado de forma seriada.

Com este quadro de 2020 podemos constatar que, na prática, a organização dos ciclos multisseriados depende da quantidade de alunos matriculados em cada série e não obrigatoriamente do que é estabelecido na proposta curricular da educação do campo.

Quadro 8 – Matrícula referente ao ano de 2021.

Anos iniciais					Anos finais				Ensino Médio		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
06	03	11	09	09	17	17	17	17	15	09	10
Multissérie			Multissérie		Multissérie		Seriada		Seriada	Multissérie	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em 2021, ainda no formato de ensino remoto, ao observarmos o quadro de matrículas (Quadro 8), percebemos um elevado número de turmas multisseriadas, inclusive turmas com mais de 15 alunos, como é o caso do 6º e 7º anos, que ficou composta por 34 alunos, não justificando a sua junção. Também foi possível percebermos que os alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio são os mesmos que no ano anterior cursaram o 1º e 2º ano do Ensino Médio também no modelo multisseriado, visto não ter havido a última série desta etapa em 2020.

Quadro 9 – Matrícula referente ao ano de 2022.

Anos iniciais					Anos finais				Ensino Médio		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
02	08	04	09	09	11	17	14	14	09	11	08
Multissérie			Multissérie		Todas são seriadas				Seriada	Multissérie	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quanto ao ano letivo de 2022, foi o ano em que as atividades presenciais da referida escola foram retomadas e o professor voltou a ter contato direto com os alunos. Assim, como se pode observar no quadro de matrículas (Quadro 9), houve uma redução significativa de alunos regularmente matriculados. A evasão escolar nesta instituição escolar se mostrou preocupante, merecendo estudos posteriores sobre os motivos pelos quais a evasão acontece.

Realizando um comparativo dos três últimos anos (2020-2022), observamos que os alunos do 1º ano do Ensino Médio multisseriado de 2020 são os mesmos do

3º ano do Ensino Médio de 2022, o que equivale dizer que esses alunos cursaram todo o Ensino Médio no modelo multisseriado, e grande parte de forma remota. Isso significa que os alunos do terceiro ano estudaram o primeiro e segundo ano (2020 e 2021) no remoto e multisseriado, e só em 2022 passaram a estudar no multisseriado presencial. Já os alunos do segundo ano estudaram o primeiro ano do médio na forma seriada e remota (2021) e o segundo ano (2022) no multisseriado e presencial. Contudo, embora as aulas tenham sido retomadas presencialmente no ano letivo de 2022, foi somente em 5 de maio de 2023 que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em Genebra, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à Covid-19.

Diante de todo esse cenário, e encerrada a conversa com os responsáveis pela instituição de ensino, via *WhatsApp* e de forma presencial, marcamos retorno para início das observações na tarde do dia seguinte, 27 de setembro, com foco nos aspectos mais relevantes sobre a condução do professor na gestão da sala de aula em uma classe multisseriada de Ensino Médio, a fim de evitar desvios do nosso foco de interesse.

Para compreendermos como os professores trabalham a gestão da sala de aula no contexto do Ensino Médio multisseriado, optamos por iniciar a pesquisa com a observação não participante, contribuindo para que o professor pudesse desenvolver seu trabalho sem qualquer interferência, evitando influenciar também na interação e participação natural dos alunos durante as aulas.

6.2 Observação sobre os momentos na sala de aula

Cabe ao professor dar cumprimento ao seu fazer pedagógico, lançando mão de uma boa gestão da sala de aula, o que não é tarefa fácil, pois exige muito empenho do docente, independentemente da localização geográfica em que a escola esteja situada. Nesse viés, quando falamos de gestão de sala de aula no Programa Caminhos da Educação do Campo, especialmente nas escolas de difícil acesso, logo observamos as particularidades do fazer docente. É nesse contexto de educação que Santos (2013, p. 90) nos chama a atenção para o fato de que

Indubitavelmente, os que reivindicam transformações na educação escolar não podem defender a formação e o trabalho do professor alheio à realidade,

ao entorno e à vida concreta. Para o amplo desenvolvimento dos indivíduos por meio da escola, a prática educativa, entendida em suas dimensões do conhecimento (conteúdo/ensino/aprendizagem), da organização política dos estudantes e professores e das relações pedagógicas no interior e entorno da escola, é fundamental.

Concordamos com o autor, quando este diz que o docente deve conhecer a realidade do campo, de maneira a desenvolver um trabalho alinhado ao contexto local e à realidade vivenciada pelos camponeses. Para melhor compreensão da gestão de sala de aula, no contexto da educação do campo, apresentamos como foco de análise desta seção, a descrição da observação na sala de aula, no sentido de ampliarmos os conhecimentos sobre a execução das práticas educativas de ensino do professor no Ensino Médio multisseriado.

As primeiras observações ocorreram nos dias 27 e 28 de setembro de 2022, sob a gestão do professor Y, da área de linguagens, que, conforme posto no quadro 5, engloba as disciplinas Português, Inglês, Artes e Espanhol. Posicionados em um espaço com ampla visão, tanto do espaço físico quanto do professor e alunos, iniciamos a observação da rotina deste docente no decorrer de duas tardes, com um total de 4 h/a/d (quatro horas/aula por dia).

No primeiro dia, as duas primeiras horas/aula foram de Português, e contou com a presença de 10 dos 19 alunos matriculados – 11 alunos do 2º ano e 08 (oito) do 3º ano. A sala de aula é ampla, mas com apenas dois ventiladores, os quais, por não girarem de maneira uniforme para toda a sala, acabavam por privilegiar tão somente os alunos que se encontravam muito próximo a estes, contribuindo para um clima desfavorável aos demais alunos, tendo em vista a elevada temperatura do ambiente de sala de aula no turno da tarde. Nesse contexto, enquanto as escolas urbanas são atendidas com ar-condicionado em todas as salas, com raras exceções, na escola “Orquídea” os alunos precisam sair da sala para aliviar o calor e saciar a sede provocada pela alta temperatura ambiente.

Diferente do que ocorre na maioria das escolas do campo, na escola “Orquídea” o horário de início das aulas depende da chegada do ônibus escolar à instituição, o que justificou o fato da aula do dia 27/09 ter iniciado às 12 horas e 30 minutos. Logo de início, observamos que, mesmo não havendo um número elevado de alunos, as mesas e cadeiras da sala de aula não estavam organizadas em fileiras, mas em forma de “U”, onde os alunos são dispostos na sala em semicírculo, de frente para a mesa

do professor e quadro branco. Essa forma de organização do espaço favorece a circulação do professor e amplia a visão da turma.

De posse do primeiro plano de aula, produzido pelo professor Y, e buscando observar a correlação entre o planejamento e o fazer pedagógico, observamos a primeira aula que iniciou com a leitura de uma frase motivacional, seguida de uma dinâmica que envolveu toda a turma e durou exatos 35 minutos, comprometendo o tempo destinado para as demais atividades. Após essa longa dinâmica, que inclusive não estava descrita no plano, e sem apresentar o objetivo da aula e a sua importância, o professor apresentou o assunto “Movimentos literários”, envolvendo dois conteúdos distintos: Romantismo e Realismo.

Trabalhados em uma única aula, o professor entregou o conteúdo em uma folha impressa solicitando aos alunos que realizassem a leitura atenta do material. Passados aproximadamente 15 minutos, iniciou a leitura e explicação do conteúdo, com destaque para as principais características do Romantismo e Realismo. Dando sequência à aula, o professor entregou uma atividade impressa com questões do ENEM e disponibilizou alguns minutos para resolução antes do fechamento da aula com a correção oral. Às 14h30min, todos (alunos e professor) saíram para o intervalo de 15 minutos.

Nestas duas primeiras horas de observação, considerando os aspectos principais que nortearam este estudo, verificamos que o professor utilizou muito tempo na realização de uma atividade que não estava no planejamento, além de não falar o objetivo da aula para que os alunos soubessem o que deveriam aprender nela. Além disso, o uso do tempo com atividades que não constam no plano compromete o tempo efetivo de aula.

