

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DO AMBIENTE

JOELSON VARGAS MORAES

**O MULTISSERIADO EM ESCOLA RIBEIRINHA: O CASO DA COMUNIDADE DE  
SÃO JOSÉ, MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT - AM**

BENJAMIN CONSTANT – AM  
2021

JOELSON VARGAS MORAES

**O MULTISSERIADO EM ESCOLA RIBEIRINHA: O CASO DA COMUNIDADE DE  
SÃO JOSÉ, MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT - AM**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Licenciatura em  
Ciências Agrárias e do Ambiente, do  
Instituto de Natureza e Cultura INC –  
UFAM.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antônia Ivanilce Castro da Silva  
Coorientador: Prof. Esp. Patrício Freitas de Andrade

BENJAMIN CONSTANT – AM  
2021

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M827m	Moraes, Joelson Vargas O multisseriado em escola ribeirinha: o caso da comunidade de São José, município de Benjamin Constant - AM / Joelson Vargas Moraes . 2021 47 f.: il. color; 31 cm.  Orientador: Antônia Ivanilce Castro da Silva Coorientador: Patrício Freitas de Andrade TCC de Graduação (Licenciatura em Ciências Agrárias) - Universidade Federal do Amazonas.  1. Multisseriação. 2. Educação do campo. 3. Ensino. 4. Ribeirinho. I.Silva, Antônia Ivanilce Castro da. II.Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	---

## AGRADECIMENTOS

*À Deus, a quem entrego minha vida para guiar, guardar e proteger na caminhada.*

*À minha mãe, Marquiline Oliveira Vargas, pelo amor incondicional, pela força e pela presença constante em todos os momentos de minha vida.*

*À minha filha Júlia Amanda, pelo amor que me fortalece e move a cada dia para vencer os desafios.*

*À minha namorada e companheira Talissa Quiterio, pelo respeito às minhas escolhas, pelo incentivo e paciência com que me ampara nos momentos mais difíceis.*

*Aos meus irmãos Maiko Vargas, Joeliton Vargas e Luciene Vargas pela compreensão da minha ausência.*

*Aos meus Tios Elvonízio Oliveira Vargas e Alcinda Soares, pelo incentivo e apoio.*

*Aos meus avós in memoriam Milton Vargas e Trindade Hilário de Oliveira.*

*Aos meus orientadores Ivanilce Castro e Patricio Freitas de Andrade, que com seus conhecimentos puderam me orientar, instigar e motivar nessa pesquisa.*

*À Universidade Federal do Amazonas, em especial ao Instituto de Natureza e Cultura pelo suporte acadêmico.*

*Ao colegiado do Curso de Ciências Agrárias e do Ambiente que colaboram com minha formação e pela luta em defesa de uma educação de qualidade.*

*À Prefeitura Municipal de São Paulo de Olivença pelo apoio financeiro.*

*Ao meu amigo e Professor de Jiu-Jitsu Guilherme Façanha pela força e incentivo.*

*Ao casal Valdecir dos Santos e Ana Mirena Santos pela amizade e por ter me acolhido no seio familiar.*

## RESUMO

As salas multisseriadas são estratégias dos municípios amazônicos para oferecer educação às comunidades ribeirinhas. O objetivo desse trabalho foi analisar o ensino da educação do campo na Escola Pólo e anexas São José, em turmas multianos, do ensino fundamental no meio rural do município de Benjamin Constant, Amazonas. Foram entrevistados os profissionais da educação das Escolas Municipais São José, Santa Luzia, Esperança do Solimões e São Gabriel, que trabalham com o ensino multianos. As entrevistas foram feitas com oito professores, dois de cada escola, sendo sete do sexo feminino e um masculino. No levantamento realizado a respeito da infraestrutura, três escolas possuem prédio próprio e uma tem o prédio alugado pela Secretaria Municipal de Educação. Quanto ao funcionamento de turmas multisseriadas, na Escola Municipal São José funciona turmas multisseriadas do Pré I ao 2º ano e 3º ao 5º ano. Na Escola Municipal São Gabriel funcionam do Pré I e II, e 1º ao 3º ano. Na Escola Municipal Esperança do Solimões funcionam do Pré I e II, e 1º ao 5º ano. Na Escola Municipal Santa Luzia funcionam turmas multisseriadas do Pré I e II, 1º, ao 3º ano e 4º e 5º ano. Todos os professores residem na sede do município e se deslocam todos os dias para as comunidades ribeirinhas. Sobre a atuação na sua área de formação e qual disciplina é responsável, cinco responderam que atuam em sua área de formação e são responsáveis por todas as disciplinas do Ensino Fundamental I, um entrevistado atua no multisseriado e é responsável por todas as disciplinas. Ao questionar os professores sobre o ensino multisseriado, todos relataram as dificuldades de lecionar em turmas multisseriadas e de preferir turmas regulares. Quanto ao Projeto Político Pedagógico os entrevistados destacaram, está em andamento ou não existe. Os professores relataram que suas principais dificuldades em ministrar suas aulas é a falta de material didático, da precária infraestrutura das escolas. Todos participaram de curso de formação, porém não especificaram qual curso, entretanto descreveram que participam da jornada pedagógica oferecida pela SEMED. Conclui-se que os professores precisam de apoio pedagógico, de cursos para a qualificação e preparação para trabalhar com as turmas multisseriadas. Além disso, é necessário reformas nas escolas do campo e material didático de acordo com a realidade local.

## RESUMEN

Las aulas multigrado son estrategias de los municipios amazónicos para ofrecer educación a las comunidades ribereñas. El objetivo de este trabajo fue analizar la enseñanza de la educación rural en la Escuela Polo y sus escuelas vecinas en São José, en las clases de la escuela primaria plurianual en las áreas rurales del municipio de Benjamín Constant, Amazonas. Se entrevistó a profesionales de la educación de las Escuelas Municipales São José, Santa Luzia, Esperança do Solimões y São Gabriel, que trabajan con educación plurianual. Se realizaron entrevistas con ocho profesores, dos de cada escuela, siete mujeres y un hombre. En la encuesta realizada sobre infraestructura, tres escuelas tienen su propio edificio y una tiene el edificio alquilado por el Departamento Municipal de Educación. En cuanto al funcionamiento de las clases multigrado, en la Escuela Municipal São José hay clases multigrado de Pre I a 2 ° grado y de 3 ° a 5 ° grado. En la Escuela Municipal São Gabriel trabajan desde Pre I y II, y de 1° a 3° año. En la Escuela Municipal Esperança do Solimões trabajan desde Pre I y II, y de 1° a 5° grado. En la Escuela Municipal de Santa Luzia hay clases multigrado de Pre I y II, 1°, 3° y 4° y 5° grados. Todos los maestros residen en la sede municipal y viajan a las comunidades ribereñas todos los días. Sobre el desempeño en su área de formación y cuál disciplina es responsable, cinco respondieron que trabajan en su área de formación y son responsables de todas las asignaturas de la Escuela Primaria I, una encuestada trabaja en el multigrado y es responsable de todas asignaturas. Al interrogar a los profesores sobre la enseñanza multigrado, todos informaron las dificultades de enseñar en clases multigrado y prefirieron clases regulares. En cuanto al Proyecto Político Pedagógico, destacaron los entrevistados, está en marcha o no existe. Los docentes informaron que sus principales dificultades para impartir sus clases es la falta de material didáctico, la precaria infraestructura de las escuelas. Todos participaron de un curso de capacitación, pero no especificaron qué curso, sin embargo, describieron que participan en el recorrido pedagógico que ofrece la SEMED. Se concluye que los docentes necesitan apoyo pedagógico, cursos de calificación y preparación para trabajar con clases multigrado. Además, es necesario reformar las escuelas rurales y los materiales didácticos de acuerdo con la realidad local.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Escolas no campo. A) Escola Municipal São José; B) Escola Municipal São Gabriel; C) Escola Municipal Esperança do Solimões; D) Escola Municipal Santa Luzia, município de Benjamin Constant, AM. 2021.....	24
<b>Figura 2</b> – A) Armazenamento da chuva; B) Garrações de água fornecidos pela SEMED.....	25
<b>Figura 3</b> – Banheiros das escolas pesquisadas: A) Escola Municipal São Gabriel; B) Escola Municipal Santa Luzia; C) Escola Municipal São José; D) Escola Municipal Esperança do Solimões.	26
<b>Figura 4</b> – Alunos e Professora no horário da atividade física, na Escola Municipal de São Gabriel.....	29
<b>Figura 5</b> – Percurso realizado pelos professores até as escolas A) Escola Municipal São José, B) Escola Municipal São Gabriel C) Escola Municipal Esperança do Solimões, no período de seca, município de Benjamin Constant, AM.2021.....	31
<b>Figura 6</b> – Transporte utilizado para realizar deslocamento da sede do município até as escolas, município de Benjamun Constant, Am.2021.....	31

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Funcionamento das turmas multisseriadas nas escolas pesquisadas.....	27
<b>Quadro 2</b> – Percepções sobre o ensino seriado e multisseriado e sobre o ensino no campo dos professores das comunidades pesquisadas, município de Benjamin Constant – AM.....	36
<b>Quadro 3</b> – Percepção dos professores sobre como as aulas nas escolas pesquisadas, município de Benjamin Constant – AM.....	37
<b>Quadro 4</b> – Respostas sobre o trabalho nas escolas do campo pelos professores nas escolas pesquisadas, Benjamin Constant – AM.....	39



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Educação Rural e Educação do Campo.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Educação do Campo.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 Ensino multisseriado.....</b>	<b>18</b>
<b>2.4 O ensino do professor.....</b>	<b>20</b>
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Geral.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Específicos.....</b>	<b>22</b>
<b>4. MATERIAL E MÉTODOS.....</b>	<b>23</b>
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>5.1 Infraestrutura das escolas.....</b>	<b>24</b>
<b>5.2 O perfil do professor (a) que atuam no multiano do ensino fundamental.....</b>	<b>30</b>
<b>5.3 As práticas educativas.....</b>	<b>35</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>42</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino multisseriado corresponde a um sistema de ensino ofertado para a população rural. O termo multisseriado corresponde a séries/anos diferentes em uma única sala, alunos com idades diferentes e as aulas ministradas por um único professor (ARROYO, 2006). Conforme a lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2010 a denominação de multianos (Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 11/2010).

