

As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo

Maria de Fátima Matos de Souza¹, Ana Lúcia Barreto da Silva², Maria Francisca de Miranda Adad³, Renato Pinheiro da Costa⁴
^{1,4} Universidade Federal do Pará - UFPA. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Rua Augusto Corrêa, nº 1, Bairro do Guamá. Belém - PA. Brasil. ²Prefeitura Municipal de Pacajá - PA. ³Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: fmatoz@gmail.com

RESUMO. Este artigo tem por objetivo discutir as condições de trabalho do professor de Ciências Naturais, em classes multiano, em escolas do campo. A metodologia utilizada neste estudo pautou-se em pesquisa qualitativa. As técnicas de coleta de dados foram as observações diretas intensivas nas aulas da disciplina de Ciências e entrevistas semiestruturadas, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sonho de Criança, localizada no município de Pacajá/PA. A entrevista foi realizada com o único professor da disciplina de Ciências, com a coordenadora pedagógica e com o diretor de ensino, sendo que os dois últimos atuam na Secretaria Municipal de Educação e orientam os trabalhos docentes nessa escola. Os dados revelaram as condições de precarização em que o professor vem passando na classe multiano e as dificuldades enfrentadas para trabalhar os conteúdos de ciências em turma composta por séries diferentes, devido à falta de recursos didáticos adequados e em quantidade suficiente para realização do seu trabalho docente. Concluímos que o trabalho do professor de Ciências nessa classe tem se pautado na utilização do modelo seriado urbano de ensino, havendo a necessidade da inclusão nas escolas desse município de metodologias de ensino específicas para classes multiano, que favoreçam o ensino-aprendizagem e facilite a atuação do docente em sala de aula.

Palavras chave: Educação do Campo, Classe Multiano, Ensino de Ciências, Metodologia de Ensino.

The working conditions of the Science teacher in various years in a rural school

ABSTRACT. This article aims to discuss the working conditions of the Professor of Natural Sciences, in classes of several years, in rural schools. The methodology used in this study was based on qualitative research. The data collection techniques were intensive direct observation in science classes and semi-structured interviews, conducted at the Municipal School of Primary Education Sonho de Criança, located in the municipality of Pacajá/PA. The interview was conducted with the only teacher of the Science discipline, with the pedagogical coordinator and the director of education, the last two work in the Municipal Department of Education and guide the teaching work in that school. The data revealed the precarious conditions in which the teacher has been going through the class of several years and the difficulties faced to work with science content in a class composed of different grades, due to the lack of adequate didactic resources and in sufficient quantity to carry out your teaching work. We conclude that the work of the science teacher in this class has been based on the use of the serial urban teaching model, with the need to include specific teaching methodologies for classes of various classes in the schools of this municipality, which favor teaching-learning and facilitate the performance of the teacher in the classroom.

Keywords: Rural Education, Multi-class; Science Education, Teaching Methodology.

Las condiciones de trabajo del profesor de Ciencias en clases varios años en una escuela rural

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo discutir las condiciones de trabajo del profesor de Ciencias Naturales, en clases de varios años, en escuelas rurales. La metodología utilizada en este estudio se basó en la investigación cualitativa. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación directa intensiva en clases de ciencias y entrevistas semiestructuradas, realizadas en la Escuela Municipal de Educación Primaria Sonho de Criança, ubicada en el municipio de Pacajá/PA. La entrevista se realizó con el único maestro de la disciplina de Ciencias, con el coordinador pedagógico y con el director de educación, los dos últimos trabajan en el Departamento Municipal de Educación y guían el trabajo de enseñanza en esa escuela. Los datos revelaron las condiciones precarias en que el maestro ha estado pasando por la clase de varios años y las dificultades enfrentadas para trabajar con contenido de ciencias en una clase compuesta por diferentes grados, debido a la falta de recursos didácticos adecuados y en cantidad suficiente para llevar a cabo su trabajo de enseñanza. Concluimos que el trabajo del profesor de ciencias en esta clase se ha basado en el uso del modelo de enseñanza urbana en serie, con la necesidad de incluir metodologías de enseñanza específicas para clases de varias clases en las escuelas de este municipio, que favorecen la enseñanza-aprendizaje y facilitan el desempeño del profesor en el aula.