O trabalho com classes multisseriadas impõe uma aula acelerada, a exemplo do plano de aula do professor, que trouxe dois conteúdos diferentes para serem trabalhados em apenas duas horas, por meio de aulas expositivas, comprometendo o tempo para o ensino/explicação detalhada de cada um deles. O conteúdo foi pouco explorado, e o docente se limitou a falar sobre as principais características dos movimentos literários, sem abordar o contexto histórico, autores e obras, o que, de certa forma, seria quase impossível se levamos em consideração o tempo definido para a execução da aula. Além disso, o tempo utilizado na dinâmica afetou o tempo efetivo da aula e da exploração dos conteúdos.

Nessa mesma aula, ao perceber a pouca atenção dos alunos, ao invés de motivá-los a participarem, o professor prontamente solicitou que resolvessem a atividade sobre o conteúdo. A atividade planejada era composta por dez (10) questões objetivas retiradas da internet, que, por seu grau de dificuldade, pareceu desafiador demais aos alunos, deixando-os desmotivados a resolverem, a ponto de ficarem apenas aguardando a correção no quadro. Tal situação nos levou a acreditar que, ou as questões não estavam de acordo com o nível da turma, ou os alunos não tinham familiaridade com aquele formato de atividades, ou ainda, as duas opções.

Além disso, o tempo reservado para a atividade não foi bem administrado, visto que os minutos estipulados para leitura e resolução das atividades foi extenso, e favoreceu as conversas paralelas, enquanto poderiam ter sido utilizadas a seu favor com aprofundamento do assunto e maiores esclarecimentos do porquê de cada resposta, uma vez que os alunos apenas copiaram as respostas prontas antes de saírem para o intervalo.

Para Antunes (2003, p. 16), a aula expositiva é uma ferramenta de ensino que, associada às outras, pode se tornar muito mais interessante para os alunos, razão pela qual recomenda aos professores que

Alterne, pois, com exposições, jogos operatórios, trabalhos em grupo [...]. Com estas estratégias postas em prática, seus alunos falam, opinam, debatem, problematizam, decifram códigos e aprendem significativamente. A aula torna-se interessante, muito mais interessante, e nada estressante. [...]. Leve para a sala de aula o sorriso e o bom senso de um cochicho, a empolgação entusiástica de um autódromo, o intrigante desafio de um jogo de palavras, a latente criatividade de um jogo do telefone e outras, muitas outras estratégias, que os fazem falar, opinar, sugerir, brincar, mas é claro, aprender de forma consequente e significativa.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores, no que tange à participação ativa dos alunos, vemos a necessidade de aulas que fujam ao método totalmente expositivo. Nesta aula específica, o professor poderia ter sugerido ao menos a utilização do livro didático como fonte de pesquisa, o que não ocorreu em nenhum momento. Não houve, por parte do professor, incentivo aos alunos, ao contrário, o que vimos foi uma apatia dos mesmos, que aparentemente não sabendo responder às questões, optaram por aguardar e receber a resposta pronta no quadro.

Nesse contexto observado, compreendemos que os professores precisam organizar suas ações para tentar cumprir um currículo extenso e duplo (duas séries) utilizando o tempo/horas de apenas uma série. A má gestão do tempo pode refletir de maneira negativa na aprendizagem dos alunos, na qualidade do ensino e quantidade

de conteúdos, uma vez que compromete o tempo que seria destinado ao ensino de outros conteúdos, além de acarretar o desinteresse pela aula. Mesmo assim, embora tenhamos constatado a falta de motivação e interatividade entre alunos e professor, não podemos ignorar o fato de que a presença constante do coordenador pedagógico na realização do planejamento e no acompanhamento da prática em sala de aula poderia influenciar positivamente o desempenho do professor, conscientizando-o a repensar suas metodologias de ensino, de maneira a otimizar o tempo efetivo de aula e garantir a participação ativa dos alunos na aula.

Ao retornarem do intervalo, às 14h45min, tivemos acesso ao segundo plano de aula do Professor Y, da disciplina Inglês. Questionados sobre quem já havia estudado o idioma, apenas uma aluna, transferida de uma escola urbana do município, sinalizou de forma positiva. O plano apresentado contemplava o assunto e objetivo da aula, objetivo este que foi nitidamente verbalizado para a turma com o intuito de orientá-los acerca da sua finalidade e dos encaminhamentos necessários para que fosse alcançado. Quanto à importância do esclarecimento dos objetivos da aula para os alunos, Tardif (2014, p. 126) pontua que

[...] o que chama a atenção, nos objetivos de ensino, é que eles exigem a ação coletiva de uma multidão de indivíduos (os professores) que agem sobre uma massa de pessoas (os alunos) durante vários anos, [...] a fim de obter resultados remotos e incertos, e que, a maioria não verá se realizar completamente.

Corroborando com essa afirmação, destacamos que, ao esclarecer os objetivos da aula, o professor deve deixar claro aos alunos que durante o processo de ensino esses resultados não serão alcançados sem a participação colaborativa de cada um deles.

Vale ressaltar que esta era uma das primeiras aulas de Língua Inglesa, ou seja, ainda a primeira unidade de aula, cujo conteúdo único foi ministrado para as duas séries. Embora não estivesse claro no plano, a apresentação do conteúdo da aula ocorreu de forma expositiva, fazendo uso da língua portuguesa na maior parte do tempo, sem contextualização sobre a importância da disciplina e do conteúdo para a vida escolar e social dos alunos, visto que no campo, aqui representado pelos rios e florestas, é comum a visita de turistas estrangeiros frequentando a região do Vale do Juruá em busca de vivenciar experiências próprias e singulares da floresta amazônica.

Sem utilizar nenhum recurso didático que motivasse os alunos a participar ativamente da aula, o conteúdo “Greetings: saudações e despedidas” foi copiado no

quadro e definido um tempo (10 minutos) para que os alunos pudessem passar para o caderno e ler o que haviam copiado. Decorrido o tempo estabelecido, o professor realizou a leitura em voz alta, em inglês, seguida de questionamentos orais, em português, sobre o significado de algumas palavras. Como forma de avaliar a aprendizagem, o professor realizou uma atividade escrita, apenas de completar frases com as palavras adequadas, e por fim fez o fechamento da aula com uma correção oral, onde cada aluno teve a oportunidade de escrever uma resposta no quadro.

Levando-se em conta o uso de metodologias mais atualizadas para o ensino de língua estrangeira, como a comunicativa, por exemplo, que requer uma participação mais ativa dos alunos, faz-se necessária a adoção de abordagens que privilegiem de maneira mais significativa o ensino que se deseja oferecer. Nesse viés, a prática de passar grande parte do tempo da aula copiando conteúdo sem efetiva interação aluno-aluno, professor-alunos, pode acarretar uma aula carente de sentido, bem como prejudicar a motivação em momentos importantes da vida escolar. No entanto, entendemos que a utilização de recursos didáticos que fujam à aula expositiva e a torne mais prática não é garantia total de aprendizagem e participação, mas sem dúvida contribui para a interação, motivação e conseqüentemente para a aprendizagem dos alunos. Sobre essa temática, concordamos com Almeida e Melo (2018, p. 16) ao destacarem que

O contexto educacional vem passando por mudanças significativas no processo de ensino, uma vez que estamos inseridos em um mundo globalizado e não dá para continuar com velhas práticas de ensino, mas precisa-se ressignificar a prática pedagógica, através de momentos informais de ensino, ou seja, utilizar outros meios e recursos para de fato promover a construção do conhecimento, inclusive na educação do campo, por ser o campo um lugar inspirador das histórias, dos diversos processos culturais e laborais.