As escolas multisseriadas são realidade em vários municípios brasileiros, principalmente na Região Norte, pois na maioria das vezes, torna-se a única possibilidade para crianças, adolescente e jovem terem acesso a educação (SILVA, 2017).

O Ministério da Educação criou a educação multisseriada a partir do Programa Escola Ativa, como modalidade de ensino, sendo uma alternativa para áreas consideradas distantes, para melhorar a qualidade de ensino e também a formação de professores (OLIVEIRA et al., 2017).

As escolas multisseriadas, para alcançarem o padrão de qualidade determinado precisam de professores com formação pedagógica, infraestrutura adequada, equipamentos apropriados, materiais didáticos e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

De acordo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN), Art. 23º e 28º, estabelece que o sistema de ensino deve promover adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente.

Segundo Mendes et al. (2008) é de suma importância considerar o ambiente em que a prática se desenvolve, a partir de um planejamento adequado com a realidade dos alunos e buscar medidas para melhorar esse tipo de ensino principalmente em comunidades ribeirinhas.

O professor, por sua vez, deve ser consciente de que a construção do currículo escolar esteja de acordo com a realidade, resgatando a ideia de que os alunos são produtores de cultura no ambiente em que vivem e promotores de conhecimento, para que o professor e o aluno não percam o que se tem de mais precioso que é sua identidade (SILVA, 2001).

Salas multisseriadas são estratégias dos municípios amazônicos para oferecer educação às comunidades ribeirinhas. Porém trabalhos que investigam especificamente essa modalidade de ensino na microrregião do Alto Solimões, ainda tem uma carência de material.

A escolha do tema deu-se durante o curso, nas disciplinas de Práticas Curriculares nas Escolas Rurais e Educação do Campo que se relacionam com o tema da pesquisa, e por falta de informação de como funciona este tipo de escola, desconhecendo as práticas educativas, desenvolvidas durante o ano letivo nesse modelo de ensino.

Uma característica fundamental do campo é a organização das escolas, onde muitas são multisseriadas. Refletir sobre as condições de funcionamento e permanência destas escolas, a prática docente e o projeto político pedagógico, é de grande relevância, uma vez que estas são responsáveis por um grande número de matrículas dos alunos no campo (PEREIRA et al., 2013).

As comunidades ribeirinhas do município de Benjamin Constant possuem escolas com salas multisseriadas. Este trabalho teve como alvo de pesquisa o trabalho dos professores da zona rural, procurando entender quais atividades são pertinentes para o processo de ensino aprendizagem na comunidade.

Dessa forma, se torna importante conhecer as práticas educativas e analisar como está sendo construído o pensamento sobre a docência, como o docente transforma as dificuldades vivenciadas durante a profissão e como se relaciona com os sujeitos no rural. Acredita-se que a pesquisa é relevante para o acervo bibliográfico a respeito dessa modalidade de ensino na região do Alto Solimões.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 Educação do Campo e Educação Rural**

Antes de se discutir educação do campo precisa-se compreender que essa não é uma continuidade de educação rural. Esta segunda se diferencia pelo fato de levar o ensino às populações rurais, seja ele em salas multisseriadas com professores para atender alunos de séries e idades diferentes, ou pela dificuldade de deslocamento de muitos professores, por isso não têm formação adequada, portanto, uma educação fundamentada somente no aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta (SIMÕES; TORRES, 2011).

Segundo o mesmo autor, em 1917, quando aumentou o fluxo de migração da zona rural para a urbana, este começou a ser entendido como problema, pois o grande número de pessoas analfabetas nos centros urbanos passou a ser visto como barreiras para o desenvolvimento do país. Assim sendo, a educação rural foi incluída como meio de conter as migrações e a escola para essas populações passou a ser planejada no espaço urbano e aplicada na área rural.

Nos âmbitos técnicos e pedagógicos, a educação rural tinha como objetivo reduzir faltas e desistência de alunos, aderindo modelos pedagógicos que se adequassem a realidade rural, o calendário escolar baseado nas épocas de plantio e de colheita, com o intuito de respeitar as necessidades das famílias. Objetivando assemelhar a população culturalmente e diminuir o índice de analfabetismo (ANTONIO; LUCINI, 2007).

Contudo, a educação rural ofertada não estava dando conta de atender as necessidades da população rural, pois, faltavam escolas. Por isso, muitos tinham que se deslocar por grandes distâncias para concluírem seus estudos. Além disso, a proposta pedagógica, norteadas pela cidade e indústria como modelos de desenvolvimento, não condizia com uma proposta de educação rural (SIMÕES; TORRES, 2011).

A partir dos anos de 1980, com movimentos sociais e conflitos desencadeiam-se mudanças de nomenclatura, de perspectiva e de concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho e, sobretudo, o modo de pensar a educação rural, a qual passa a ser educação do/no campo. E com a Constituição de 1988, a qual institui em suas bases a aprovação de políticas de direitos educacionais, enfatiza em seu Artigo 205 e 211 “a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade”, a qual também se destina à população do campo, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), a educação do campo passa a ser entendida como aquela que ocorre nas instituições escolares situadas na área rural.

Assim, as orientações para as escolas do campo segundo a LDB 9394/96 também possuem lacunas.

Ao contrário da educação rural, a educação do campo é proposta de diversos movimentos sociais ligados ao campo, por isso, quando se fala em educação do campo é inevitável não pensar em lutas sociais, trabalhadores como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas. Desse modo, o campo não é somente o contrário de urbano, mas um lugar de inúmeras possibilidades (MACHADO, 2017).

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p.110).

A Educação do Campo surgiu como crítica a uma forma de ensino dos saberes que não leva em consideração as especificidades desses sujeitos, a sua historicidade. Portanto, os sujeitos do campo participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, etnias. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertinente a terra e nas formas de organização solidária (MACHADO, 2017).

Diante disso, entendemos que “uma escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que construa conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (ARROYO; FERNANDES, 1999). Ou seja, uma escola ligada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, também associada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento para o campo.

## **2.2 Educação do campo**

A educação é um direito social de todo cidadão brasileiro, seja residente no campo ou na cidade, com escolas adequadas, professores qualificados e recursos necessários para o desenvolvimento de um ensino com qualidade. No sentido de garantir esse direito temos a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB/2007; Plano Nacional de Educação – PNE/2014; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002; dentre vários outros.

Entretanto na historiografia da educação brasileira as áreas em contextos rurais receberam pouca atenção do poder público, configurando um tratamento desigual na maioria

das vezes. Nesse cenário, os cidadãos, seus professores e suas escolas são vistos como menores, como afirma Ferreira (2010):

O ensino nas áreas ditas rurais muitas vezes continua sendo caracterizado pelo modelo “urbanocêntrico”, com propostas pedagógicas urbanas, pensadas e implementadas sem a participação efetiva dos grupos sociais que residem em contextos rurais. Configura-se, assim, um princípio arbitrário de educação imposto às escolas rurais sem considerar os diferentes sujeitos, suas singularidades, seus valores, suas formas de produzir o conhecimento, sua temporalidade (FERREIRA, 2010 p. 54).

A partir da Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais começaram a se mobilizar para lutar por seus direitos sociais. Uma das pautas de reivindicação era a educação que surgiu nesse bojo de luta contra o projeto hegemônico de sociedade do capital. O marco teórico metodológico aconteceu no ano de 1997 com o evento intitulado “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)”, organizado pelo MST e com o apoio da Universidade de Brasília-UnB, entre outras entidades. Foram colocadas em pauta as reflexões e práticas pedagógicas possíveis para o meio rural. Nesse encontro surge a ideia de uma Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (FORTES et al., 2015).

Em 1998 ocorreu a I Conferência Nacional de Educação do Campo e em decorrência deste evento criou-se então o “movimento por uma Educação Básica do Campo” envolvendo grupos organizados, pesquisadores e alguns governos do país, numa articulação que contribuísse para o melhoramento do ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

Outro aspecto relevante ocorreu em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998. Foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. O PRONERA surgiu a partir de um debate coletivo efetuado no I ENERA. Em 2001, o Programa passa a fazer parte do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, no Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Considerando a diversidade de atores sociais envolvidos no processo de luta pela terra no país, o PRONERA é uma expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais.

Na década de 1990, começou a construção da proposta de Educação do Campo pelos Movimentos Sociais, enfatizando que no campo há conhecimento, cultura, saberes, sujeitos que trabalham, produzem e constituem um modo de vida, justamente para contestar a concepção de educação rural, para mostrar que o campo tem direito à Educação e de qualidade em contraposição a saída dos trabalhadores do campo (FERNANDES, 2011).

De tal modo, a Educação do Campo teve início a partir dos movimentos sociais com as manifestações do Movimento dos Sem Terra - MST e um dos principais pontos discutidos foram à necessidades de um ensino voltado para a população do campo com uma educação do campo. As escolas rurais que antes eram chamadas de escolas agrícolas não funcionaram devido à falta de material e que apesar de serem construídas na zona rural, seus pensamentos foram construídos com a lógica da cidade (SANTOS e VINHA, 2018).

O MST começou a lutar por escolas, principalmente para cultivar os valores do estudo e ao direito do acesso a ele. A educação do campo passa a ser uma proposta educacional, de resistência, de valorização da identidade do sujeito do campo, onde os ensinamentos estejam adequados à realidade e necessidades dos alunos, como por exemplo um calendário escolar em acordo o ciclo agrícola, entre outras características (CALDART, 2004).

A Educação do campo tem como finalidade a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo, uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação de pessoas que vivem fora da área urbana e que precisam ter esse direito garantido na mesma proporção de garantia da população urbana (RODRIGUES e BONFIM, 2017).

Educação do campo é uma postura político-pedagógico crítica, dialética, dialógica, postulando uma formação “técnica e política” de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora, valoriza o sujeito por meio de sua identidade cultural e compreende o trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico e não enquanto objeto ou coisa. É importante lembrar que a educação do campo é uma das estratégias de resistência, por isso mesmo, é importante ressaltar o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na conformação das políticas públicas e constantes reivindicações acerca da Educação do Campo (CANDAU, 2005).

A insuficiente oferta educacional de vagas é um dos maiores problemas para os anos iniciais do ensino fundamental. A relação de matrícula no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. A desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afinilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o desenvolvimento escolar daqueles alunos que esperam continuar os seus estudos em escolas localizadas no campo (MOLINA e FREITAS, 2011).

