



**ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO,  
DIVERSIDADE E INCLUSÃO  
GPEDI**

**SIMONE KIRCHHOFF ALVES**

**ESCOLA DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS  
MULTISSERIADAS.**

**PARANAGUÁ**

**2018**

**ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO,  
DIVERSIDADE E INCLUSÃO  
GPEDI**

**SIMONE KIRCHHOFF ALVES**

**ESCOLA DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS  
MULTISSERIADAS.**

Artigo de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Gestão e Processos em Educação,  
Diversidade e Inclusão – GPEDI - pela  
Universidade Federal do Paraná.

**PARANAGUÁ**

**2018**

# ESCOLA DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS MULTISSERIADAS

SIMONE KIRCHHOFF ALVES<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as ações pedagógicas nas escolas do campo, em especial as salas multisseriadas. Usando, como metodologia, pesquisas em materiais sobre o tema e aqui referenciadas bibliograficamente. As escolas do campo estão cada vez mais presentes na realidade da Educação Mundial, embora seja pouco retratada e que não haja políticas públicas intensas voltadas a ela. As salas multisseriadas são tachadas como sinônimos de retardo e pouca qualidade, já que se formam de turmas compostas de várias séries/anos, que possuem apenas um professor. Estas são geralmente situadas em comunidades rurais, às vezes com estruturas físicas e/ou materiais suscetíveis. Porém, o ensino nessas turmas pode ser de qualidade, desde que tenha condições físicas e pedagógicas para isso. Ressaltando que a ação pedagógica do professor é construída tanto de conhecimentos acadêmicos, quanto pelas experiências da prática, mais em especial através dos saberes vivido em seu meio. É a junção desses fatores, que ajudará na construção de uma prática metodológica que melhore a qualidade de ensino nas salas multisseriadas.

Palavras chave: Prática Pedagógica. Classes multisseriadas. Educação do Campo.

## 1- INTRODUÇÃO

Quando se fala do processo de ensino multisseriado, não se trata de uma realidade destacada, já que acontece em diversos países. Apesar da união de séries/anos numa única sala, para alguns pesquisadores, esse padrão educacional pode oferecer vantagens para o aluno. Ao se analisar o contexto das escolas do campo nos dias atuais, e as comparando com as instituições urbanas, é notável um desleixo com a sociedade rural. Tal como se a educação do campo desenvolvesse o aluno apenas para a realidade do campo, como salienta Hage (2005):

---

<sup>1</sup> Acadêmica na especialização em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão – GPEDI – pela UFPR.

As classes multisseriadas podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo por lhes oferecer uma escolarização no lugar em que vivem, basta acabar com a experiência precarizada da educação efetivada nessas escolas. (HAGE 2005, p. 34)

As características do campo não o torna atrasado em comparação a cidade, nem pior, ou melhor, apenas o torna diferenciado, e essas disparidades não são respeitadas e valorizadas, criando-se desta forma uma imagem pejorativa das pessoas que moram neste local.

Em relação à ação pedagógica, é, em sua natureza, difícil e diversificada, e abraça variados pensamentos e entendimentos, diversificando com o indivíduo que as projeta fundamentado em seu desenvolvimento pessoal, mediante socialização com outros, suas vivências, seus comportamentos morais e éticos. Então, o indivíduo se forma da integração do seu trajeto de vida junto com seu desenvolvimento profissional.

Compreender essa complicação que envolve a ação pedagógica é entender que, ser educador, tal como outras profissões, vai além de uma formação acadêmica. Abrange os caminhos escolhidos pelo sujeito, que rompe os limites da racionalidade. Engloba também a arbitrariedade do campo de trabalho, que muitas vezes não disponibiliza muitas alternativas. “A condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível.” (ARROYO, 2000, p. 126).

A situação é um fator da prática do professor. O indivíduo está mergulhado em interações com o próximo, com o ambiente em que faz parte e com ele próprio, uma vez que Arroyo (2000) afirma que, a característica docente é uma edificação social, cultural e histórica. Desta forma, refletir a educação, isto é, estudar a formação e a construção do indivíduo, é valorizar suas interações sociais, o ambiente em que faz parte e o período em que vive.

Neste contexto, este presente trabalho tem como objetivo central entender as práticas pedagógicas que são realizadas nas escolas do campo, verificando as dificuldades que são encaradas por educadores que trabalham no sistema multisseriado na educação brasileira.