Diante dessa abordagem, e dentro de um contexto mais moderno para o ensino de línguas, reconhecemos o quão é importante ressignificar nossa prática docente, de forma que os alunos se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem. Somado a esse fator, percebemos pouca interação entre os alunos, que diante de mais uma aula expositiva e sem recurso didático audiovisual, demonstravam pouca motivação. Apesar da rara participação dos alunos e do cansaço físico estampado no rosto daqueles que precisavam largar o trabalho no campo para irem à escola em busca de novos conhecimentos e oportunidades, em nenhum momento da aula presenciamos

atos de indisciplina e desrespeito dos discentes com o professor, ou mesmo com os colegas de classe.

Neste caso, percebemos que a pouca participação dos alunos se dava pela falta de incentivo e motivação do professor, o que tornava a aula um processo de aprendizagem monótono, cansativo e carente do interesse necessário e indispensável à condução de uma boa aula. Sem tirar a responsabilidade que cabe ao professor, cabe pontuar que além de não ter experiência em sala de aula com língua inglesa, a falta de apoio pedagógico e de material didático e/ou recursos que deveriam estar disponíveis na instituição escolar para serem utilizados como forma de atrair a atenção dos alunos e dinamizar a aula e o tempo, são aspectos desfavoráveis ao bom desempenho do trabalho docente.

Como consequência da falta de suporte, nesta aula de Inglês, além dos alunos ainda não estarem familiarizados com o idioma e disporem de poucos conhecimentos prévios, vimos que o conteúdo não foi bem explorado pelo professor, o que provavelmente contribuiu para que os alunos demonstrassem pouco interesse acerca do assunto “Greetings: Saudações e Despedidas”, um dos primeiros conteúdos estudados no Ensino Fundamental, onde o Inglês é ensinado. Mesmo assim, o assunto poderia ter sido melhor explorado, embora reconheçamos que, na maioria das vezes, trabalhar com uma disciplina diferente da sua formação impõe limites ao professor. Trabalhar com diferentes matérias, em uma classe multisseriada, é um dos desafios do PY, que, graduado em Letras Língua Portuguesa, precisa se esforçar e estudar bastante para ministrar aulas de Inglês, visto tratar-se de um idioma totalmente oposto ao de sua graduação e língua oficial.

Dentre tantas considerações apresentadas, não podemos ignorar o fato da Língua Inglesa nunca ter sido trabalhada no programa anterior (programa estadual Asas da Florestania) podendo ser um indicativo de que o ensino da língua foi uma novidade não só para os alunos, mas também para os professores de linguagens, visto que o ensino de Inglês só passou a fazer parte do currículo com a implementação do Programa Caminhos da Educação do Campo em 2020, ano em também ocorreu a pandemia da Covid-19, em que todas as disciplinas foram trabalhadas apenas com material apostilado, sem a presença efetiva do professor.

Diante de tudo o que foi exposto acerca do trabalho docente realizado pelo PY, percebemos seu esforço em ministrar uma disciplina que, embora pertença à área de

linguagens, não apresenta relação direta com a sua formação acadêmica, o que certamente reflete no seu fazer.

Por outro lado, vale ressaltar que a formação inicial do professor é em Língua Portuguesa, não apresentando nenhum curso de especialização na área de Língua Inglesa, apenas cursos custeados por ele mesmo e realizados em EAD (Educação a Distância), ou seja, os professores trabalham em disciplinas blocadas que fogem totalmente à sua formação acadêmica. Como consequência imediata desta situação, temos que a aprendizagem dos alunos fica, de alguma forma, prejudicada. Como ensinar algo sobre o qual não se tem o domínio, nem a formação necessária para este fim? Não há dúvidas que serão os alunos que irão pagar um preço, muitas vezes alto, de uma má formação por parte de alguém que, de certa forma, não se pode culpar.

Nesse contexto de ensino, em que o professor é submetido a trabalhar com várias disciplinas, e não apenas com a de sua formação inicial, ficou evidente a falta de suporte e acompanhamento didático pedagógico da coordenação de Educação do Campo da rede, especialmente durante a realização dos planejamentos, uma vez que a escola não dispõe de coordenador pedagógico.

Embora nosso propósito não seja o de procurar culpados sobre esta realidade, tão recorrente no ensino do campo, reconhecemos a responsabilidade do Estado na implementação do programa CEC, em estabelecer critérios de contratação dos professores e oferecimento de formações iniciais e continuadas por áreas de conhecimento, com o intuito de garantir uma educação de qualidade aos moradores do campo. Para Santos (2013, p. 100),

Formar professores por áreas do conhecimento seria uma alternativa das mais avançadas, [...] para a superação da fragmentação, assim como para o atendimento às escolas nas áreas rurais quanto à ausência de professores especialistas em determinadas disciplinas científicas.

Concordamos com o pensamento do autor a respeito da desfragmentação do ensino escolar por meio da formação do professor por área de conhecimento. No entanto, diante da realidade que vivenciamos, podemos afirmar que esta não é uma tarefa fácil, pois falta incentivo ao professor que se dispõe a trabalhar “no campo”, desconsiderando o fato de que ele, o docente, precisa arcar com todas as suas despesas, desde a identificação do local, o seu deslocamento, chegada e permanência na escola e comunidade. A falta de suporte ao trabalho desenvolvido pelos docentes que atuam no campo pode ser um fator relevante para que muitos

professores busquem oportunidades na zona urbana, onde há recursos didáticos e tecnológicos na maioria das escolas, além de maior suporte pedagógico.

Dando sequência às observações do PY, no dia seguinte, de posse do terceiro plano de aula e segundo dia de observação, ocorrido em 28 de setembro, as quatro horas/aula foram destinadas ao ensino de Português, considerando a carga horária total da disciplina. O plano estava incompleto, pois faltavam a metodologia e os recursos a serem utilizados na aula, contemplando apenas o conteúdo, objetivos e atividades. Assim, antes de dar início ao novo conteúdo, o professor fez uma breve retomada do assunto anterior e logo deu início ao plano, sem focar no objetivo da aula. O professor iniciou a aula às 13 horas, com um novo conteúdo de português, intitulado “Norma culta e variação linguística”, com 11 alunos, momento em que entregou o material impresso a cada um e, assim como na aula anterior, estipulou um tempo para que os alunos fizessem uma leitura silenciosa.

Após a realização da leitura pelos alunos, o professor seguiu com uma breve e boa explicação do conteúdo, onde tentou explorar um pouco os conhecimentos prévios dos discentes. A aula foi predominantemente expositiva, e, embora o professor tentasse chamá-los à participação, os discentes não interagem, e diante de tamanho calor não conseguiam se concentrar na aula, o que levava-os a saírem com frequência da sala em busca de água para beber. Às 15 horas houve uma pausa para o lanche, e no retorno o professor entregou uma atividade impressa para resolução individual. Durante a realização da atividade os alunos interagiram e por alguns minutos pareciam motivados a responderem as questões, além de atentarem aos comentários sobre o assunto e fazerem questionamentos ao professor. Passadas quase duas horas só para a resolução de apenas uma atividade escrita, antes que o sinal tocasse, o professor finalizou com a correção comentada.

Nesta aula, mesmo sem muita participação efetiva dos alunos, foi perceptível que, mesmo não tendo apresentado o planejamento bem detalhado, o professor se mostrou estar preparado e apresentou domínio durante a explicação/ensino do conteúdo, de maneira que, por alguns minutos, os alunos chegaram a interagir com o docente durante a aula. Por outro lado, percebemos que, apesar de ter havido interação na aula, entendemos que ao entregar o conteúdo e atividades impressas, as duas horas para a resolução foi tempo demais. Neste sentido, o professor teve a oportunidade de aproveitar melhor o tempo e complementar a aula, que foi expositiva, com atividades práticas de comunicação e apresentação em duplas ou em trio, já que

a turma é composta por poucos alunos, e que se relacionam bem tanto dentro quanto fora do ambiente da sala de aula.

Dessa forma, no dia 28 de setembro de 2022 encerramos as observações das aulas ministradas pelo professor “Y” (PY), além de agradecermos por sua parceria, até aquele momento, uma vez que ainda não havíamos realizado a entrevista, que foi realizada após a conclusão de todas as observações em sala de aula.