Ainda citando Molina e Freitas (2011), está enraizado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, propondo a ele o que resta no espaço urbano. Isto funciona não só com o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte. Quanto aos educadores, grande parte não são concursados, há uma

constante mudança desses profissionais no decorrer do ano letivo, baixa remuneração e condições de trabalho precárias.

A primeira política pública direcionada para a população do campo ocorreu no ano de 2002 com a Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, que trata sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, concretizando um marco importante para história da educação brasileira e, em especial, para educação do campo. Todavia, a lentidão faz com que as políticas de direito não alcancem proporções significativas e se efetivem concretamente na escola do campo para toda sociedade brasileira.

No âmbito do governo federal no ano de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação. Nessa secretaria foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo. Este fato significou a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. A SECAD desenvolveu vários projetos e ações de atendimento escolar: 1) Programa de Apoio à Formação Superior; 2) Programa Escola Ativa; 3) ProJovem Campo.

Em 2008 teve outro avanço por meio da Resolução CNE/CEB n° 2/2008, estipulando as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA é a expressão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, sindicatos dos trabalhadores rurais, governos estaduais e municipais, considerando a diversidade dos atores sociais envolvidos no processo de luta por terra e educação no país (BRASIL, 2004).

Segundo Silva (2010), o PRONERA é fruto dos movimentos sociais que surge no país com a missão de expandir os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais, fortalecendo o mundo rural como território da vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária.

Importante salientar que o PRONERA influenciou na elaboração de novas políticas públicas, como por exemplo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o objetivo de inserir cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior a partir do reconhecimento e da necessidade de formação inicial para educadores (SANTOS, 2017).

Apesar dos avanços na garantia de direito à educação, no Brasil, ainda, se ocorre uma



educação excludente, leis corrompidas por uma política deflagrada. E as escolas para serem abertas ao exercício da educação precisam ter uma demanda de matrículas referente a cada ano/série, essa passa a funcionar com a organização de ensino chamada seriação. Porém nas áreas do campo para poder juntar uma determinada quantidade de alunos para abrir uma escola e turmas, o número se torna insuficiente para matrículas. E nessas condições as escolas passam a trabalhar com uma organização de ensino chamada multisseriação, muito frequente na área do campo e existente mundialmente (ALMEIDA, 2018).

### **2.3 O Ensino multisseriado**

No século XX a educação era um privilégio que não estava destinada a todos. A população rural tinha pouco acesso à escola, devido às dificuldades por conta da distância em relação à moradia, condições econômicas e ideológicas, com a visão de que o trabalhador rural só precisava lidar com a terra (TEIXEIRA e LIMA, 2012).

As classes multisseriadas encontraram grandes dificuldades em seu funcionamento no sistema educacional brasileiro, correram o risco de fechar por não haver demanda de alunos. Marginalizadas pela sociedade, pois são vistas como instituições de ensino deficientes. Mesmo com dificuldades não deixaram de existir, principalmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, as escolas isoladas da zona rural, mesmo com a baixa densidade demográfica, resistem aos desafios modernos (SOUZA e SANTOS, 2007).

A multisseriação existe tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas. Porém são estreitos seus vínculos com o campo e com as regiões menos povoadas (PARENTE, 2014). Essa é uma organização de ensino com a intencionalidade de atender alunos de diferentes idades e tempos ou níveis de escolarização série/turma, da educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano, ocupando um só espaço, a sala de aula, com um único professor para atender esses alunos.

No contexto histórico, a multisseriação é remetida a educação no campo, já que em sua maioria estão centradas nas comunidades tidas como isoladas (AZEVEDO e QUEIROZ, 2010). No início, o ensino multisseriado tinha a sua identidade no ato de ensinar pessoas de diferentes idades e níveis de aprendizagens ao mesmo tempo, nesse contexto histórico, chegaram a ser consideradas como uma inovação no meio da educação no século XIX, e ainda incentivada pelo Estado (SANTOS e MOURA, 2010).

Para melhoria do ensino multisseriado foi implementado em 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso o Programa Escola Ativa – PEA, que tinha o objetivo de ampliar

o acesso ao ensino básico e qualidade do ensino multisseriado na área rural, com estratégia de melhorar a infraestrutura das escolas e a formação dos professores (MELLO, 2012).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004) o projeto PEA serviria às escolas rurais multianos como forma de garantir a oferta de ensino às populações rurais, caracterizadas como populações dispersas e de baixa densidade demográfica (AZEVEDO, 2010).

A multisseriação, segundo Janata e Anhaia (2015), é fruto do Brasil colônia quando os Jesuítas foram expulsos do Brasil e surgiram as professoras leigas e ambulantes que davam aulas as crianças filhos dos donos das terras e muitas das vezes aos filhos dos trabalhadores. Na Lei Geral do Ensino em 1827, os alunos mais avançados davam aulas aos menos avançados e em 1889 surge os grupos escolares e suas seriações, porém no campo permaneciam as escolas isoladas e suas multisseriações, vistas até os dias de hoje.

No Brasil, a relação entre Educação do Campo e a multisseriação é a propositura de ser a organização escolar disponível para os lugares considerados longínquos, isolados e para uma pequena parte da população de um determinado município, população essa encontrada no campo (ALMEIDA, 2018).

Segundo Hage (2004) o processo de ensino-aprendizagem no ensino multisseriado é causado pelas péssimas condições da estrutura física das escolas, pelas dificuldades em relação ao transporte, à distância para chegar até a escola e a falta de merenda, tais fatores acabam interferindo na frequência e aproveitamento escolar.

Para o mesmo autor, as escolas multisseriadas estão sendo fechadas pelo processo de nucleações, algumas ainda se perpetuam por oferecerem dentro da comunidade uma educação próxima das moradias dos alunos, principalmente das crianças que estudam no Ensino Fundamental e anos iniciais. Outro enfrentamento é o número de alunos que diminui cada vez mais devido à transferência destes para as escolas-polo.

As turmas multisseriadas representam a heterogeneidade, importantíssimo para a dinâmica de aprendizagem dos alunos, pois no fluxo interativo de conhecimentos que se estabelece entre professor-aluno e aluno-aluno pode possibilitar a construção de múltiplas maneiras de se compreender os conhecimentos trabalhados (FREITAS, 2010).

Dessa forma, os alunos deixam de ser apenas ouvintes e passam a ser críticos do conhecimento, vivenciam de maneira distinta o conteúdo trabalhado e o professor atua como mediador do conhecimento, mostrando a importância da produção do conhecimento nas turmas multisseriadas e a construção de prática educacional heterogênea (SILVA e LOPES, 2021).

As escolas multisseriadas vêm sendo impactadas por processos de (multi)seriação das turmas, que tem a série como referência, o currículo centrista e a lógica disciplinar que acabam por serem reproduzidas nas escolas multisseriadas. Tais práticas são heranças de uma pedagogia colonial, ensinando apenas a exercer o trabalho sob as necessidades do capitalismo, atendendo a um modelo educacional hegemônico e urbanocêntrico, que pouco considera as reais necessidades do campo (SILVA e LOPES, 2021).

De acordo com Hage (2014) a (multi)seriação se dá quando a escola divide as turmas multisseriadas em grupos por séries escolares, deixando de lado todas as particularidades e especificidades dessas turmas, adotando o modelo urbano de ensino, ou seja, o (multi) representando o vínculo que as escolas multisseriadas ainda apresentam com o modelo seriado de ensino.

#### **2.4 O ensino do professor**

O ensino multisseriado no campo se torna um desafio para o professor, esses profissionais da educação carregam a responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro de salas de aulas com alunos de faixa etária e anos diferentes (SANTOS, 2015).

Segundo Rocha e Hage (2010), os professores que lidam com as classes multisseriadas possuem uma formação inadequada para esse tipo de trabalho, pois apresentam dificuldades na organização do processo pedagógico, na preparação dos planos de ensino e na formulação da avaliação para cada série, sendo necessária uma orientação, formação e exemplificação para efeito de melhoria no ensino.

O papel do educador do campo é de colaborar com processo de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, construir conhecimentos a partir da realidade vivida por eles. É importante que o educador se adapte a essa realidade, contextualizando com histórias construídas a partir de suas lutas pela igualdade, educação cultura e dignidade pela vida (ZEFERINO e CRUZ, 2014).

Trindade e Werle (2012) ressaltam questões que vão desde o deslocamento, o transporte, moradia na comunidade, salários, até a multiplicidade de suas funções para atender o dia-a-dia escolar, estão ligadas às dimensões objetivas de suas condições de trabalho. Educadores capazes de trabalhar com todas as séries em uma mesma turma com poucas condições, desempenhando, ainda, outras funções para além do trabalho docente (FERREIRA, 2019).

Por muito tempo a prática educativa era concentrada no professor, no qual este repassava os conteúdos e os alunos tinham que memorizar e concordar sem qualquer reflexão

ou indagação. Esse tipo de informação, repassada e memorizada, não atende a proposta de um novo ensino na busca do conhecimento (OLIVEIRA, 2007).

No entanto, é inerente ao docente o processo de ensinar, pois é ele que envolve disposição e a busca de condições de concretização de ensino e aprendizagem. De tal maneira, compreende o ensinar não apenas como um processo técnico e sim algo que tem a necessidade de apropriação (CARVALHO e ROSA, 2013).

Podemos considerar que diversas práticas desenvolvidas por professores que atuam nas escolas ribeirinhas se valem do conhecimento vivido articulado às especificidades culturais das populações que vivem distantes dos grandes centros urbanos. Em consonância com Franco (2016), admitimos que, no meio educacional, as práticas devem transparecer aspectos do contexto vivido pelos estudantes, pois conhecer a realidade dos estudantes constitui-se uma estratégia importante para a educação.

Nas escolas ribeirinhas, essa premissa se constitui como sendo de fundamental importância, pois tais práticas advêm da necessidade de uma educação própria às suas demandas cotidianas, singularidades culturais e do modo de ser dessas populações (OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

A interação entre a comunidade, a escola e as famílias que atuam no campo é importante para o direcionamento dos costumes particulares, dividir experiências, mostrar o respeito às tradições aos povos do meio rural, colaborando para a qualidade da educação do campo, sendo o foco principal a formação de pessoas críticas, autônomas, preparadas para assumirem as decisões que os beneficiem no futuro (FRANÇA, 2014).