Palabras clave: Educación Rural, Multi-clase, Enseñanza de Ciencias, Metodología de la Enseñanza.

Introdução

Este artigo analisa as condições de trabalho do professor de Ciências, em classes multianoⁱ, em uma escola do campo do município de Pacajá, Estado do Pará. As classes multiano são comuns no Brasil, especialmente em escolas localizadas na zona rural. Esse tipo de oferta é uma herança de nosso período colonial, que privilegiou o ensino apenas aos filhos dos donos de terras e, somente com o advento da República, a educação escolar foi se expandido e sendo ofertada às demais classes da população brasileira, tanto na zona urbana, quanto na zona rural. Contudo, as escolas urbanas e rurais apresentavam suas diferenças, inclusive na metodologia de ensino. Essa diferenciação fica evidenciada nos estudos realizados por Janata e Anhaia (2015) que afirma que com a República (1889), foram criados os Grupos Escolares e com eles se inicia a adoção do modelo seriado de escolarização, que se popularizou inicialmente e principalmente nas cidades. Ainda, como afirmam Santos e Moura (2010), nas vilas e povoados e na zona rural permaneceram as escolas isoladas, multisseriadas para atender a realidade local da zona rural, realidade esta que ainda pode ser vista na atualidade.

Na região Norte, escola multiano se proliferou, especialmente no Estado do

Pará e permanece até os dias atuais. Esse modelo de organização em classes multiano, se mantém porque, o número de alunos na zona rural é menor e não atinge o total mínimo definido pelas Secretarias de Educação, para formar uma turma por série. A esse respeito, utilizamos a definição de classes multisseriadas/multiano, apresentado por Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93), com a qual temos total concordância:

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, cabe mencionar que a educação do campoⁱⁱ ao longo de sua história tem enfrentado diversos problemas no que diz respeito à garantia dos direitos a uma educação de qualidade para todos, conforme preconizando a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988). Essas dificuldades estão relacionadas, por exemplo, à falta de oferta da educação

básica em algumas comunidades, fazendo com que os alunos tenham que se deslocar em condições precárias, para estudar em uma escola distante de sua residência; também é comum a falta de professores; as instalações físicas não são adequadas para o ensino, o material didático não adequado à aprendizagem, entre outros aspectos que dificultam a efetivação desse direito contido na Constituição.

Apesar dos avanços significativos em políticas públicas voltadas para a garantia de uma educação que atenda as especificidades dos povos do campo, ainda há muito a ser feito para que tenhamos um ensino que dialogue com o contexto social e o modo de vida em que esses povos estão inseridos. Neste sentido, os movimentos sociais vêm lutando para que seja garantida uma educação de qualidade para os sujeitos do campo. De acordo Hage (2011):

A Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio-territorial do campo no Brasil. (Hage, 2011, p. 55).

Neste contexto, entendemos que os movimentos sociais têm desempenhado um importante papel na luta por garantias de direitos, apresentando práticas inovadoras

que valorizam a diversidade dos sujeitos do campo, levando em consideração o espaço em que vivem. Por isso, as organizações dos trabalhadores do campo em conjunto com outros seguimentos populares promoveram importantes embates em vista de refletir sobre a realidade educacional que lhes era imposta, como expressa Caldart (2009):

A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país ... (Caldart, 2009, p. 39).

A luta por acesso a educação pública mobilizou as comunidades rurais, posto, o entendimento que a sociedade campesina passou a ter do direito a uma educação de qualidade, voltada para atender suas especificidades, levando em consideração seus modos de vida, suas necessidades e realidades. Essa concepção de educação, que valorize a realidade local tem sido um grande desafio para se efetivar nas escolas do campo, especialmente, no estado do Pará, devido sua omissão nos currículos de ensino, na organização pedagógica da escola e no cotidiano da sala

de aula do professor, de boa parte das escolas do campo paraenses,

Essa é uma realidade vivenciada por diversos professores da escola do campo, em geral e pelos que ministram a disciplina de ciências, em classes multiano, objeto de nosso estudo, em particular. A quebra desse paradigma de ensino por parte do professor da disciplina de ciências requer dele um esforço para compreender o ensino não como uma sequência de conteúdos a serem ensinados e sim como um processo educativo, que leva em consideração a heterogeneidade dos atores sociais envolvidos. Dessa forma, o professor de ciências deve superar a tradicional aula de repetição de conteúdos, descontextualizada da realidade de vida dos alunos, buscando articular o conhecimento dentro de um contexto complexo da sala de aula, fazendo uma aproximação com o cotidiano em sala de aula (Freitas, 2005) e conseqüentemente com o processo e aprendizagem. A esse respeito Freitas (2005), ao discutir a dinâmica do processo educativo no ensino de ciências em classes multiano, conclui que:

Investigar a dinâmica do processo educativo no que se refere ao ensino de ciências no Ensino Fundamental, em uma classe multisseriada, nos faz, antes de qualquer coisa, aprendizes do(a) professor(a) que vai nos ensinar a compreender como ele(a) é capaz de lidar com tantas diferenças em

uma só classe e como os alunos, tão diversos, interagem entre si, na perspectiva da aprendizagem de novos conhecimentos. (Freitas, 2005, p. 71).

De acordo com esse autor, temos que mergulhar na rotina das classes multiano, para compreendermos como funciona o ensino de ciências em classes compostas por alunos com faixas etárias diferentes e interesses diversos. A respeito do Ensino de Ciências Naturais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) salientam que:

O ensino de Ciências Naturais também é espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados. É espaço de expressão das explicações espontâneas dos alunos e daquelas oriundas de vários sistemas explicativos. Contrapor e avaliar diferentes explicações favorece o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não-aceitação *a priori* de ideias e informações. Possibilita ainda a percepção dos limites de cada modelo explicativo, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e ação. (Brasil, 1997, p. 22).

Como isso, o ensino de ciências nos possibilita entender melhor o espaço em que vivemos, bem como nos impulsiona a descobrir o novo, para nos tornarmos sujeitos críticos e investigativos, ou

melhor, para nos posicionarmos diante de nossa própria realidade. Porém, para que isso ocorra, é necessário que o professor tenha pelo menos uma infraestrutura física e pedagógica que possibilite criar, inovar e ensinar, o que representa, dessa forma, algo raro nas escolas do campo paraense.

Essa realidade das escolas do campo paraense e a concepção de educação que tem sido objeto de luta dos educadores e dos movimentos sociais, em que buscam por uma educação do campo no campo, comprometida com a efetivação do direito a educação de qualidade para o filho do homem do campo, foi o que motivou esse estudo. Entende-se que as condições de trabalho que os professores possuem para desenvolver sua docência é essencial para a conquista dessa educação de qualidade.

O município de Pacajá, localizado na região sudoeste do estado do Pará, é um desses municípios, que retrata a realidade apresentada nos estudos de Hage (2001), cujos professores da escola do campo são desafiados cotidianamente para atender esse direito a educação ao cidadão que vive no campo.

Partindo da compreensão de que não basta o professor está motivado para o processo educativo, mas que aliado a essa motivação ele tenha a sua disposição condições estruturais para ministrar sua disciplina na escola, é que nos propomos a

estudar, na disciplina de ciências, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sonho de Criança, as condições de trabalho de que dispões o professor dessa disciplina, para exercer sua docência. Dessa forma, o trabalho teve por objetivo discutir as condições de trabalho do professor de Ciências Naturais, nas classes multiano, da escola pesquisada.

Os percursos metodológicos da pesquisa

A pesquisa de cunho qualitativa orientou o percurso dessa pesquisa, tendo em vista que a coleta dos dados requereu uma discussão sobre o objeto de pesquisa. A esse respeito Chizzotti (2003) afirma que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (Chizzotti, 2003, p. 221).

Com isso, foi realizada uma revisão da literatura, a qual contribuiu na discussão e análise do tema pesquisado. Ainda foram analisados documentos que regem a Educação do Campo, como as diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo; a matriz curricular da

escola pesquisada; plano de ensino da escola; relatórios dos tempos comunidade; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 (Brasil, 1996); as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, entre outros, caracterizando a pesquisa também como documental.

No que diz respeito à pesquisa documental, Gil (2002) afirma que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (Gil, 2002, p. 45).