Como metodologia utilizada foi feito um apanhado bibliográfico, onde foram feitas leituras e análises de informações disponíveis na internet, artigos científicos, dissertações de mestrados e outros, todos aqui referenciados. Para um melhor

entendimento, este trabalho encontra-se dividido em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo discute sobre a concepção da escola do campo e as salas multisseriadas. Já o segundo capítulo abordará a definição do que vem a ser prática pedagógica, bem como as possibilidades pedagógicas encontradas nas salas multisseriadas nas escolas do campo. Entendendo então, a metodologia do professor, mediante as interações que possui com o campo e com as pessoas que fazem parte dela. No terceiro capítulo será falado sobre o currículo oficial das escolas do campo, como estes atendem ou deveriam atender aos alunos destas escolas. Nas considerações finais, serão apresentados os resultados obtidos mediante as leituras realizadas e absorvidas sobre o tema em questão.

## **2- A ESCOLA DA ZONA RURAL**

A escola da zona rural nasceu entre os anos 20 e 30, sendo visualizada sem nenhum significado, como se os alunos que nelas estudavam, não tivessem direito a estudar. Os conflitos que protegiam uma educação do campo com qualidade, só ganharam destaque durante o século XIX, continuando nos dias de hoje, mediante ações que vem buscando estratégias que criem uma escola do campo de qualidade, mesmo esse processo sendo lento.

Segundo o Censo Escolar do ano de 2014, o ensino básico do meio rural, possui 67.604 escolas, que apresentam personalidades próprias relacionadas à disseminação dos indivíduos residentes. Essas escolas em grande parte são pequenas para o número de alunos que estão inseridas nelas. Muitas delas possuem apenas uma única sala de aula, oportunizando por muitas vezes, apenas vagas do primeiro ao quinto ano, sendo estas chamadas de salas multisseriadas, onde uma única professora atende todas as turmas. Vale ressaltar que a escola multisseriada começou a surgir oficialmente ainda durante a fase do Brasil Colônia. Desta forma, é inacessível deixar de identificá-lo como paradigma de ensino que sempre foi usado para compreender a demanda escolar do ensino fundamental nas escolas do campo.

Nos dias atuais, as escolas do campo aderiram o Programa Escola Ativa (PEA), baseado no Programa Escuela Nueva (PEN), criado na Colômbia, que esta fundamentado numa proposta voltada ao sistema das instituições do campo, em

especial as de classes multisseriadas. Esse programa foi introduzido no ano de 1997 pelo Ministério da Educação com o objetivo de trazer mudanças para a realidade das escolas do campo, diminuindo assim a evasão escolar, a reprovação de ano (série), distorção entre idade e ano escolar, educadores não qualificados, entre outros fatores que ajudam no insucesso escolar. Relacionado a isso, o Programa Escola Ativa, aborda que:

O Programa Escola Ativa (PEA) é um programa do Governo Federal que objetiva construir uma proposta de educação para as classes multisseriadas, através de uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão da escola. Possui como estratégias o investimento na formação de educadores(as), na melhoria da infraestrutura das escolas e no oferecimento de meios e instrumentos pedagógicos para as escolas multisseriadas. (PEA 2008, p.3)

As ações metodológicas para as salas multisseriadas do Programa Escola Ativa são aprendizagem ativa, centralizada no aluno e em sua existência social; educador como moderador e incentivador; a aprendizagem coletiva; gestão mútua da instituição; avaliação constante, técnica e flexível. Entretanto, ensina-lhes através de padrões e livros pedagógicos especiais. Estimula também a cooperação da comunidade e busca oferecer a capacitação continua dos educadores. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Na teoria é um programa muito eficiente, entretanto no que tange a infraestrutura das escolas do campo, deixa a desejar. A realidade, porém, está distante tanto dos ideais do programa, quanto dos anseios dos professores e alunos. Está-se longe do ideal, que deveriam ser programas feitos e fundamentados por completo e não em fatias como vem acontecendo com a escola ativa, onde os educadores recebem apostilas com orientações pedagógicas, entretanto não atende por inteiro as dificuldades dos professores em sala. Falta infraestrutura nas instituições escolares, material didático voltado à educação do campo suficiente e apoio pedagógico por parte dos responsáveis.

## 2.1- AS SALAS MULTISSERIADAS

As salas multisseriadas são esquemas de ensino da escola rural em que séries/anos se agrupam em uma mesma sala, sob o comando de um professor

apenas, justificando-se essa modalidade de educação pelo número de alunos existentes para a formação de uma única turma/ano.