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Geral**

✓ Analisar o ensino da educação do campo na Escola Pólo e anexas São José, em turmas multianos do ensino fundamental no meio rural do município de Benjamin Constant –AM.

#### **3.2 Específicos**

✓ Caracterizar a infraestrutura das escolas públicas do meio rural no município de Benjamin Constant – AM;

✓ Traçar o perfil do professor (a) que atua no multiano do ensino fundamental;

✓ Descrever as práticas educativas do professor na sala multiano.

#### 4. MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho foi realizado na escola pólo e anexas da comunidade de São José no município de Benjamin Constant, localizado na microrregião do Alto Solimões, no estado do Amazonas, há 1.118 km da capital Manaus, na margem esquerda do rio Solimões. A população do município é de 42.984 habitantes. O município possui 62 comunidades rurais (IBGE, 2021).

O delineamento da pesquisa foi o estudo de caso, para Yin (2015) é uma investigação empírica de um fenômeno atual dentro de um contexto, sendo que os limites entre o fenômeno não estão claramente definidos. Os sujeitos sociais da pesquisa foram os profissionais da educação da Escola Pólo Municipal Rural São José, na comunidade ribeirinha de São José e das escolas anexas: Santa Luzia, Esperança do Solimões e São Gabriel, que residem e/ou trabalham com o ensino multisseriado, sem distinção de sexo, cor, etnia e que se disponibilizaram a participar espontaneamente da pesquisa.

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa foram utilizadas os seguintes procedimentos: (I) Pesquisa bibliográfica que é a verificação de informações publicadas, realizada com o objetivo de levantar o máximo de informações possíveis sobre o tema proposto; (II) Pesquisa de campo, teve por finalidade observar os fatos e fenômenos que ocorrem na realidade. Assim, foram realizadas visitas nas quatro escolas para realização de entrevistas semiestruturadas com 8 (oito) professores e os dois coordenadores do Polo. O objetivo foi levantar dados o espaço escolar, sua infraestrutura, as práticas educativas dos professores, seus anseios, perspectivas e dificuldades na escola. A outra técnica utilizada na pesquisa foi a observação *in loco*, a fim de perceber os fatos e fenômenos não previstos. As observações foram anotadas em caderno de campo e registradas por meio da máquina fotográfica (celular) as imagens. Também foi realizado o levantamento de dados secundários na Secretaria Municipal de Educação.

Após a coleta de dados, foi realizada a sistematização e posteriormente a análise. Optou-se por uma análise descritiva de acordo com Silva e Menezes (2000), visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos, em conformidade com a Resolução CNS 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Será anexado na submissão do projeto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Carta de Anuência, com a autorização da comunidade.

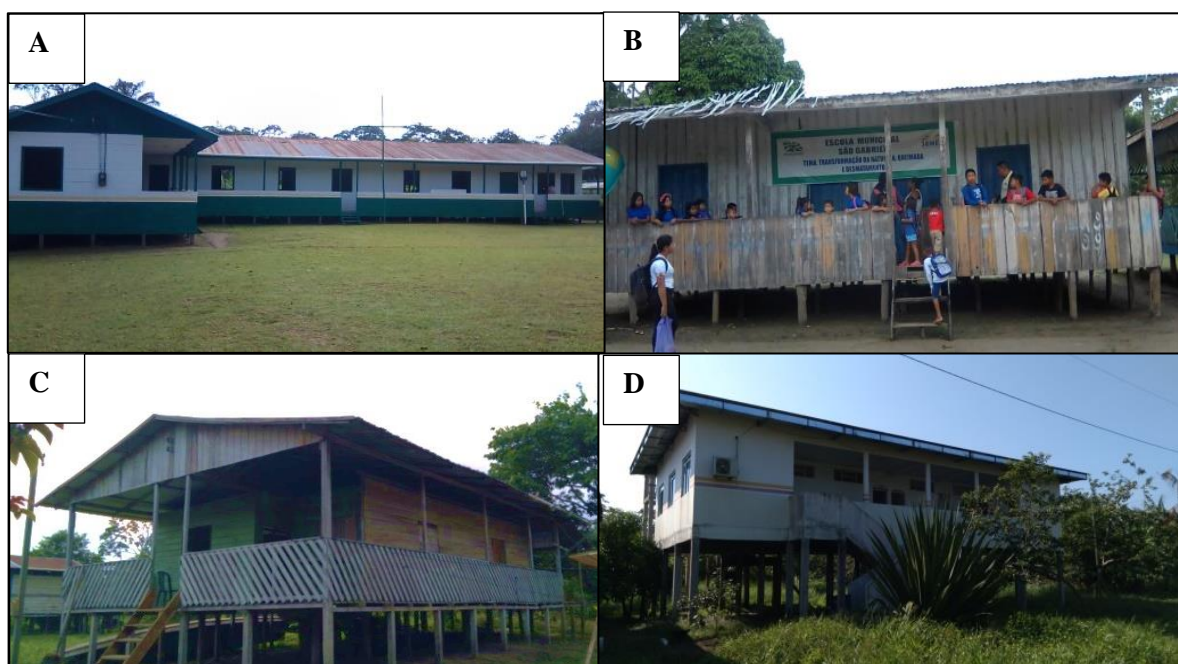
## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola Polo Municipal de São José e os anexos (Escola Municipal Esperança do Solimões, Escola Municipal São Gabriel e Escola Municipal Santa Luzia), não apresentam a conotação campo em seu nome.

### 5.1 Infraestrutura das escolas

A maioria das escolas das comunidades estudadas apresentam estrutura física própria de madeira e zinco. A escola em Santa Luzia possui prédio de alvenaria e a Escola de Esperança do Solimões funciona em uma infraestrutura de residência alugada para a prefeitura (Figura 1), apresentando condições insatisfatórias para uma escola, corroborando com Molina e Freitas (2011) ao afirmarem que escolas localizadas em comunidades ribeirinhas, em muitas situações não possuem prédio próprio, chegam a funcionar na casa de um morador local ou em salão comunitário, barracões ou igrejas.

**Figura 1** – Escolas no campo. A) Escola Municipal São José; B) Escola Municipal São Gabriel; C) Escola Municipal Esperança do Solimões; D) Escola Municipal Santa Luzia, município de Benjamin Constant, AM. 2021



Fonte: Moraes, 2021.

A infraestrutura descrita corrobora, também, com estudos realizados no Baixo Amazonas em Parintins, Amazonas por Melo et al. (2019), onde relatam a precariedade da escola ribeirinha, a estrutura física não existia mais e as aulas ocorriam no salão social da comunidade e mesmo quando havia o prédio, a escola não tinha refeitório, espaço para leitura,

material didático adequado, banheiro e nem água potável para as crianças.

Quanto ao fornecimento de água potável os coordenadores afirmaram que a água é fornecida pela SEMED em garrafões de 20 litros e também é feita o armazenamento da chuva (Figura 2). No entanto, ao observar as escolas percebeu-se que utilizam mais água da chuva e somente foi visto garrafões de água em das escolas. Segundo Herkenhoff (2017) o armazenamento da água da chuva vem como fator complementar de mitigar o problema quando há falta de água.

**Figura 2** – A) Armazenamento da chuva; B) Garrafões de água fornecidos pela SEMED. 2021.



**Fonte:** Moraes, 2021.

A estrutura de serviços essenciais, como água potável, energia elétrica e sanitários, pode ser considerada satisfatória para o conjunto do Brasil. Cerca de 85% das escolas rurais possuem água potável, porém, ao comparar entre regiões, a região Norte apresenta apenas 68,4% de suas escolas rurais com esse serviço. Por sua vez, a oferta de energia elétrica, em função de políticas públicas para ampliar o acesso à todos permitiu que 87,5% das escolas rurais sejam atendidas com este serviço. Entretanto, a região Norte ainda tem elevado déficit de escolas sem energia elétrica, cerca de 40% das escolas rurais (BRASIL, 2019).

Com relação ao saneamento básico das escolas, foi observado que os banheiros de três escolas funcionam fora do prédio escolar e com condições precárias e somente o banheiro da Escola Municipal Santa Luzia está inserido na área interna da escola (Figura 3).



**Figura 3** – Banheiros das escolas pesquisadas: A) Escola Municipal São Gabriel; B) Escola Municipal Santa Luzia; C) Escola Municipal São José; D) Escola Municipal Esperança do Solimões.



**Fonte:** Moraes, 2021.

A presença de sanitários nas escolas tem grande importância para a dignidade humana, com resultado satisfatório em quase todo o Brasil. Porém, as escolas rurais da região Norte padecem de estrutura mais deficitária. Cerca de 20% das escolas dos municípios nortistas não possuem banheiros dentro das dependências dos estabelecimentos de ensino rurais (PEREIRA e CASTRO, 2021).

Quanto ao funcionamento do ensino multisseriado nas escolas, podemos observar na tabela abaixo a distribuição:

**Quadro 1** – Funcionamento das turmas multisseriadas nas escolas pesquisadas.

<b>Comunidades</b>	<b>Turmas Multisseriadas</b>	
São Gabriel	Pré I e Pré II	1º ao 5º ano
Esperança do Solimões	Pré I e Pré II	1º ao 5º ano
Santa Luzia	Pré I e Pré II	1º ao 5º ano
São José	Pre I e Pre II	1º ao 5º ano

**Fonte:** dados de campo.

A escola de São José possui cinco salas de aula, uma sala de professores, uma cozinha e dois banheiros, quanto aos recursos humanos, há uma merendeira, um serviço gerais, onze professores/as. Em São Gabriel funcionam duas salas de aula, um banheiro, uma cozinha e os servidores são: um serviço gerais e três professores. A Escola Municipal Esperança do Solimões possui duas salas de aula e não tem sala de professores, há duas professoras e um serviço geral. Em Santa Luzia são duas salas de aula, um refeitório que funciona como sala de aula, uma cozinha e dois banheiros, tem a secretaria que funciona como almoxarifado, local que também fica o bebedouro e o frizzer para guardar os alimentos. Quanto aos servidores são três professores e dois serviços gerais.