No Programa Caminhos da Educação do Campo, como a oferta dos componentes curriculares acontecem por áreas de conhecimento, e uma vez que o professor já havia concluído Artes e a parte diversificada com a Língua Espanhola, após a observação das aulas de Inglês e Português, que haviam iniciado havia poucos dias, foi necessário fazermos uma pausa até a conclusão dessas disciplinas em andamento.

Com a chegada do professor “Z” à comunidade escolar no mês de dezembro de 2022, para lecionar na turma em questão, o último bloco com a oferta das disciplinas de Matemática, Biologia, Química e Física é iniciado. Dessa maneira, a segunda fase das observações só ocorreu nos dias 10 e 11 de janeiro de 2023, com as disciplinas de Química e Física, e após o professor já ter concluído Matemática e Biologia.

Chegando à escola na manhã do dia 10 de janeiro, no intuito de aguardar para observação no turno da tarde, nos deparamos com o professor iniciando os trabalhos em contraturno, o que, segundo a gestão da escola, foi uma orientação da coordenação de educação do campo local, a fim de antecipar o término do ano letivo de 2022 ainda em janeiro de 2023, no intuito de dar cumprimento ao seu terceiro e último rodízio no Alto Rio Liberdade.

A convite do próprio docente, resolvemos assistir a aula de Física, que acontecia no refeitório da escola, sem quadro para anotações, e 11 alunos presentes. De posse do primeiro plano, acompanhamos a aula sobre Termometria, e vimos que o professor falou sobre a importância da Física, mas não lembrou de falar o objetivo definido da aula. Nessa manhã, por não haver nenhum quadro para escrita no refeitório, o conteúdo precisou ser ditado pelo professor, levando praticamente toda manhã, restando poucos minutos para explicação do assunto, que ocorreu de forma rápida.

A realização do contraturno, nas condições em que tivemos a oportunidade de observar, sem dúvida prejudica o processo de ensino, uma vez que os alunos

frequentemente desviavam o olhar para os alunos que passavam pelo refeitório a fim de tomarem água, e/ou irem ao banheiro. Neste sentido, diante da real necessidade do contraturno, a escola precisa garantir aos professores e alunos um ambiente favorável ao processo educacional, em um espaço físico estruturado que ofereça as condições mínimas para o desenvolvimento das aulas sem prejuízo de tempo e conteúdo.

Na ausência de um local adequado, pois a escola não dispõe de nenhum espaço físico disponível, a aula precisou ser encerrada com 15 minutos de antecedência, às 11 horas, tendo em vista os alunos retornarem para a escola no seu turno normal de aula. Para Amaral (2012, p. 88), além das quatro paredes, também podemos considerar como sala de aula

Todo espaço que se possa entender como educativo, ou seja, qualquer espaço onde se processe ensino e aprendizagem sob a supervisão de um professor: cantina, pátio, biblioteca, ou mesmo ambientes extramuros escolares, onde esteja estabelecida a relação professor-aluno.

Tal afirmação nos leva a compreender que a educação escolar não se limita somente ao ambiente das quatro paredes da sala de aula, mas também fora dela. Vale ressaltar que esta pode ser uma oportunidade de o professor destacar para os alunos as potencialidades e riquezas próprias do campo por meio de aulas práticas, independente da disciplina ministrada, bem como valorizar os conhecimentos de quem vive e trabalha no campo.

Na aula do turno vespertino, com o mesmo número de alunos, o professor fez a retomada da aula trabalhada no turno da manhã, que tratava sobre as escalas termométricas, e logo em seguida deu continuidade com a atividade escrita do assunto trabalhado pela manhã. Durante a resolução, os alunos se mostraram bastante desmotivados e alegaram estar cansados de escrever, decidindo por ficarem apenas aguardando o momento da correção. Nesse momento, o professor reforçou o que são as escalas termométricas e citou exemplos de experiências, mas infelizmente não demonstrou nenhuma delas de forma prática, o que foi questionado pelos alunos.

No segundo momento da aula, após o intervalo, o professor seguiu com a disciplina Física, e trabalhou de forma expositiva o conteúdo sobre os “Tipos de força e lei de gravitação universal”, que era um conteúdo extenso para ser copiado e explicado em apenas duas horas, mesmo que de forma bem resumida, como

aconteceu. Não houve contextualização do assunto e tampouco participação dos alunos na aula.

Na dinâmica da gestão da sala executada pelo professor “Z”, na disciplina Física, presenciamos uma aula puramente expositiva, em que durante o ensino dos conteúdos o professor apenas leu o que os alunos haviam copiado, tecendo alguns comentários breves. Professor e alunos mostravam ter uma boa relação interpessoal e social, o que poderia ter sido utilizado pelo professor em seu favor, a fim de tornar a aula mais participativa, pois em nenhum momento os alunos foram motivados a levantar questionamentos acerca dos conteúdos. O volume de voz utilizado pelo professor era muito baixo, a ponto de os próprios alunos pedirem para que ele falasse um pouco mais alto.

De maneira geral, constatamos que foram abordados muitos conteúdos em pouco tempo, faltou interação professor-aluno durante a aula, além da reprodução/ensino dos conteúdos, que foram explorados de forma superficial, provavelmente ocasionado pelo excesso de conteúdos e a má gestão do tempo para aprofundamento. Mesmo assim, vale ressaltar que, neste caso, o docente poderia ter utilizado material impresso para evitar que os alunos passassem a aula inteira copiando, e assim pudesse potencializar o tempo destinado para as atividades práticas, essenciais ao processo de ensino.

No que se refere ao suporte oferecido aos docentes atuantes nas escolas do campo, podemos afirmar que o estado, por meio da coordenação Estadual de Educação do Campo, tem falhado ao permitir que o docente chegue à sala de aula sem participar de formações iniciais e posteriormente de formações continuadas que os capacitem para os desafios diários da docência. Essa falha no processo de acompanhamento do trabalho pode trazer prejuízos ao processo de ensino o que certamente irá interferir na qualidade do ensino, e conseqüentemente no baixo nível de rendimento escolar dos alunos. No entanto, vale destacar que o trabalho com disciplinas que fogem à formação inicial do docente faz parte da rotina de grande parte dos profissionais que atuam nas escolas mais distantes do espaço do campo, o que já é um trabalho desafiador. Tardif (2014, p. 14) nos chama a atenção a essa realidade ao afirmar que

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas sim um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual ele aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio

de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Mesmo que os saberes docentes sejam aprimorados no decorrer de sua carreira, a execução de um bom planejamento e o domínio sobre os conteúdos levados para o ambiente da sala de aula são fundamentais para a aprendizagem do aluno, o que, sem dúvida, exigirá dedicação e esforço do professor mesmo diante de situações desafiadoras, a exemplo das escolas de difícil acesso.

Por fim, em 11 de janeiro de 2023, de posse do plano de aula de Química, com um total de 14 alunos na sala, realizamos as últimas observações onde, pela manhã, ainda no refeitório da escola, o professor “Z” trouxe como assunto “Termoquímica” e ditou todo o conteúdo previsto, não havendo, pois, nenhuma outra atividade naquele período. No turno vespertino a aula iniciou às 13 horas e, ao adentrar a sala, o professor iniciou com a explicação do conteúdo e seguiu com a realização de atividade escrita e correção. Nas aulas de Química o professor usou grande parte do tempo para anotação dos conteúdos, o que estava deixando os alunos cansados por estudarem pela manhã e à tarde todos os dias, o que foi reconhecido pelo próprio docente, ao comentar que poderia ter trabalhado algo mais prático.

Quanto à aula de Química, embora constasse no planejamento, o professor esqueceu de citar a importância do assunto e o objetivo da aula, o que nos levou a pensar que esta talvez não seja uma prática constante em classe. A aula ocorreu de forma expositiva, mas contou com uma boa explicação teórica e a participação de alguns alunos que, segundo eles, imaginavam uma aula mais prática, com experiências. Mesmo cansados pela dupla jornada de contraturno, não presenciemos atitudes de indisciplina na aula, apenas conversas paralelas com os colegas de classe.