Alguns documentos legais, como por exemplo, a LDB ainda é limitada a zelar pela educação do campo, deixando de fora algum artigo característico apoiando o educador, no processo de planejamento da educação do campo. A mesma possui apenas o artigo 28 com três incisos, que beneficiam a educação do campo e um único inciso, o I, que ressalta a metodologia aplicada a esta modalidade de ensino.

Art.28. Na oferta da educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente; I - conteúdos curriculares e metodológicos apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III - Adequação da natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Porém, nota-se que a realidade é outra, uma vez que em grande parte dos municípios do Brasil, as escolas do campo, iniciam junto com as escolas da zona urbana e os conteúdos a serem ensinados são os mesmos. A qualidade do trabalho do educador expõe a necessidade de estudar a própria ação docente visando aprimorá-la, como se percebe na interação entre ensino e pesquisa:

Cada educador pode fazer de sua experiência pedagógica com as classes multisseriadas e com o Programa Escola Ativa uma fonte de análise e de reflexão, para que se possa, o mais breve possível, dar outros passos em direção à escola que se quer para o campo brasileiro. (PEA, 2008, p. 28).

Mediante o que vem sendo analisado e estudado, é aceitável reconhecer que as salas multisseriadas precisam de políticas públicas que ajudem o aluno e professor e tragam resultados melhores no processo de ensino e aprendizagem, e sendo assim, é preciso que o planejamento esteja adaptado à realidade do educando e que as leis que governam a educação sejam executadas de acordo com as necessidades do campo.

### **3- CONCEITO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Parece ser simples, indagar qual o papel do professor ou das instituições, no processo de formação dos alunos. Porém quando se para pensar, tende-se a

justificar que a escola deve ensinar a ler e a escrever, e também ensinar todos os saberes que as pessoas produzem e que são importantes para a ação de todos no setor sócio e econômico, visando sucesso na vida.

Frente a tal entendimento, fica a compreensão de que a instituição escolar limita o seu papel no que se refere ao repasse de informações, isto é, a escola concede saberes aos educandos e os mesmos devem ir sugando durante os anos que assim, saiam adaptados para serem inseridos na sociedade. Entretanto, Zabala (1998), não concorda com tal pensamento e dá uma concepção mais estendida em relação à função da escola perante a sociedade, considerando que:

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si e as demais (ZABALA, 1998, p.28).

No que tange o processo educacional, a prática pedagógica ganha destaque, pois é nesse meio, que se determina a interação difícil do processo de ensino e aprendizagem, retratada na definição que Zabala (1998) tem sobre a mesma, ressaltando que:

Os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. (ZABALA, 1998, p. 15).

O vínculo difícil que se mantém entre os aspectos do sistema educativo apresentados acima é definida segundo a ação pedagógica, levando tais aspectos pelas determinações, metas e intenções educativas. Desta forma, Veiga (1989), ressalta que a ação pedagógica se expõe como:

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização (VEIGA, 1989, p.16).

Neste contexto, pode-se afirmar que toda prática pedagógica precisa de um pensamento sobre a edificação do saber, conforme vai se entendendo a ação de

ensinar não se baseia em um deslocamento de saberes, mas sim, de acordo como afirma Freire (2011, p. 24), de “criar possibilidades para a sua produção e a sua construção”.

Perante este pensamento, a prática pedagógica deve entender que a educação é um sistema histórico e social, trazendo sentido a todas as relações que surgem da conjuntura sócio/educacional, partindo da relação estabelecida pelos indivíduos, pelos momentos e pelo ambiente. Tem-se que o meio em que o aluno está inserido, ajudará no processo de aprendizagem. “Para Vygotsky, tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem decorrem das condições sociais que o indivíduo está imerso”. (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 71)

Por inúmeras vezes são realizadas equiparações entre teoria e prática, no que tange a ação pedagógica, por diversas vezes desligando uma da outra, desprezando uma e sobrepondo outras ou as unindo como as mesmas finalidades. Explicando tal pensamento, Veiga (1989) salienta:

A teoria e a pratica não existe isolada, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. (VEIGA, 1989, p.17)

Segundo Lelis (2005):

Na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho-manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e pratica. (LELIS, 2005, p. 57)

Este comportamento leva-se a compreensão de que as chances de produção da aprendizagem nos dias atuais estejam ligadas as relações vivenciadas pela sociedade, as quais adentram as instituições escolares, precisando ser trabalhadas, ou seja, relacionar as vivências sociais com os saberes científicos, transformando-se numa demanda curricular. A pesquisa nomeada “Professoras Bem-sucedidas: saberes e práticas significativas”, Mendes (2008) que atua frente a pesquisas sobre as ações docentes tidas como satisfatórias, conclui-se que o educador com sucesso é aquele que é eficaz, e resume as dimensões de competências existentes em educadores pedagogicamente vitoriosos.