De acordo com os dados levantados, percebe-se que as escolas necessitam de infraestrutura mais adequada para seu funcionamento, nenhuma apresentou bibliotecas, sala de leitura, sala de informática ou laboratórios. De acordo com Soares et al., (2006) as escolas precisam ensinar além de apenas existirem e o processo de ensino somente se efetiva com materiais pedagógicos como bibliotecas/salas de estudos, computadores e acesso à internet, além do básico como energia elétrica, água potável e alimentação, principalmente para os estudantes mais vulneráveis socialmente.

Também foi identificado que três escolas não possuem refeitório para os alunos realizarem suas refeições de modo adequado durante a merenda escolar. A merenda é realizada no corredor ou na área externa. Assim, percebemos as disparidades na realidade da educação no meio rural no município de Benjamin Constant que não condizem com o que está prescrito em leis e resoluções.

O Decreto nº 7.352/4/11/2010 – dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) apresentando aspectos relacionados à infraestrutura das escolas do campo, sendo responsabilidade da União implementar e garantir a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo, como espaço interno com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede

elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário, instalações sanitárias, instalações para preparo ou serviços de alimentação, ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2010).

A situação ainda é delicada, visto que o básico de uma escola, como uma biblioteca, somente é verificado em 15% das escolas rurais do Brasil, um ganho razoável em 2002, quando o índice foi de 5,2%. As variáveis de infraestrutura são as que apresentam maior desvio entre as regiões brasileiras. Na região Sul 51% das escolas rurais possui biblioteca, no Norte a existência desta é artigo de luxo, visto que apenas 9,2% das escolas contam com uma, no Nordeste apenas 10,1% das escolas rurais tem biblioteca. Apesar das condições extremamente desfavoráveis para os alunos rurais, pois muitas vezes estudar em casa não é viável, a existência de bibliotecas ou salas de estudos deveria ser essencial para garantir igualdade de acesso aos estudantes, sendo que é um recurso pedagógico importante para o aprendizado (PEREIRA e CASTRO, 2021).

Segundo as informações dos coordenadores pedagógicos, as escolas apresentam boas condições físicas, no entanto, precisam de reparos necessários para seu funcionamento, como as instalações elétricas. Contudo, foi observado no discurso dos servidores informações contraditórias em relação a infraestrutura adequada das escolas.

Um dos pontos foi relacionado à percepção dos coordenadores sobre a influência do ambiente (infraestrutura física, materiais pedagógicos e o entorno da escola) na aprendizagem dos alunos. O coordenador geral 01 afirmou que a infraestrutura da escola não influencia na aprendizagem dos sujeitos do campo, e que esse fator vai depender da metodologia de ensino de cada professor. Enquanto que o coordenador geral 02, afirmou que a infraestrutura afeta sim o aprendizado, descreveu: *“Com certeza, pois o aluno se sentirá mais estimulado a frequentar o ambiente escolar e também se sentirá, mais estimulado a aprender (E.S.B, 40 anos)”*

Ao relacionarmos o aprendizado do aluno na escola, Soares Neto et al. (2013) relatam que a infraestrutura disponibilizada pelas esferas públicas locais às escolas, compromete a qualidade do ensino, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige a interação de diversos fatores para ser realizado de forma adequada, e os problemas vão além da infraestrutura, incluindo um corpo docente qualificado, materiais didáticos e equipamentos. Gouvêa (2017) relata que a infraestrutura vem desde a carência de condições prediais, mobiliários apropriados, ventilação e iluminação adequadas, até ruídos excessivos e falta de saneamento básico.

Observando outras estruturas imprescindíveis para o processo de ensino

aprendizagem, como existência de quadra de esportes, a situação do Brasil é bem precária, sendo um dos países que menos investe em esportes no mundo, e uma das evidências dessa afirmação está na educação básica (PEREIRA e CASTRO, 2021). Ressalta-se que as escolas estudadas não possuem quadra esportiva, porém há um campo de futebol em frente à escola ou próximo a ela, onde os alunos utilizam no horário livre (Figura 4).

**Figura 4** – Alunos e Professora no horário da atividade física. Escola Municipal de São Gabriel, município de Benjamin Constant, AM. 2021.



Fonte: Moraes, 2021.

Esse dado mostra que os alunos não possuem um espaço adequado para realizarem atividades de Educação Física e de recreação, algo que é fundamental nos primeiros anos escolares. Segundo Santos (2014) em muitas comunidades ribeirinhas o cenário comunitário é representado pela escola, símbolo das lutas da comunidade, o barracão onde são realizadas as reuniões, festas e em muitos casos é a sede da associação dos moradores, há também o local de oração representado por uma capela (igreja) e um espaço destinado para as atividades recreativas, o campo de futebol, localizado, em geral, no centro da comunidade e tem o papel de agregar moradores da comunidade e das localidades vizinhas por meio da interação dos times de futebol que realizam torneios e campeonatos.

Os coordenadores ao serem questionados sobre como seria a estrutura adequada de uma escola no campo/ribeirinha, afirmaram:

*“Seria uma escola com tudo para os alunos se sentir mais felizes, uma escola com sala de computação.”* (T.W.S.L, 45 anos Coordenador geral 01, da Escola São José).

*“Salas amplas e ventiladas, banheiro incluso na escola, pátio para atividades com as crianças, refeitórios, secretaria e uma sala para a coordenação.”* (E.S.B., 40 anos Coordenador geral 02, da Escola São José).

Ao analisar as respostas dos coordenadores, nota-se que a qualidade do ensino está

também ligada às condições de trabalho, principalmente o espaço onde esse profissional está inserido. De acordo com Hypólito (2012) não se pode discutir qualidade de ensino se as condições de trabalho persistem precárias.

As escolas rurais do Estado do Amazonas enfrentam diversos problemas que limitam o acesso ao ensino de qualidade. Possuem infraestrutura precária, com espaços constituídos de uma sala para um elevado número de alunos, sofrem com ausência de laboratórios, bibliotecas e recursos eletrônicos, dificuldades de acesso à energia elétrica, além da precariedade do abastecimento de água e das condições sanitárias (ALENCAR e COSTA, 2021).

No estudo realizado por Santos (2021) sobre a educação no interior do Amazonas, retrata a falta de saneamento básico, falta de energia elétrica, de água potável, internet, telefonia, ventiladores ou ar condicionado, biblioteca e material didático, corroborando com os dados obtidos nesta pesquisa.

## **5.2. Perfil do professor (a) que atua no multisseriado**

Segundo os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação – SEMED os professores são formados em pedagogia, ciências biológicas, história e geografia, apenas três professores possuem pós-graduação. Todos residem na zona urbana e se deslocam todos os dias para as comunidades.

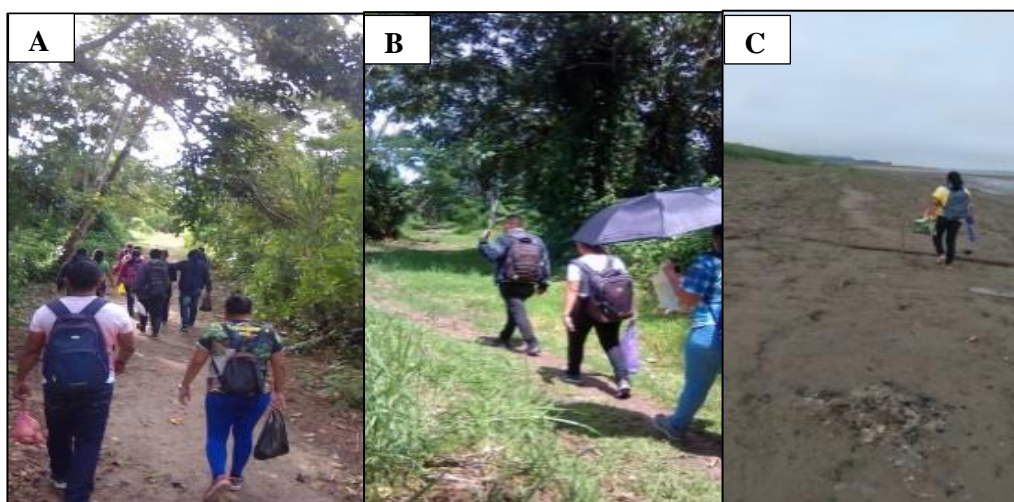
Os dados corroboram com a pesquisa de Santos (2018), onde relata que em muitas escolas no campo, os professores residem em outras localidades, geralmente nas sedes dos municípios, e muitos não possuem identidade com a cultura rural, condição imprescindível para a garantia da educação do campo de acordo com o Movimento por uma Educação do Campo.

Apesar da formação superior, os professores não possuem uma formação específica em educação do campo em nenhuma das escolas estudadas no município de Benjamin Constant. As ações governamentais voltadas à melhoria das condições de educação nas áreas rurais são orientadas pelas diretrizes da Educação do e no campo, contrapondo-se ao modelo urbano e tecnocrata de educação, cuja principal preocupação é preparar os educandos para o mercado de trabalho. Na educação do campo é proposta a inclusão de orientações a respeito da cidadania, habitação, relações sociais, culturais e formação étnico-social (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Outro ponto importante a ser destacado é o deslocamento dos professores até as escolas, feito somente por via fluvial, o nível do rio tem uma forte influência, principalmente no período de vazante, tanto professores quanto alunos precisam caminhar longos percursos

até a escola, pois os barcos não conseguem chegar até às margens, ressalta-se também que nesse mesmo período os professores correm risco, devido à possibilidade de colidirem com as embarcações e em bancos de areia (Figura 5).

**Figura 5** – Percurso realizado pelos professores até as escolas, A) Escola Municipal São José, B) Escola Municipal São Gabriel C) Escola Municipal Esperança do Solimões, no período de seca, município de Benjamin Constant, AM. 2021.



**Fonte:** Moraes, 2021.

O transporte utilizado para o deslocamento até a escola é o canoão (Figura 6), termo utilizado na região para canoas medindo acima de 10m de comprimento que conduz os professores da cidade para as escolas no meio rural (ANDRADE e FERREIRA, 2020). A fala da professora retrata o dia-a-dia desses professores.

*Os desafios são muitos: sair de casa, antes das 06 da manhã, pegar um barco enfrentar os riscos que a água oferece, muitos nem sabem nadar (E. F. A., 40 anos, professora da Escola Municipal São José).*

**Figura 6** – Transporte utilizado pelos professores para realizar o deslocamento da sede do município até as escolas, município de Benjamin Constant, AM. 2021.