Diante de tudo o que foi exposto, não podemos deixar de pontuar que o fato de o ano letivo ter adentrado 2023 já era motivo para o professor buscar desenvolver aulas mais atrativas, com uso de metodologias diversificadas que despertassem o interesse dos alunos pelas disciplinas.

Por outro lado, vimos também um professor com pouca experiência na educação, atuando em uma escola sem coordenador pedagógico que o auxiliasse diariamente, mas que, dentro de suas limitações, procurava fazer o que julgava correto e se mostrando humilde em reconhecer que espera melhorar a cada ano, e tornar suas aulas mais práticas e dinâmicas. Essas reflexões, segundo Almeida e Melo (2018, p. 30),

Destacam a formação docente como fator importante na operacionalização da Educação do Campo, as quais consideram que não é possível pensar em uma educação que contemple os indivíduos do Campo sem qualificar todos os sujeitos envolvidos, a começar por aqueles que irão orientar e realizar as ações pedagógicas no Campo.

Corroboramos com a afirmação dos autores quando destacam a importância da qualificação e necessidade de suporte aos docentes, especialmente quando se trata de um professor leigo, morador de zona urbana e que desconhece as particularidades do campo e com pouca experiência na educação básica. Diante deste cenário, não se pode desconsiderar a obrigação em garantir formações iniciais e continuadas dentro de um contexto teórico e metodológico que possa garantir uma educação melhor para os alunos do campo.

6.3 Das possíveis limitações - Entrevista

Esta seção traz os resultados da entrevista com os professores da turma de Ensino Médio multisseriado da escola do campo. Aqui apresentamos a dinâmica do trabalho docente. A entrevista ocorreu em março de 2023, data em que todos os professores estavam de férias e encontravam-se em suas residências.

Para melhor compreensão do escrito, retomamos a formação e atuação dos docentes participantes da pesquisa. O primeiro profissional entrevistado foi o professor “X”, com Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia, atuando no Programa CEC, na área de Ciências humanas, que engloba as disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia. O segundo profissional entrevistado foi o professor “Z”, com Licenciatura em Matemática, atuando no Programa CEC, com Matemática e suas tecnologias, e ainda na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias que envolvem as disciplinas Biologia, Física e Química. O terceiro e último entrevistado foi o professor “Y” com formação em Licenciatura em Letras Português, atuando no programa CEC na área de Linguagens e suas tecnologias, e parte diversificada com as disciplinas Português, Artes, Inglês e Espanhol.

Nesse contexto em que o docente adentra a sala de aula sem passar por formações continuadas voltadas especificamente para o componente curricular em que irá atuar, ele certamente enfrentará dificuldades. Neste sentido, no início de cada ano letivo, a equipe pedagógica da secretaria de educação estadual executa uma

formação continuada com todos os professores do campo, momento em que presta as informações gerais, além de socializar com os professores do campo um modelo de plano de aula/sequência que é utilizado como base para a produção de todos os planos a serem realizados durante o ano.

O primeiro assunto da entrevista foi sobre o planejamento de ensino das turmas multisseriadas. Quando questionados sobre a produção e a frequência em que aconteciam os planejamentos de ensino da sala multisseriada, os professores PX, PY e PZ foram unânimes em afirmar que realizavam seus planejamentos sozinhos, sem o assessoramento do coordenador pedagógico, cargo/função não existente na escola, contando apenas com o auxílio do coordenador de ensino, que muito se esforça para auxiliá-los nas suas necessidades pedagógicas.

Assim, percebemos que não há momento específico para a realização do planejamento, ou seja, cada professor o produz sozinho. Segundo os participantes da pesquisa, há a utilização de dois planos de curso, buscando unificar os conteúdos das duas séries/anos de ensino, quando possível. Quando não é possível a unificação dos conteúdos programáticos, os planos são produzidos e executados, separadamente. Vale ressaltar que a escola não possui equipe gestora completa devido ao reduzido número de alunos, que não contempla as exigências da Instrução Normativa nº 1, de 7 de março de 2013 (Acre, 2013), que trata das normas e critérios para lotação do coordenador pedagógico das escolas estaduais da educação básica.

O segundo assunto da entrevista foi sobre metodologias e recursos didáticos, quando perguntamos quais são as metodologias de ensino e os recursos didáticos utilizados por eles na execução da prática pedagógica. Estes, mais uma vez, foram unânimes em dizer que as metodologias mais utilizadas são as aulas expositivas, seminários, atividades escritas, estudo, apresentação e produção de textos. A justificativa foi de que a estratégia metodológica depende sempre dos recursos disponíveis na escola, e alegaram que, além do quadro branco, a instituição conta apenas com internet, uma impressora e um projetor de mídia para atender a todas as demandas da escola, além de livros didáticos de apenas algumas disciplinas.

Diante dessa realidade do campo e do papel desempenhado pelo professor no processo educativo dos alunos, Almeida e Melo (2018) destacam que o professor deve garantir e potencializar o protagonismo do aluno na construção da aprendizagem, o que nem sempre é possível diante da ausência de recursos didáticos e tecnológicos tão necessários para o trabalho educacional, pois mesmo que o professor seja o

responsável pela construção do saber, a ausência desses recursos pode comprometer a qualidade do ensino.

Os docentes acrescentam ainda que não existem recursos que possam ser utilizados especificamente nas classes multisseriadas do Ensino Médio, e que até mesmo papéis para produção de cartazes, faixas, pincéis, cartolinas, dentre outros materiais básicos, não são suficientes em termos quantitativos. Sobre o uso e disponibilidade de recursos didáticos no processo de ensino, embora não trate explicitamente sobre a sua utilização, a LDB/96, em seu artigo 13, incisos II orienta que “os docentes incumbir-se-ão de elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1996). Dessa maneira, a LDB dá as diretrizes, mas não interfere diretamente no trabalho a ser realizado pelo professor, que tem liberdade na escolha da metodologia e recursos de ensino, bem como na sua adaptação à realidade do aluno.

O terceiro assunto da entrevista foi sobre o trabalho em classes multisseriadas e as relações interpessoais, participação e motivação dos alunos durante a aula. Na ocasião, perguntamos se eles consideravam que a turma multisseriada favorecia a relação interpessoal, além de contribuir para a motivação e participação dos alunos em sala. Como resposta, os docentes afirmaram que estar em uma única classe não interfere nas relações interpessoais dos alunos entre si e com os professores, e que por residirem na mesma comunidade e todos os alunos já se conhecerem certamente contribui para essa boa relação. A participação e motivação dos alunos em sala também não é prejudicada por eles pertencerem a uma classe multisseriada, o que, segundo eles, depende muito mais do assunto e a maneira como a aula é ministrada.

O quarto assunto da entrevista abordou a questão da aplicação dos conteúdos, atividades avaliativas e nível de aprendizagem no contexto das classes multisseriadas do Ensino Médio. Questionamos como os professores faziam para trabalhar todos os conteúdos, incluindo os do projeto de vida, atividades, avaliações, e se os alunos assimilavam de maneira satisfatória o que lhes era proposto. Os docentes foram unânimes em dizer que isso seria impossível em se tratando de duas séries, e dessa forma elaboram apenas um plano de aula para a turma, justificando que fazem a unificação dos conteúdos que se repetem nas duas séries, e quando essa junção é impraticável, geralmente priorizam os conteúdos do terceiro ano pelo fato de os alunos estarem concluindo, o que também ocorre com as atividades e avaliações, tendo em vista trabalharem com um plano único. A exceção só ocorre quando se trata de

apresentações, seminários e Projeto de Vida, momento em que cada aluno e/ou equipe expõe o assunto/tema com auxílio de textos e atividades correspondente à sua série e durante a socialização todos aprendem juntos.