Mediante pesquisas e definições que Rios (2002) realizaram sobre competências pedagógicas, Mendes (2008) afirma que o educador realizado é

aquele que vincula as competências em quatro dimensões: a) técnicas, relacionadas ao domínio de conteúdos, do conhecimento e capacidades; b) política, que estabelece o comportamento crítico nas interações sociais, percorre o papel do ensinar conteúdo e a socialização na sociedade; c) ética, a que regula a técnica e a política dando uma proporção reflexiva da ação do sujeito no mundo; d) estética, voltada à simpatia no processo educativo.

Desta forma, como fundamento da pesquisa de Mendes (2008), é preciso ter ciência e nitidez das quatro competências expostas acima, na atuação do professor, uma vez que,

Docente bem-sucedido é aquele professor que articula as dimensões técnica, política, ética e estética na atividade docente. Ser competente não significa apenas dominar os conceitos de sua disciplina, ser criativo e comprometido, é necessário que reflita criticamente sobre valor do que, para que, por que e para quem ensinar, visando à inserção criativa na sociedade, a construção do bem-estar coletivo e direcionar sua ação para uma vida digna e solidária. (MENDES, 2008, p.04)

As proporções que concebem a expressão competência se factua no cotidiano do professor, na prática pedagógica que se expande numa dimensão própria do ambiente e dos indivíduos que concebem o mesmo. Porém, Mendes apud Rios (2002), chama atenção que não existe uma lista de competências que acolha toda a complexidade da capacitação e ação do professor.

### 3.1- POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS

Espera-se que as ações pedagógicas nas salas de aula, causem estímulos que gerem inquietações e interações no dia a dia dos educandos, como vivem, o que não conhecem e o que conhecem, conduzindo transformações para a realidade em que moram. Como salienta Souza (2011)

É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Das aulas, espera-se que as provocações e os textos estudados pelos professores e alunos possam gerar inquietações e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações sociais). Esse é o maior desafio da escola. E observa-se que riscos estão presentes neste contexto (SOUZA, 2010, p. 27).

Para que haja uma ação educativa analítica nas escolas do campo, é necessário ver os educandos como indivíduos de suas próprias histórias, suas memórias e suas veracidades, isto é, como sujeito histórico. Ao se pensar na escola que se quer, é preciso se autoavaliar, educadores de instituições situados no campo, devem se ver como parte daquela realidade, compreender e essencialmente respeitar os padrões e valores que as crianças trazem, e associar estes conhecimentos com a realidade que as rodeiam fora de onde residem, brigando não apenas por direito à educação para todos, mas por benefícios à população do campo, tais como saúde, lazer, agricultura familiar, entre outros.

Para se desenvolver uma ação de educação do campo nas escolas existentes não é algo fácil. Precisa-se compreender que as instituições estão inseridas num sistema onde os números são fatores essenciais, e onde as mesmas por muito tempo não são estudadas pelo Ministério da Educação, seja na esfera Federal ou Estadual, seja na Prova Brasil, entre outros órgãos, apenas por não conter número suficiente de alunos, desta forma, muitas secretarias de educação acabam tendo um olhar diferente em relação às mesmas. Os conflitos dos movimentos sociais começam pela Terra, pelo trabalho, pela produção da agricultura, entre outros. E nascem mediante a cooperação, e esse conflito é estruturado com a escola, não apenas o físico, mais o que a mesma representa a liberdade. Difícil edificar uma instituição do campo sem compreender e lidar com os sistemas históricos de dominação e da pluralidade das comunidades rurais. Desta forma, é necessário iniciar pelo reconhecimento, quem são os indivíduos que moram no campo, famílias e comunidade. (FREIRE, 1987)

Para ser planejada uma proposta de educação do campo, deve-se em primeiro lugar pesquisar a comunidade onde a mesma esta inserida e as comunidades vizinhas, de onde vêm alguns alunos, trazer as vivências sociais e culturais. Não se deve usar currículo pronto, nem urbanizado, deve-se pensar num currículo que compreenda as dificuldades da comunidade e que esses alunos valorizem o local onde residem, podendo transformar essa realidade em algo de qualidade a todos.