**Fonte:** Moraes, 2021.



Santos (2021) em sua pesquisa realizada por interior do Amazonas relata o mesmo tipo de transporte utilizado para deslocamento dos professores para as comunidades ribeirinhas. O transporte é disponibilizado pela Prefeitura e a canoa é o principal meio utilizado nos trechos longos, onde rio e lago tem maior profundidade, porém é comum utilizar os motores rabetas ou canoas. Destaca-se, também, o período de cheia e vazante dos rios onde os professores ficam sujeitos a riscos, sem os equipamentos de proteção coletiva (EPC) e individual (EPI) como, por exemplo, bóias, coletes e salva vidas.

Em relação ao dia a dia desses professores, Andrade e Ferreira (2020) relatam em sua pesquisa realizada no município de Benjamin Constant que:

O dia a dia do docente do campo é árduo, pois acordam às cinco horas da manhã, realizam afazeres domésticos e saem para as comunidades em um canoão que dependendo da distância podem gastar em média de 45 (quarenta e cinco) minutos a 1 (uma) hora e retornam para a cidade em torno das 11h20min, enquanto, que muitos professores apontaram que ainda, por vezes, tem o turno da tarde em outra escola na zona urbana (ANDRADE E FERREIRA, 2020, p. 173).

É nesse processo de ir e vir que os professores vão criando suas identidades profissionais ligadas ao campo. E ao serem questionados sobre sua formação pedagógica, responderam que atuam em suas respectivas áreas de formação. Que o multisseriado foi algo novo no início de carreira e que não haviam visto isso na universidade.

A Universidade forma educadores para atuarem somente na área urbana? Qual o papel da universidade na construção de uma formação que visibilize, também, o multisseriado? Como nos afirma Oliveira e Santos (2018) compreende-se a relevância da grande responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de educadores, com o objetivo de atingir uma educação que faça a diferença para todos.

Que essa formação seja transformadora, preparando os educadores para atuarem nas diversas possibilidades existentes na educação. Refletindo e repensando as práticas pedagógicas para a construção de mundo de seus alunos. Vivemos uma heterogeneidade, e o multisseriado no campo chega, na maioria das vezes, como a única oportunidade de inclusão das crianças na escola.

Nóvoa (1992) destaca que o papel das instituições superiores no processo de formação docente ocupa um lugar central para a (re) produção do saber e do sistema de normas da profissão docente. Surgindo a necessidade de envolver os educadores nas diversas dimensões sociais existentes, trazendo a tona a diversidade e as realidades locais.

Na questão da concepção em relação à educação e ao ensino na escola no campo,

todos os professores relataram as dificuldades vivenciadas, principalmente no que se refere ao ensino multisseriado, mostraram seu ponto de vista a cerca desse tema, como o desmembramento das turmas multisseriadas, reformulamento do ensino e políticas públicas.

*Adoro trabalhar com crianças, mais não concordo com as turmas que formamos multisseriado, pois é muito complexo, seria bom se desmembrasse fomandos turmas unicas (A. A. G., 43 anos, professora da escola Esperança do Solimões).*

Sobre a escolha de ministrar aulas na comunidade, todos responderam que escolheram trabalhar na comunidade e ao relatarem suas percepções sobre o ensino multisseriado, as respostas foram negativas, principalmente no que se refere ao aproveitamento dos alunos.

*Sinceramente, é triste admitir, mas é um ensino que não tem muito aproveitamento, pois trabalhar de 2 a 7 turmas/ano, todas ao mesmo tempo, exige muito preparo e nem todos os professores estão aptos a lecionar neste tipo de turma (E. F. A., 40 anos, professora da escola São José).*

No trabalho realizado por Ferreira (2019) sobre o ensino multisseriado e as condições de trabalho na Região do Alto Solimões, relatou que existe uma visão negativa a respeito do ensino multisseriado, sendo comum o professor, pais e alunos não aceitarem esse tipo de ensino.

Esta visão esta atrelada ao sistema de ensino urbano e seriado. Assim, os sujeitos do campo (professores, pais/responsáveis, lideranças comunitárias e alunos) não percebem a relevância do multisseriado, cabe entender a questão da heterogeneidade de alunos nas salas de aula, onde cada aluno aprende com o outro.

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries/ano simultaneamente, muitas das vezes reunindo alunos da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Os professores das turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas (HAGE, 2011).

Ao questionar os entrevistados sobre os principais problemas enfrentados para lecionar em uma escola no campo, os principais pontos destacados foram o deslocamento, falta de material escolar, vazante do rio, falta de comprometimento dos pais, infraestrutura da escola e dificuldades em trabalhar os conteúdos do multisseriado. Ferreira (2019), em pesquisa realizada na região do Alto Solimões encontrou em seu estudo que os principais fatores incompatíveis com o ensino no campo são os deslocamentos, infraestrutura e dificuldade em



trabalhar com o multisseriado.

Na pesquisa realizada por Zuin e Dias (2017), a partir dos relatos de professores a maior dificuldade encontrada quanto à prática no ensino multisseriado diz respeito à quantidade de séries numa mesma turma, dadas as más condições de infraestrutura da escola, no que tange às questões do tempo quanto às demandas da árdua tarefa de alfabetizar.

De acordo com Andrade e Ferreira (2020) muitos estudos apontam para os desafios de ser professor na zona rural, a qual demanda funções para além do pedagógico, tais como diferentes funções que enfrentam no dia a dia de seus trabalhos, que vão desde resolver questões administrativas na secretaria de educação que fica na cidade, afazeres domésticos na escola, envolvimento com as festividades da comunidade, apoio no enfrentamento de conflitos entre comunitários e outros.

É importante ressaltar que esses relatos mostram que apesar dos problemas, os professores continuam acreditar e trabalhar para uma educação de qualidade no meio rural. Outra questão abordada foi sobre a formação para atuar na educação do campo, sobre esta questão todos declararam que participam da jornada pedagógica organizada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, por meio de palestras e cursos de capacitação sobre a educação do campo, mas acredita-se que isso não é suficiente, deve-se estar atrelado a isso outros fatores que possam possibilitar o alcance do ensino de qualidade no campo como: políticas públicas, materiais pedagógicos, salários justos, infraestrutura adequada, dentre outros.

Ferreira (2003) relata quanto ao estímulo à formação continuada dos professores, que vai além do oferecimento de cursos de capacitação, pois devem ser providenciados recursos materiais e financeiros para estimular o professor a uma contínua adaptação e atualização de suas práticas. A falta de formação continuada reflete de maneira negativa na prática do professor, resultando na repetição de velhas práticas, em perda da realidade que está constantemente em mudança. Essa acomodação pode ocorrer por inúmeros fatores, como baixo salário, precárias condições de trabalho e a própria falta de formação. Conceição (2010) enfatiza é necessário políticas públicas para formação continuada de professores que considerem a forma de vida dos sujeitos do campo, com matrizes que respeitem as raízes culturais e identitárias desta população.

Segundo Alencar (2021), a realidade observada nas escolas permite entender que as escolas ribeirinhas não estão apenas à margem dos rios, mas também à margem das políticas públicas, sendo necessário investir em programas de formação docente para esses locais, garantindo formações específicas que ajudem o professor em sua resiliência pedagógica,

orientando a respeito das metodologias disponíveis para realização de seu trabalho, de acordo com a realidade vivenciada.

Para Rocha e Hage (2010), os professores que trabalham com ensino multisseriado não são adequadamente preparados para esse tipo de trabalho, pois alguns apresentam dificuldades na organização do processo pedagógico, na elaboração dos planos de ensino e na formulação da avaliação para cada ano (série), ou seja, é necessário orientação, formação e exemplificação para melhorar a qualidade no ensino.

Quando os professores foram questionados sobre como seria uma escola ideal? As respostas estão ligadas, principalmente, às coisas materiais como uma escola de alvenaria, sala arejada, com energia 24 horas, equipamentos tecnológicos (TV, datashow e impressora), uma melhor infraestrutura da escola, iluminação, banheiros, refeitórios e salas climatizadas.

Diferente do que relata os trabalhos de Silva e Souza (2014), sobre uma escola ideal do campo seria baseada nos princípios da educação popular pelos quais os movimentos sociais do campo lutam e almejam, uma escola voltada para os interesses dos sujeitos, levando em conta sua cultura.

Oliveira e Santos (2018) afirmam que se faz necessário descolonizar a educação do campo, ou seja, construir um pensamento crítico, com práxis educativas diferenciadas, como possibilidade para a construção de outro projeto de sociedade e campo, contextualizando a educação, tornando-a emancipadora servindo a vida e não ao capital.

### **5.3 As práticas educativas**

Sabemos que os fatores da precariedade da educação no e do campo é a ausência ou ineficiência de políticas públicas, infraestrutura inadequada e recursos humanos sem formações pedagógicas para atuar no campo.

Segundo Melo et al. (2019) a precariedade da educação, principalmente em comunidades ribeirinhas é um desafio constante para os professores, a ausência de benefícios para locomoção até as escolas, baixos salários e sobrecarga de trabalho, faz com que muitos desistam de permanecer nas comunidades, e isso tudo traz consequências negativas na aprendizagem dos alunos.

Os professores ao serem indagados se preferem lecionar para discentes de turmas seriadas ou multisseriadas, foram unânimes em suas respostas ao preferirem o ensino seriado e trouxeram suas percepções sobre o ensino no campo (quadro 2). Percebe-se que os professores ainda não tem a dimensão da riqueza de se trabalhar no multisseriado e na educação no campo.

Caldart (2002) afirma que a educação do campo deve ser tratada em uma perspectiva de ser desenvolvida considerando “**no**” campo, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; “**do**” campo, 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. Construir junto com os sujeitos do campo uma educação que atenda a toda a população do campo e educadores, que a práxis pedagógica possa emancipar tais sujeitos.

**Quadro 2** – Percepções sobre o ensino seriado e multisseriado e sobre o ensino no campo dos professores das comunidades pesquisadas, município de Benjamin Constant – AM. 2021.