Hage (2011, p. 100-101) descreve que, diante da ausência de uma proposta pedagógica que facilite o trabalho nas classes multisseriadas e favoreça a boa gestão da classe multisseriada,

Os professores se sentem angustiados, ansiosos; demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e ao mesmo tempo, se sentem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que têm que dar conta ao trabalhar em uma escola ou turma multisseriada [...].

Com todos esses sentimentos descritos por Hage (2011), de maneira geral os participantes reconhecem que dentro das condições em que ensinam, os alunos de classes multisseriadas correspondem de maneira satisfatória ao que lhes é transmitido, embora considerem injusto comparar com o nível de aprendizagem em classes seriadas, uma vez que, no multisseriado, os conteúdos são trabalhados de forma acelerada, sem muito aprofundamento. Silva (2018, p. 27) pontua que

A forma que os conteúdos são passados e avaliados beneficiam o aluno que tem facilidade no processo de aprendizagem. Sempre trabalhamos com o tempo, seja de uma aula, da semana e claro, do calendário escolar. O dia que temos que aplicar as provas, trabalhos, e fechar as médias. Este nem sempre é o tempo de maturidade dos alunos aprenderem os conteúdos. Ainda mais, numa classe heterogênea.

Nessa perspectiva, ressaltamos que, especialmente nas classes multisseriadas, é importante compreender que, apesar de dividirem o mesmo espaço físico da sala de aula, os alunos estão em níveis de aprendizagem diferentes. Com esse entendimento, o professor poderá identificar os alunos que necessitam de uma atenção mais individualizada.

Em sequência, o quinto e último assunto da entrevista diz respeito à rotina cotidiana da sala de aula no Ensino Médio multisseriado, e aos principais desafios enfrentados na execução da prática docente nesse modelo de ensino. Os docentes seguem cotidianamente a rotina de: receber os alunos com boas-vindas, realizar uma atividade de acolhimento, seja com a leitura de um texto reflexivo ou com oração, retomada da aula anterior com questionamentos, apresentação do assunto e objetivo da aula, leitura compartilhada, comentários, explicação, exercícios de fixação, correção, retomada e finalização da aula.

Os principais desafios enfrentados na sua prática docente são: dificuldade em usar dois planos de cursos para elaborar um plano de aula que atenda duas séries ao mesmo tempo, ausência de um coordenador pedagógico na escola para dar suporte e orientação durante o planejamento, a grande sobrecarga de componentes curriculares, que lhes impõe trabalhar com mais de uma disciplina e série, falta de tempo para explorar melhor o assunto da aula, carência de recursos didáticos e tecnológicos e a falta de acompanhamento efetivo e formações continuadas mais práticas aplicadas por área de formação.

Durante as observações de regência de classe e das entrevistas com os participantes, pudemos constatar que a gestão da sala de aula na turma multisseriada do Ensino Médio, especificamente, traz um grau maior de dificuldades para o professor, que precisa dominar conteúdos bem mais abrangentes, e que o tema gestão de sala ainda é pouco discutido pela equipe pedagógica das escolas, em especial nas escolas do campo.

Deste modo, os resultados revelaram que, no programa CEC, o professor do Ensino Médio multisseriado planeja as aulas com base nos referenciais curriculares de cada série unificada, elegendo o conteúdo de apenas uma série para a execução na classe multisseriada. Isso significa dizer que não existem propostas e metodologias exclusivas para o trabalho com as turmas multisseriadas, uma vez que os referenciais curriculares utilizados pelos docentes são os mesmos de todas as escolas da rede estadual, independentemente de estarem localizadas no campo ou na cidade.

Quanto à gestão da sala de aula, constatamos a dificuldade do professor em desenvolver sua prática docente composta por duas séries na mesma classe. Essa dificuldade se inicia no planejamento com a definição dos conteúdos e objetivos e se estende à sala de aula, quando o docente realiza a aplicação/explicação do assunto, e outras ações que envolvem o fazer docente, como se estivessem ministrando aulas para uma única série/ano, mas com pouco tempo para exploração do assunto, tendo em vista o acúmulo de conteúdos e atividades a serem cumpridas. Como consequência desse processo educativo, Hage (2011, p. 101) assegura que

O conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, [...] não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas, [...] reforçando, dessa forma, uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida

e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem e são do campo.

Nesse contexto, vemos que a realidade e potencial dos alunos do campo são ignorados, uma vez que todos os alunos são colocados no mesmo nível, e as ações realizadas na sala são unificadas, a exemplo do planejamento, em que os professores, de posse dos referenciais curriculares do Ensino Médio, elegem o assunto de uma das séries para trabalhar com toda turma, na maioria das vezes sem adaptação ao nível escolar e contexto local dos alunos. Além disso, há a falta de gestão do tempo na realização das ações e a prática de metodologias que fogem à aula expositiva, sem muitos recursos que despertem o interesse e atenção dos alunos.

Em síntese, para os docentes, os principais problemas vivenciados na execução da gestão da sala de aula multisseriada são a falta de política pública específicas para o campo e um currículo adaptado para as classes multisseriadas de Ensino Médio, que ajudem na elaboração do planejamento único, bem como a carência de recursos didáticos para a execução de uma aula mais atrativa e participativa, tendo em vista o pouco tempo para exploração dos conteúdos.

Dessa maneira, os professores conduzem a gestão da sala de aula desenvolvendo suas ações como se os alunos estivessem todos na mesma série e nível, na qual se trabalha com um plano com conteúdo, metodologia, atividades e avaliações iguais, sem levar em conta o nível da turma. Sabemos que a elaboração de uma proposta curricular pedagógica por uma equipe que conheça, de fato, a realidade e os anseios dos camponeses, muito pode contribuir para elevar a qualidade do ensino ofertado nas escolas do campo e o desenvolvimento de uma boa aula, em especial nas classes multisseriadas. Por outro lado, não podemos atribuir toda a falha na gestão da sala de aula à ausência de um currículo específico para as escolas do campo, uma vez que cabe ao professor se preparar para garantir aos alunos uma boa aula.

Na dinâmica da gestão da sala de aula em classes multisseriadas constatamos que: o domínio do professor sobre os conteúdos são fragilizados pela formação inicial dos docentes não habilitados para trabalhar com todas as disciplinas que envolvem cada área de conhecimento, conforme a proposta curricular do programa CEC; falta de habilidade quanto ao manejo de sala, ou seja, controle e articulação de todas as ações desenvolvidas; pouco dinamismo e inovação no uso e produção de recursos didáticos que não necessitam gastos financeiros; aulas monótonas sem relação com

a realidade dos alunos; má gestão do tempo efetivo de aula, aulas expositivas sem aulas práticas e de campo; planejamento pouco sólido; atividades e avaliações que desconsideravam o nível de conhecimento e aprendizagem dos alunos; ensino no formato seriado, mas explicações rápidas e sem aprofundamento.

Por outro lado, o estado, responsável pela contratação de professores, exige que o docente tenha formação em licenciatura na área em que irá atuar, mas não garante formações continuadas para aprimoramento da prática pedagógica, nem mesmo para os docentes menos experientes.

Mesmo diante de tantas adversidades, e sem diminuir a responsabilidade do estado quanto à garantia da igualdade de condições de trabalho aos professores do campo, ao assumir o compromisso de exercer sua docência nas comunidades mais distantes o professor precisa estar ciente de que é sua responsabilidade ter domínio dos conteúdos e metodologias, bem como a gestão das ações didático-pedagógicas na rotina da sala de aula, o que certamente requer muito empenho, esforço, estudo e determinação, para assim poder garantir um ensino de qualidade e que atenda às expectativas e anseios dos camponeses. Apoiamo-nos em Hage (2014, p. 1171) para dizer que

Ainda que reconheçamos muitos avanços em termos das políticas educacionais para o campo, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo.