#### 4- CURRÍCULO NAS ESCOLAS OFICIAIS DO CAMPO

Para iniciar este capítulo, fazem-se uns questionamentos: onde a escola esta localizada é um fator essencial para que se possa escolher os meios e os métodos que poderão ser usados no planejamento de ações educacionais? Pode-se afirmar que o espaço onde está inserida a escola deve ser considerado com um fator essencial para a edificação de uma ação pedagógica a ser trabalhada na mesma?

Para responder a essas indagações, deve-se basear-se nos Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo (UFBA, 2010), que dentre outras concepções, assediam também as principais concepções que estruturam o currículo, essencialmente os das escolas do campo, que para tal define:

O currículo das escolas do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola está inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho sociais, das formas educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores e atitudes, são levados em conta às bases das ciências, das artes e os métodos específicos no processo de decisão sobre plano de estudos a serem adotados na escola. (UFBA, 2010, p. 186-187)

Como se percebe, não é apenas a localização que deve ser considerada na criação e desenvolvimento das ações pedagógicas, mas todos os nuances de interação social que nasce do ambiente em que a escola está inserida. Desta forma, o campo, por ser um ambiente com especificidades próprias que abraçam as proporções físicas, culturais, estruturais, religiosas, sociais, povos quilombolas, entre outros, precisa expandir uma educação que abrace esse conjunto de referências sociais e as relacione com os conteúdos e padrões da ciência.

Neste contexto, para que se valorizem as características do ambiente onde a escola está situada, antes de tudo é necessário saber o tipo de educação está sendo disponibilizada e que pensamento está contido nesta oferta. Porém, sabe-se que mesmo não sabendo estas características, será desenvolvido um currículo e uma ação pedagógica.

Pensando sobre o gênero de educação que se tem, Moura (2003), ressalta que a instituição foi historicamente leal aos pensamentos culturais da elite, a mesma vem sendo criada por vários anos e que existiu argumentações quanto aos seus

procedimentos/objetivos e nem a sua ideologia/doutrina o que gerou uma padronização desse processo educacional no país todo.

Nesse contexto, Santos e Meneses (2011) salienta que:

O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção de conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados distantes do viver cotidiano comum. Logo, o conhecer visto como processo distante do homem e da mulher comum, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum. (SANTOS, MENESES, 2011, p.116)

Santos & Meneses (ibidem, p.117) agrega, expondo que “quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento”. Esse ponto de vista não é valorizado pelas instituições públicas de ensino, por causa da “concepção de que a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. Por isso, o conteúdo ocupa um lugar importante. Epistemologicamente, a prática decorre da teoria.” (MARTINS, 1996, p.87).

O processo conteudista valorizada pelo processo político urbano, o qual é sistematizado por ano/série/ciclo, disciplinas e avaliações que não condizem com o meio em que está inserida, acaba fazendo com que a educação do campo seja sua extensão, acompanhando seus moldes de ensino.

Cabe aqui esclarecer que numa sociedade capitalista, como a nossa, o saber sistematizado é predominantemente reservado ao conhecimento das classes sociais economicamente favorecidas, as quais, de forma ideológica, o transforma em ideias e práticas convenientes aos seus interesses. (LOPES, 1996, p.108).

Se fundamentando em seu trabalho relacionado a ação pedagógica de escolas multisseriadas, Corrêa (2005), a respeito da gerência do padrão de currículo de caráter urbano e suas consequências nas escolas do campo, salienta que:

O currículo dessa escola apresenta-se, portanto, assentado, fortemente num modelo disciplinar de construção do saber, no qual reside a prevalência e determinação do conhecimento científico; as áreas do conhecimento são trabalhadas de forma fragmentada, justaposta, rígida e hierarquizante, dicotômica da realidade concreta, dos modos de vida, dos saberes e das culturas dos sujeitos do campo da região amazônica. (CORRÊA, 2005, p. 175)

A educação do campo, está frente a um desafio, não de propiciar o direito à educação, mas sim de fazer como:

Escola abra as portas para o saber do povo do campo, um tipo de saber que historicamente foi negado enquanto saber. Um saber que agora emerge num sinuoso movimento de fora para dentro e que acaba propondo uma nova dinâmica à escola. (FREITAS, 2002, p. 03)

A mudança do sistema educacional tratado acima se faz pensar sobre as novas possibilidades que estão sendo estudadas para atender as escolas do campo, refutando desta forma, a ação urbanocêntrica introduzida pela sociedade burguesa/dominante como padrão educacional a ser trabalhado por todos.