<b>Professores</b>	<b>Seriado ou Multisseriado</b>	<b>Percepção sobre o ensino no campo</b>
<b>Professor 1</b>	Anos regulares, porque facilita o trabalho do professor por ser turma única.	O professor se desdobra em dobro para dar conta da turma e muitas das vezes o professor não alcança seu objetivo.
<b>Professor 2</b>	Alunos regulares são todos da mesma idade e facilita o trabalho do professor.	É um trabalho bastante proveitoso e satisfatório.
<b>Professor 3</b>	Com os anos regulares se torna mais fácil porque só se trabalha com uma turma.	Preferiu não responder
<b>Professor 4</b>	Com série. O trabalho flui melhor. Você consegue alcançar os resultados propostos em quase sua totalidade e executa seu plano com mais facilidade.	É cansativo, desgastante, porém, quando você é um professor comprometido você consegue alcançar seus objetivos. É um trabalho desafiador, que mede suas capacidades. É aqui que você descobre seu potencial.
<b>Professor 5</b>	Regulares, pois tenho certeza que alcançaria um ótimo resultado.	É muito lamentável, trabalho árduo com pouco rendimento.
<b>Professor 6</b>	Anos regulares, por que é bem mais fácil para administrar e dar atenção aos alunos.	São guerreiros porque não é fácil ficar numa sala de aula com turmas da pré-escola e dos anos iniciais juntos, não tem como atender todos os alunos suas necessidades.
<b>Professor 7</b>	Eu prefiro com os anos regulares	Não é um trabalho fácil, pois as escolas não oferecem as condições necessárias.
<b>Professor 8</b>	Com os anos regulares	Preferiu não responder

**Fonte:** dados de campo.

Corroborando com os relatos dos professores entrevistados, Melo et al. (2019) relataram que o ensino multisseriado para muitos professores se torna um problema no ato de ensinar, já que o mesmo precisa dar conta de quatro turmas de diferentes anos escolares em sala de aula. Segundo Silva e Souza (2014), as turmas multisseriadas, ainda, estão presentes

nas práticas pedagógicas nas escolas do meio rural. Consistindo em alunos de diversas séries com variação de idades tendo aula com um único professor, que tem o papel de planejar e aplicar em sua prática conteúdos diferentes de ensino em um único espaço.

Vale ressaltar que um professor mencionou o trabalho de ensinar no campo como proveitoso e satisfatório, dando a entender que exerce a atividade de docência com alegria, corroborando dessa forma com os princípios da educação do campo, que é almejar o ensino de qualidade para esses sujeitos, criar raízes nesse território para a emancipação da população local.

Ao serem questionados sobre como são suas aulas, os professores afirmaram que são dinâmicos, buscam trabalhar os conteúdos e utilizam o livro didático como apoio (Quadro 3).

**Quadro 3** – Percepção dos professores sobre as aulas nas escolas pesquisadas. município de Benjamin Constant – AM. 2021.

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
Professor 1	Dinâmicas, jogos, livros, brincadeiras, adivinhações sorteios e bingos.
Professor 2	Trabalho com bastante dinâmica mais lembrando sempre do livro como um suporte.
Professor 3	Utilizo livro e dinâmicas.
Professor 4	Procuro trabalhar de forma bem dinâmica, na maioria das aulas, buscando a interdisciplinaridade. Busco também trabalhar os conteúdos que são pertinentes a todas as séries, assim ganho mais tempo.
Professor 5	Dinâmicas e livros
Professor 6	Tento utilizar de tudo um pouco, sempre adaptando à realidade dos alunos, usando os recursos próprios e sempre exemplificando para seu melhor entendimento.
Professor 7	Faço dinâmica e utilizo livro didático
Professor 8	Minhas aulas são dinâmicas, utilizo o livro didático.

**Fonte:** dados de campo

É importante ressaltar que as práticas pedagógicas devem ser pensadas para promover a autonomia dos alunos ribeirinhos e fortalecer suas identidades como sujeitas do campo, para o alcance da emancipação. De tal forma, Hage (2018) descreve que as práticas pedagógicas dos docentes das escolas ribeirinhas devem ser voltadas para a formação de cidadãos críticos

e livres, capazes de ser agentes de transformação em suas localidades, desenvolvendo ações educativas que interagem com o cotidiano sociocultural dos sujeitos do campo.

A prática docente é fundamental no dia-a-dia escolar, devendo ser construída com intencionalidade, partindo dos professores para os alunos por meio de instrumentos como o planejamento do professor, formas de organizar sua turma, os espaços para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a construção de materiais didáticos pedagógicos como referência na localidade que leciona.

O professor precisa desenvolver habilidades para conseguir explorar estratégias didáticas com tempo, ritmos e conteúdos voltados à alunos de diferentes níveis de aprendizagem. Essas habilidades se adquirem com pesquisa, buscando coisas novas, desenvolvendo atividades que envolvam os alunos (SANTOS e SANTOS, 2010).

Segundo Rocha e Hage (2010), os professores não são totalmente preparados para trabalhar nessa realidade, apresentam dificuldades em organizar o processo pedagógico nas classes multisseriadas. Talvez a dificuldade ocorra devido os docentes trabalharem com a ideia de união de várias séries e a elaboração de tantos planos de ensino para a aprendizagem diversificada a cada ano.

Um caminho seria a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP como forma de determinar a identidade dos sujeitos do campo, construindo assim uma escola que dialogue localmente com seus sujeitos. Caldart (2004) explica que as escolas do campo vêm tentando criar um projeto próprio com o objetivo de potencializar a relação entre o campo e a educação baseada na construção e na reconstrução política da luta dos movimentos por uma educação que compartilhe da realidade do campo.

Silva e Lima (2013) complementam ainda que as escolas têm a obrigação de planejar e organizar seu Projeto Político Pedagógico, por ser um documento que especifica os objetivos e as diretrizes a serem desenvolvidos na escola durante o ano letivo. Nesse sentido a escola precisa ter um grupo pedagógico empenhado em planejar, organizar e tomar decisões reflexivas que possam contribuir para uma educação de boa qualidade, comprometida com os sujeitos sociais.

Ao questionar os professores sobre a escola que trabalham, percebeu-se nitidamente que não estão satisfeitos quanto às condições materiais, estruturais e pedagógicas (Quadro 4).

**Quadro 4** – Respostas sobre o trabalho nas escolas do campo pelos professores nas escolas pesquisadas, Benjamin Constant – AM. 2021.

Professor 1	Não estou satisfeita, pois não tem materiais didáticos, energia, escola está no chão, não temos banheiro, não tem cozinha e outros.
Professor 2	Tou satisfeita não, pois minha escola encontra-se em situação precária para se trabalhar.
Professor 3	Não, por que a escola não é adequada para trabalhar com crianças da educação infantil.
Professor 4	Não. Materiais insuficientes e falta ventiladores nas salas. Há dias em que o calor torna a aprendizagem inviável, sem contar a falta de merenda que aumenta a infrequência na escola.
Professor 5	Em questão de materiais ainda não é o suficiente, assim também na estrutura por falta de vistorias pela equipe.
Professor 6	Com a situação estrutural sim, mas em relação aos materiais didáticos não estou nada satisfeita, por que raramente temos suporte para trabalhar.
Professor 7	Não, no momento estamos sem escola, mais a secretária de educação já está vendo essa situação.
Professor 8	Não, está faltando uma escola que atenda às necessidades que os alunos e professores precisam

**Fonte:** dados de campo

A partir dos discursos descritos acima, percebe-se que os professores nas escolas pesquisadas estão insatisfeitos com o processo de ensino aprendizagem executado nas escolas da região, faltam políticas adequadas para dar suporte aos profissionais e melhoria da infraestrutura utilizada para a educação no meio rural.

Monteiro e Nunes (2010) relatam a importância da participação de professores na formação continuada a fim de que possam buscar o desenvolvimento profissional para facilitar a complexa tarefa de educar os alunos do campo, principalmente em classes multisseriadas. Segundo Rocha e Hage (2009) em meio às particularidades da educação do campo, a formação docente deve ser ampliada, visto que as dimensões educativas presentes nessa realidade exigem essa formação, além de contribuir para transformar a prática na escola.

Dessa forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo ressaltam que os cursos de formação para os professores do campo deverão ter conteúdos que contribuam para a atuação desses profissionais (Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001). De acordo com Rodrigues (2009), as tentativas de inserir uma formação

diferenciada para o professor do campo ainda permanecem negligenciadas, principalmente no que se refere ao ensino multisseriado. Zuin e Dias (2017) afirmam que a formação inicial se torna insuficiente para resolver todos os assuntos, por isso a formação continuada dará o suporte para os professores que atuam ou atuarão no ensino multisseriado.

Os professores também foram questionados quanto às avaliações de ensino aprendizagem dos alunos nas turmas multisseriadas:

O Professor um (1) disse que “*avalia a participação e interesse dos alunos*”, já o Professor dois (2) avalia de acordo com o “*aprendizado e interesse dos alunos*”. O Professor três (3) avalia a “*participação e observação*”, o Professor quatro (4) “*De tudo um pouco, pois tudo esta interligado no processo ensino/aprendizagem*”. O Professor cinco (5) utiliza “*leitura, escrita e participação*”, o Professor seis (6) faz a avaliação “*De acordo com o aprendizado de cada um e o desenvolvimento ensino-apredizagem dentro do que foi proposto.*”. E o Professor sete (7) respondeu que “*A prática educativa desenvolvida ajuda muito na comunidade como um todo.*”, o Professor oito (8) não respondeu.

Ressaltar que a avaliação do processo de ensino aprendizagem no campo requer um contexto diferenciado e os professores reconhecem tal ponto. Luckesi (2011) afirma que o objetivo da avaliação consiste em auxiliar o aluno no seu desenvolvimento pessoal a partir do processo de ensino aprendizagem e responder a sociedade pela qualidade do trabalho realizado, seu objetivo também é auxiliar o aluno no seu crescimento e na sua integração consigo mesmo, ajudando na assimilação dos conteúdos significativos, conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções. Ghedin (2006) ressalta que a função diagnóstica da avaliação é essencial, pois permite averiguar se os alunos possuem os conhecimentos e habilidades para poderem iniciar novas aprendizagens.

Ramalho et al. (2004), relatam que na atual situação, educar é assumir outra perspectiva daquela que se identifica, o docente é um educador, um agente ativo dentro da comunidade, capacitado para o diálogo, com a função de educar, compreender a realidade na qual os sujeitos estão inseridos e as diversas influências dos meios sociais em que eles convivem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o ambiente onde existem as relações de troca de conhecimentos e saberes, esses conhecimentos são iguais nos diversos locais de ensino, seja na instituição de ensino da cidade ou no campo, ou em uma turma multisseriada que a partir do momento em que se faz a união dos alunos de idades e níveis de aprendizagem diferentes, cria uma interação de conhecimentos que deveria contribuir no processo de ensino aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Entender a situação em que as turmas multisseriadas estão inseridas contribuiu no entendimento das práticas educativas e dos desafios, as responsabilidades dos professores de ensinar em turmas multisseriadas. Assim, com a pesquisa percebeu-se a necessidade de incentivos para a formação continuada dos professores para contribuir no desenvolvimento de metodologias adequadas para atender a realidade da educação nas comunidades rurais.