Assim, concordamos que, apesar dos avanços obtidos em grande parte por meio de lutas e movimentos sociais, a educação do campo ainda carece de políticas públicas específicas para a educação do campo que garantam, de fato, a igualdade nas condições de trabalho e o fim da hegemonia da cidade sobre o campo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação teve como objetivo principal compreender como se dá a gestão de sala de aula em turmas do Ensino Médio multisseriado, observando a condução do processo de ensino e as possíveis limitações da prática pedagógica, no Programa Caminhos da Educação do Campo (PCEC).

Vale dizer que, de todos os estudos realizados sobre o ensino multisseriado, nenhum apontou para a existência deste modelo no Ensino Médio, o que nos levou a concluir que o Acre é pioneiro quanto à adoção de classes multisseriadas em qualquer etapa da educação básica, especialmente no Ensino Médio, o que certamente abre espaço para novos estudos sobre essa temática.

A ausência de relatos e experiências em classes multisseriadas na última etapa da educação básica que pudessem contribuir como fonte de leitura e pesquisa trouxe insegurança para os docentes que, de repente, precisaram adequar-se a essa nova realidade educacional, o que requer grande esforço e responsabilidade, tendo em vista que não existe uma proposta curricular e pedagógica específica para ser desenvolvida pelos professores do Ensino Médio multisseriado.

Esse estudo nos possibilitou maior aprofundamento sobre a temática, onde aprendemos que gestão de sala de aula é toda ação desenvolvida pelo professor no intuito de proporcionar ao aluno um ambiente favorável à aprendizagem, o que requer um planejamento bem estruturado, considerando a realidade de cada classe e de cada instituição escolar, somado a uma boa administração dos conteúdos, atitudes e comportamentos.

Também nos chamou a atenção a maneira como os professores trabalhavam a sistematização dos conteúdos, pois ao invés de observarmos um quadro dividido de acordo com o número de séries unificadas, tal qual acontece nas classes multisseriadas no Ensino Fundamental anos iniciais, vimos uma aula totalmente seriada, sem nenhuma adaptação prática para o trabalho com as classes heterogêneas.

Nesse contexto, embora a educação do campo já tenha avançado significativamente, verificamos que grande parte do que almejamos para o ensino nesta área já está contemplado na legislação, no entanto, distante da realidade vivenciada na sala de aula pelos professores, cuja metodologia não valoriza os saberes dos camponeses, sua cultura e formas de viver.

Constatamos, ainda, a inexistência de uma proposta do Ensino Médio para o formato multisseriado, e que durante o planejamento das aulas os professores utilizam o mesmo referencial do Ensino Médio seriado, fazendo as adaptações curriculares e pedagógicas que julgam adequadas. A ausência dessa proposta curricular e pedagógica, pensada exclusivamente para as classes multisseriadas, foi mencionada pelos docentes como uma das principais dificuldades na execução da gestão da sala de aula, além da carência de recursos didáticos básicos e tecnológicos.

Garantir a boa gestão em uma classe multisseriada, fazendo uso de poucos recursos didáticos e sob a gestão de um professor que infelizmente não domina todos os conteúdos e disciplinas que envolvem a sua área, requer no mínimo um esforço muito grande para lidar com toda a dinâmica e especificidades que são tão peculiares e necessárias ao processo de ensino.

Dessa maneira, concluímos esse estudo afirmando que, ao contrário do que muitos educadores podem imaginar, uma classe comportada não é sinônimo de boa gestão de sala, e em grande parte, pode configurar um espaço sem interação e participação ativa, onde os alunos não possuem direito de fala. Ter boa gestão de sala é fazer do espaço escolar um ambiente de troca, onde o professor é responsável por mediar e motivar seus alunos a aprenderem de forma autônoma.

Neste contexto, reconhecemos a importância de um planejamento alinhado aos objetivos e maior dedicação dos docentes quanto ao estudo dos conteúdos e a sua relação com a realidade dos estudantes, de maneira a tornar a aprendizagem mais significativa. No entanto, é preciso que os docentes tenham ciência das temáticas do campo, sua realidade e especificidades, a fim de associar os conhecimentos científicos com o contexto local dos alunos, o que não foi presenciado em nenhuma das aulas observadas.

Trabalhar em classes multisseriadas exige compromisso da rede ensino e dos professores, tendo em vista que o ensino multisseriado requer adequações da metodologia utilizada para que o desenvolvimento das atividades possa suprir às necessidades dos alunos, pois até os dias atuais e mesmo diante da grande oferta de turmas multisseriadas, ainda não foi sugerida uma forma adequada que possamos classificar como um procedimento apropriado a ser adotando pelos professores na sua prática pedagógica.

Por tudo isso, se faz necessário investir em políticas públicas que garantam a melhoria do processo de ensino nos espaços do campo, com acompanhamentos

pedagógicos mais frequentes, com sugestões de aulas mais atrativas e oferta de formações iniciais e continuadas por áreas de conhecimentos a fim de auxiliar os docentes na garantia de uma educação de qualidade e na boa gestão da sala de aula.

Enfim, podemos afirmar que o objetivo principal deste trabalho foi alcançado e os questionamentos respondidos. Assim, esperamos que este estudo possa contribuir para a compreensão e execução da boa gestão da sala de aula pelos professores que atuam nas escolas do campo, mais especificamente os docentes que atuam em classes multisseriadas.

REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Instrução ACRE, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Instrução Normativa nº 1, de 7 de março de 2013.** Institui normas acerca dos requisitos, atribuições, critérios de lotação, carga horária, forma de remuneração e certificação para o exercício da função de Coordenador Pedagógico das unidades escolares da rede pública estadual da educação básica. Disponível em: <https://escolargo.blogspot.com/2016/02/instrucao-normativa-n-01-de-7-de-marco.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

ACRE. Governo do Estado. **Lei nº 3141, de 22 de Julho de 2016.** Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação do Acre. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-3141-2016-acre-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-das-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-educacao-basica-do-acre>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre.** [Rio Branco: SEE/UNDIME, 2018].

ACRE, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Diretoria de Ensino. **Parecer CEE/AC Nº 12/2021.** Solicitação de análise e aprovação do Programa Caminhos da Educação do Campo. 07 maio 2021a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1iCWg6zjT27qfDBgK-738DWEiQAZ4sdn-/view>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ACRE, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Diretoria de Ensino. Departamento de Educação do Campo. Plano de Educação do Campo. **Programa Caminhos da Educação do Campo: ciclos de aprendizagem.** [Rio Branco: SEE], 2021b. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/segunda-formacao-programa-caminhos-da-educacao-2021-docentes-modulo3-ensino-medio>. Acesso em: 17 ago. 2022.

ACRE, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Diretoria de Ensino. Departamento de Educação do Campo. **Proposta Pedagógica Curricular do Programa Caminhos da Educação do Campo: ciclos de aprendizagem.** [Rio Branco: SEE], 2022.

ALMEIDA, M. de S. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva.** São Paulo: Atlas, 2011.

ALMEIDA, R. dos S. de; MELO, M. A. V. de. **Educação do/no campo: demandas da contemporaneidade e reflexões sobre a práxis docente.** Florianópolis/SC: Bookess, 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, A. M. de. **O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre.** 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

AMARAL, A. L. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? *In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.) Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ANTUNES, C. **Professor bonzinho = aluno difícil:** a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARROYO, M. G. (org.) **Da escola carente à escola possível.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

ARROYO, M. G.; A educação básica e o movimento social do campo. *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo.* Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. de M. Estilos de gestão de sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 463-487, 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6713>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BORGES, H. da S.; SILVA, H. da S. A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. *In: GHEDIN, E. (org.). Educação do campo: epistemologia e práticas.* São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2001. (Por uma educação básica do campo, n. 3).

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, R. S. Por uma educação básica do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

CAMINI, I.; BAHNIUK, C. Escola itinerante. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JUNIOR, C. de L. Escola ativa. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, Liber Livro, 2005.

GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3077/2812>. Acesso em: 12 set. 2022.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

HAMMEL, A. C. *et al.* (org.). **Escolas multisseriadas do Paraná: um estudo a partir do programa Escola da Terra**. Curitiba: CRV, 2021. (Coleção Estudos e práticas em educação do campo, v. 1)

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOLLING, E. J.; Ir. NERY; MOLINA, M. C. Por uma educação básica do campo. Brasília. Ed. Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e educação. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, EPU. São Paulo, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, F. A. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do vale do Juruá: a pedagogia das águas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de (org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5)

MOTA, C. M. de A. **Docência em classes multisseriadas: conhecimento de si, práticas pedagógicas e diferenças nas escolas da roça**. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, M. A. M. (org.) **Gestão educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, E. S.; NASCIMENTO-e-SILVA, D. Gestão de sala de aula: Processo de ensino-aprendizagem eficiente e eficaz em um curso de extensão profissional. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 28-44. jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/repad/article/view/11342>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de; **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, M. Educação rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

SANTOS, C. F. dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

SEABRA, G. de F. **Pesquisa científica: o método em questão**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. da. **Gestão da sala de aula: transformando conceitos em ações** eficientes. Curitiba: CRV, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Docência em Formação. Série Problemáticas Transversais).

VILHENA JÚNIOR, W. M.; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo. *In*: GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – *CAMPUS* FLORESTA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

MESTRANDA: Maria Dulcilene Carneiro dos Santos

ORIENTADORA: Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins

**ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL E SEMIESTRUTURADA, DIRECIONADA
AOS PROFESSORES DE TURMAS MULTISSERIADAS NO ENSINO MÉDIO
LOTADOS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO
SUL - ACRE**

ENTREVISTA

Caros Professores,

Sou aluna do curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, e estou realizando pesquisa para levantar dados sobre a Dissertação de Mestrado que tem como título: “Programa Caminhos da Educação do Campo: a gestão de sala de sala de aula no ensino médio multisseriado”. Esta entrevista é um dos instrumentos da pesquisa e foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido e cada entrevista será codificada, no sentido de manter a ética em todo o processo de pesquisa e resultado. As informações obtidas serão cruciais para a pesquisa. Desta forma, agradeço sua colaboração.

Participante entrevistado (a): _____

Objetivo 1: Investigar como se dá a **gestão da sala de aula**, associada às práticas educativas do professor (planejamento, metodologias de ensino, recursos e

avaliação), compreendendo a dinâmica do processo de ensino aprendizagem em turmas do ensino médio multisseriado.

1. Dada a importância do planejamento didático-pedagógico para a prática docente, e a gestão da sala de aula, como acontece o planejamento de ensino da sala multisseriada e com que frequência? Há planejamentos, e/ou formações exclusivas para os professores das turmas multisseriadas?
2. A escola dispõe de recursos didáticos pedagógicos que facilitem o trabalho nas classes multisseriadas? Quais?
3. Quais as metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados na execução da sua prática pedagógica em sala de aula?
4. Você considera que a turma multisseriada favorece a relação interpessoal, além de contribuir para motivação e participação dos alunos em sala?
5. Quanto à docência em turma multisseriada, como acontece o procedimento de articulação dos conteúdos de forma a contemplar todas as séries unificadas, sem que os alunos tenham prejuízo de conteúdo?
6. Com temas específicos para cada série, como se dá a execução do projeto de vida nas turmas multisseriadas?
7. Em se tratando da gestão de uma classe com mais de uma série simultaneamente, como são definidas as atividades de avaliação da aprendizagem? Elas se diferenciam de acordo com a série?
8. Sabendo que o Projeto de Vida traz temas diferentes para cada série, de que forma as atividades e avaliações são executadas no contexto das classes multisseriadas?

Objetivo 2: Averiguar, na gestão de sala de aula, as **limitações cotidianas das práticas educativas**, em turmas multisseriadas do ensino médio.

9. Diante das especificidades impostas pelo modelo de ensino multisseriado, como é a sua rotina cotidiana de sala de aula no ensino médio multisseriado?
10. Levando em consideração a gestão da sala de aula no contexto das classes multisseriadas, quais são as suas principais limitações ou desafios na execução das aulas, nesse modelo de ensino?

ANEXO II – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – *CAMPUS* FLORESTA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM CLASSE MULTISSERIADA DO ENSINO MÉDIO

Caros Professores,

Sou aluna do curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL e estou realizando pesquisa para levantar dados sobre a Dissertação de Mestrado que tem como título: “Programa Caminhos da Educação do Campo: a gestão de sala de sala de aula no ensino médio multisseriado”. Esta observação é um dos instrumentos da pesquisa e foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido e cada entrevista será codificada, no sentido de manter a ética em todo o processo de pesquisa e resultado. As informações obtidas no espaço da sala de aula serão cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Desta forma, agradeço sua colaboração.

I - PERFIL DO PARTICIPANTE:

1. Formação/área de conhecimento: _____
2. Tipo de contrato: efetivo () temporário ()
3. Tempo de docência na educação básica: _____
4. Tempo de docência na educação do campo: _____
5. Docência no Ensino Médio multisseriado: _____
6. A instituição escolar é considerada de difícil acesso por estar situada a uma distância de mais de 120 km do centro de Cruzeiro do Sul. Nesse contexto, diga como se dá o seu deslocamento até à comunidade escolar, se é possível ir e vir no mesmo dia e se a secretaria disponibiliza algum lugar para que os professores fiquem alojados durante o período em que estiverem lotados.

II – ASPECTOS OBSERVADOS

1. Plano de aula do professor;

2. Organização da sala de aula;
3. Desenvolvimento da aula;
4. Metodologias e recursos utilizados;
5. Participação e relações interpessoais;
6. Domínio de conteúdo;
7. Contextualização com a cultura e realidade do campo, dentre outros.

ANEXO III – AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – *CAMPUS* FLORESTA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

**PROGRAMA CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÃO SOBRE A
GESTÃO DA SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO MULTISSERIADO**

CONSENTIMENTO INFORMADO:

Eu _____, gestor da escola _____, autorizo a mestranda MARIA DULCILENE CARNEIRO DOS SANTOS a realizar a observação em sala de aula e aplicação de entrevista com os professores do Ensino Médio multisseriado do (2º e 3º ano) desta escola. Estou ciente de que os dados produzidos através das observações e entrevistas serão utilizados como elementos de análise para a dissertação da referida mestranda, assim como poderão ser utilizados em futuros trabalhos acadêmicos.

Gestor

Cruzeiro do Sul, _____ de _____ de 2022.

ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – *CAMPUS* FLORESTA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado Professor (a):

Vimos convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: **PROGRAMA CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÃO SOBRE A GESTÃO DA SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO MULTISSERIADO**, que tem como objetivo analisar a gestão da sala de aula em turmas multisseriadas do Ensino Médio, do Programa Caminhos da Educação do Campo.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que responda a entrevista em anexo, devolvendo-a em seguida para a pesquisadora e que autorize a utilização desse material para a pesquisa. Esses procedimentos não trazem riscos ou desconfortos, uma vez que somente abordam temas referentes à gestão da sala de aula e à prática docente. Informamos, também, que a qualquer momento você poderá desistir da participação na pesquisa.

Sigilo absoluto. A escola e os professores terão suas identidades preservadas, apenas os envolvidos na pesquisa terão acesso às entrevistas coletadas e somente os resultados de suas análises serão utilizados em congressos, atividades científicas e acadêmicas.

Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca desta pesquisa poderão ser obtidos com a pesquisadora Maria Dulcilene Carneiro dos Santos (68 – 999XX-XXXX).

ANEXO V – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – *CAMPUS* FLORESTA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu MARIA DULCILENE CARNEIRO DOS SANTOS, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

Consentimento do participante da pesquisa

Eu _____, professor (a) lotado(a) na escola _____, CPF nº _____, considero-me informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e aceito participar desta, consentindo que a coleta de dados seja realizada por meio de observação no contexto da sala de aula e a realização de entrevista, e que as respostas sejam utilizadas para análises e discussões de trabalhos acadêmicos e científicos.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do entrevistado (a)

Cruzeiro do Sul, Acre ____/____/____.