## **5- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando se fala em práticas pedagógicas que se desenvolvem no campo, é necessário compreender que esse sistema de ensino e aprendizagem, se formará em um ambiente diverso onde existem várias experiências na sua pluralidade. Deve-se compreender também que a educação se designa não apenas perto das escolas, mas também no meio familiar, nas interações humanas, nos modos de vida e diversos outros fatores. Assim sendo, a educação do campo vai muito além do campo, já que se encontra presente nas ações e nos movimentos da comunidade.

Desta forma, o planejamento de ações educativas em instituições escolares do campo, deve-se fundamentar em várias iniciativas que objetivem uma qualidade maior de vida, aproximando a sociedade do trabalho, tentando sempre aumentar a autoestima das pessoas que no campo viva.

As práticas multisseriadas, devem ser adaptadas à realidade do campo, valorizando os instrumentos retirados do mesmo, valorizando também os saberes que a família, os alunos, a comunidade no geral possua em relação aos diversos temas que deverão ser trabalhados. Nesse sistema, o educador não é o único detentor do saber, mesmo sendo essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Essa prática pedagógica valoriza a riqueza das vivências que vem crescendo no campo, que usando várias ações (encontros, observações, teatros, etc.), instrumentos (livros, vídeos, etc.), ambientes (rios, floresta, entre outros) vão

edificando uma ação pedagógica transformadora e correta a verdadeira realidade do campo.

Entretanto, educadores possuem dificuldades em organizar o planejamento nas instituições do campo (multisseriadas), pois atendem vários anos (séries) ao mesmo tempo, com alunos de variadas faixas-etárias de idade, vontades e graus de aprendizagem. Desta forma, muitas vezes a solução arrumada é seguir os livros didáticos, sem, ao menos, se atentar as inferências do currículo que resultaram dessas atitudes, já que esses materiais, não estão de acordo com a realidade da população do campo.

Os conhecimentos dos saberes de salas multisseriadas desenvolvidas dia-a-dia nas salas de aula, as suas vivências, etc., devem ser mais bem estudadas para que desta forma se efetue e organize uma sabedoria acadêmica que venha interferir na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas, que ajudem, estimulem e melhorem as ações desenvolvidas nas classes multisseriada.

## **6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **Programa nacional de educação na reforma agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96.1996.

CORRÊA, Sérgio Roberto. **“Currículos” e saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Editora Gutemberg Ltda., 2005, pp. 163-195.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré Da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. SP: Paz e Terra, 2011. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ivânia Paula. **Educação na perspectiva do Desenvolvimento Humano Sustentável no Semiárido Brasileiro**. (Palestra). In: **Anais do Seminário de Educação e Contemporaneidade – A nova Ordem Mundial**. Salvador, UNEB, 19 a 21 de novembro de 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2014.** Brasília: IBGE, 2014.

LELIS, Isabel Alice. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: CANDAU, Vera Maria (Org). Rumo a uma nova didática. Petrópolis, Vozes, 2005.

LOPES, Antônia Osima. **Relação de independência entre ensino e aprendizagem.** In.: VEIGA, Ilma. Passos A. (Org.) Didática: ensino e suas relações. Campinas- SP: Papirus, 1996, pp.105-114.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A relação conteúdo-forma: Expressão das contradições da prática pedagógica na Escola Capitalista.** In: VEIGA, Ilma Passos. Didática: O Ensino e suas relações. São Paulo, Papirus, 2006.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. **Professoras bem-sucedidas saberes e práticas significativas.** In: 31ª Reunião Anual da AMPED. Caxambu-MG, 2008.

MOURA, Abdalaziz. **Filosofia e princípios da PEADS (PE) e do CAT (BA).** In. BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintela (Orgs.) Educação Rural: sustentabilidade do campo. Feira de Santana: MOC;UEFS, 2003, pp.17-27.

Programa Escola Ativa. **Orientações pedagógicas para formação de educadores e educadoras;** Natal, novembro de 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **As experiências disputam a vez no conhecimento.** In. ARROYO, Miguel G. Currículo: território em disputa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, pp.115-123.

SOUZA, M. A. de. **A Educação é do campo no estado do Paraná?** In: SOUZA, M. A. de (Org.) Práticas Educativas no/do Campo. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Salvador: Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.