As dificuldades dos professores seja no momento de lecionar, seja no momento de chegar até a escola. O professor precisa ter material didático apropriado que valorize o ser do campo com suas especificidades, bem como a necessidade dos próprios professores criarem seu próprio material.

Há urgência de políticas públicas educacionais para os ribeirinhos de Benjamin Constant, com escolas adequadas, transporte seguro e valorização desses profissionais, também, é necessário para os professores apoio pedagógico que devem ocorrer por meio de capacitação e formação continuada.

Concluimos ainda que a educação nessas comunidades ribeirinhas não é uma Educação para o campo, e sim, uma Educação Rural planejada para a área onde vivem, e é oferecida na mesma modalidade que é oferecida as populações da zona urbana, percebendo que não há nenhuma tentativa de adequar a escola rural as característica dos ribeirinhos.

As escolas deveriam ter uma identidade construída como espaço para as articulações dos diferentes saberes produzidos pelos sujeitos sociais envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo. Contudo, foi identificadas escolas localizadas em comunidades que não atendem às especificidades locais.

Apesar das dificuldades registradas na presente pesquisa, ressalto que a turma multisseriada não é um lugar de retrocesso do ensino, mas um lugar possível de transformações, de ter uma instituição educacional que auxilia na permanência de trabalhadores e trabalhadoras no campo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, D. G. S.; COSTA, F. S. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e230347, 2021.

ALMEIDA, R. S. Salas multisseriadas: os desafios docentes na prática pedagógica. **Monografia** (Graduação) - UFPB/CENTRO DE EDUCA. João Pessoa, 2018.

ANDRADE, P. F.; FERREIRA, J. S. **Ser docente na área rural da tríplice fronteira do Alto Solimões, município de Benjamin Constant – Am.** In: GONZAGA, L. L. Identidade docente: desenvolvimento profissional e pessoal em 1.ed. diferentes percursos [recurso eletrônico] / [org.] Luciano Luz Gonzaga. – 1.ed. – Curitiba, PR : Bagai, 2020.

ARROYO, Miguel. Gonzáles. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas.** In: Molina, Mônica Castagna. Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília, Ministério do desenvolvimento Agrário. 2006.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, Ago/2007.

AZEVEDO, M. A. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009).** 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, M. A.; QUEIROZ, M. A. **Políticas de Educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte.** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (orgs). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Acesso em: 16 de outubro de 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária- PRONERA. *Diário Oficial da escola pública do campo na Amazônia. União, Brasília, 2010.*

BRASIL. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:** caderno de subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

CALDART, R.S. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M., Caldart, R.S., & Molina, M.C. (Orgs.). *Por uma educação do Campo* (pp. 25- 36). Petrópolis: Vozes. 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.* In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4.** Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.

CARVALHO, A. R. C.; ROSA, B. L. **Papel do professor frente a aprendizagem: processo avaliativo no ensino-aprendizagem.** Universidade de Londrina, 2013.

CONCEIÇÃO, D. L. A formação continuada de professores para a Afirmação dos direitos dos povos do campo à educação: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense. 2010. 217 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

FERNANDES, Bernardo M. **Diretrizes de uma caminhada.** (Orgs.). 5ª ed. –Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 4, p. 133-145.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: **um olhar histórico, uma realidade concreta.** Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, n. 9, p. 58-71, jul./dez. 2011.

FERREIRA, J. S. E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da Formação de seus Professores **Dissertação** de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2010.

FERREIRA, J. S. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Tocantinópolis/ Brasil v. 4. 2019.

FERREIRA, J.C.F. **Reflexões sobre o ser professor:** a construção de um professor intelectual. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, São Paulo, 2003.

FORTES, E.; WALDOW, C.; ALVES, V. M.; ZÁTTERA, I. E. R. **Aspectos históricos e contextuais da educação do campo: desafios de ontem e de hoje. XII EDUCERE, 2015.**

FRANÇA, S. C. C. **A importância da família na escola do campo de Marilu – Iretama/PR.** Matinhos – PR, 2014.

FRANCO, M.A.R.S. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 534-552, 2016.

FREITAS, M.N.M. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da ilha de Urubuoca. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GHEDIN, E. **Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem**. Manaus Editora: Travessia SEDUC, 2006.

GOUVÊA, L. A. V. N. **As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, OUT-DEZ 2017.

HAGE, S. M; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAGE, S.A.M. **Trabalho, natureza e cultura como referência para a construção da escola pública do campo na Amazônia**. Projeto Universal do CNPq, 2018.

HAGE, S.A.M. Transgressão do paradigma da (Multi)Serição como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.165-1.182, 2014.

HAGE, S.A.M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio et al. (Org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Ed. Insular, 2011, v. 01, p. 123-144.

HAJE, S.A.M. **Educação e movimentos sociais do campo: retratos da realidade das escolasmultisseriadas no Pará**. Centro de Educação/UFPa, 2004.

HERKENHOFF, P. B. **Aproveitamento de água da chuva para complementação no abastecimento das escolas de ensino fundamental do município de Arari – Maranhão/** Patricia Benezath Herkenhoff. – Rio de Janeiro: UFRJ/Escola Politécnica, 2017.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In Oliveira, D. A., & Vieira, L. F. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros** (pp. 111-129). Belo Horizonte, MG: Fino Traço. 2012.

IBGE. (2021). INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [site da Internet]. Disponível em <[www. ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. Escola/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. **Educ. Real**. Porto Alegre, vol. 40, n. 3, ano 2015, p. 1-20.

Lei n. 11.274/2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, L. C. T. **Da Educação Rural à Educação do Campo: conceituação e problematização.** EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação. 2017.

MELLO, M. **O programa escola ativa do campo: impasses e contradições.** Porto Alegre, 2012.

MELO, H. L. S.; SOUZA, J. C. R.; GRECO, R. **Educação ribeirinha e as diferentes possibilidades de contextualizar o ensino das ciências no lugar de vida: debates e reflexões.** REVISTA GEONORTE, V.10, N.35, p.01-19, 2019.

MENDES, L. S. A.; RAMOS, T. S.; PONTES, F. A. R.; REIS, D. C.; SILVA, S. S. C.; SILVA, S. D. B. A prática docente em uma escola ribeirinha na ilha do Marajó: um **estudo preliminar em contexto naturalístico.** Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 80-87, jan./abr. 2008.

MOLINA, M.C.; FREITAS, H.C.A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto – Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MONTEIRO, A.L.; NUNES, C.S.C. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAJE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 263-282.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente.** In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, F. J.; SANTOS, W. L.; SOUZA, A. ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas. **Revista Científica da FASETE.** Bahia, v. 3, p. 68-83, 2017.

OLIVEIRA, F. J.; SANTOS, W. L.; SOUZA, A. T. **Entre desafios e possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas.** Revista Científica da FASETE 2017.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2007.

OLIVEIRA, W. M. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem.** Universidade San Carlos, 2007. out./dez., 2014.

PARENTE, C.M.D. **Escolas Multisseriadas: a experiência pedagógica/Renatielly Silva de Almeida.** – João Pessoa, 2018.

PEREIRA, C. C.; RODRIGUES, F. F.; PIANOVSKI, R. B. **A prática pedagógica no contexto das classes multisseriadas.** XI EDUCERE, Curitiba 2013.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. **Educação no meio rural**: diferenciais entre o rural e o urbano. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro. 2021. Prática de Ensino na relação com a Sociedade. Fortaleza-CE: EDUECE,

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre, 2004.

Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

RODRIGUES, C. L. (2009). Educação no meio rural: um estudo sobre classes multisseriadas (**Dissertação** de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. **A Educação do Campo e seus aspectos legais**. EDUCERE, Paraná, 2017.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente**: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

SANTOS, H. M. C. **Reflexões sobre a educação no interior do Amazonas/Brasil**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.4, p. 38498-38513 apr 2021.

SANTOS, J.dos. **POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO**: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, 2014.

SANTOS, M. A Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensão entre a negação e a garantia à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SANTOS, P.; VINHA, J.F.S.C. **Educação do/no campo**: uma trajetória da educação brasileira. Uberlândia-SP, 2018.

SANTOS, R. B. A história da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias** v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

SANTOS, W. L. A prática docente em escolas multisseriadas. **Revista Científica da FASETE**, 71-80, 2015.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2000.

SILVA, G. C. SOUZA, M. S. L. **Salas multisseriadas**: um olhar sobre as práticas educativas construídas na escola municipal de ensino infantil e fundamental Ovídio Tavares de Morais. João Pessoa, 2014.

SILVA, H. S. A.; LOPES, L. C. S. Práticas pedagógicas desenvolvidas na escola multisseriada ribeirinha da Amazônia paraense. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí • ISSN 2179-1309 • Ano 36 • nº 114 • Maio/Ago. 2021.

SILVA, L. L.; LIMA, E. D. **Educação do campo e o projeto político-pedagógico da escola municipal zumbi dos palmares**. VI CONEDU, 2013.

SILVA, T. de S. Trabalho docente em escolas rurais multisseriadas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

SIMÕES, W.; TORRES, M. R. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011.

SOARES NETO, Joaquim José et al. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 64, n. 3, p. 377-391, jul./set. 2013.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. Educação do Campo: prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, 2007.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. LIMA, Silvana Lúcia da Silva. **A multissérie frente aos desafios da educação do campo**. Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação. N.6, V.2. p.149-158, set-dez. Cadernos Temáticos, 2012.

TRINDADE, L. M., & WERLE, F. O. (2012). O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In Souza, E. C. (Orgs.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas** (pp. 31-50). Salvador: EDUFBA.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. - Porto Alegre : Bookman, 2015.

ZEFERINO, V. M.; CRUZ, C. **A educação do campo e seus desafios**. Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, 2014.

ZUIN, A. L. A.; DIAS, J. S. **A formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 181-203, 2017.