Os documentos analisados subsidiaram a compreensão do direito à educação aos povos do campo e as condições de oferta aos filhos dos trabalhadores que vivem nessas regiões. Partindo deste pressuposto, os documentos analisados também permitiram uma discussão a partir dos documentos que norteiam o funcionamento da escola onde ocorreu a investigação.

A pesquisa de campo permite compreender como se estrutura uma escola multiano, as condições pedagógicas de

ensino e os métodos e técnicas utilizados pelos professores. Para Lakatos e Marconi (1996), a pesquisa de campo é “a pesquisa em que se observa e coleta os dados diretamente no próprio local que se deu o fato em estudo, caracterizando-se pelo contato direto com o mesmo, sem interferência do pesquisador, pois os dados são observados e coletados tal como ocorrem espontaneamente”.

Para a coleta de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada, pois de acordo Lakatos e Marconi (2003) esse método permite, ao entrevistador, seguir um roteiro previamente elaborado e atender ao objetivo proposto.

Foram entrevistados o coordenador pedagógico, o diretor de ensino do município de Pacajá/PA e o professor de ciências da escola. A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu pelo fato dos mesmos estarem diretamente envolvidos no processo educacional e por entender que estes são os maiores conhecedores da realidade dessa escola, uma vez que convivem diariamente com a rotina local, enfrentando as diversas situações que surgem nesse ambiente.

Para facilitar a análise, as entrevistas foram organizadas por categorias analíticas, definidas previamente de forma que fosse permitido interpretar os resultados dos dados mais relevantes,

levando em consideração os estudos de pesquisas mais abrangentes, com base no referencial teórico que fundamentou o estudo.

As classes multiano no contexto da educação do campo: uma discussão teórica

A educação do campo ao longo de sua trajetória tem desenvolvido inúmeras articulações, contando com a participação dos movimentos e organizações sociais populares do campo, universidades, organizações da sociedade civil, órgãos do poder público e instituições internacionais, buscando melhorias na qualidade da educação ofertada aos agricultores familiares, assentados, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores. Estes atores tornaram-se protagonistas dentro do paradigma da educação do campo, discutindo propostas de melhoria no que diz respeito à garantia de uma educação de qualidade ofertada em escolas do campo.

Os estudos realizados por Hage (2011) sobre as condições das classes multiano no Estado do Pará, constatam que os professores das escolas do campo enfrentam grandes desafios, em função da precarização nesse tipo de escola.

Temos identificado uma ambiguidade característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro

dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, e ao mesmo tempo, as possibilidades de atuação e de gestão dos processos educacionais construídas pelos professores, evidenciando situações criativas que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas. (Hage, 2011, p. 61).

Percebe-se que essas classes precisam de atenção especial, uma vez que os professores enfrentam situações adversas no dia a dia e necessitam de formação específica para atender as especificidades da localidade em que trabalham, dentre outros fatores que são indispensáveis para o bom desenvolvimento do trabalho docente. Os professores que atuam nas classes multiano, enfrentam diariamente desafios de toda ordem que os obriga a buscar novas e variadas práticas pedagógicas, para que assim possam garantir que o ensino-aprendizagem aconteça nestas escolas.

As más condições do trabalho docente em classes multianos são ocasionadas em decorrência das condições de trabalho a que os professores são submetidos, as quais dificultam o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas nessas escolas. Sobre isso, Hage (2011) relata que:

São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador

local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. ... Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e comunidade ... Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos. (Hage, 2011, p. 99).

Como se constata no estudo de Hage (2011), é notório que o trabalho nestas turmas requer do professor uma dinâmica de trabalho para além da sua formação. O trabalho docente na escola de campo, de um modo geral em classes multiano, em particular, está atrelado a uma série de responsabilidades para os professores, uma vez que eles acabam assumindo obrigações que não fazem parte do trabalho do professor, conforme ressalta Oliveira (2004, p. 1132) “O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação”. Esse autor vai além, mostrando que essa situação não é tranquila no cotidiano da escola para os professores que vivenciam essa realidade:

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes

condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. (Oliveira, 2004, p. 1140).

É notório no estudo realizado por Oliveira (2004), que essa realidade é comum em diversos Estado do Brasil, como o Pará, principalmente nas escolas do campo, em que o professor, além de assumir a docência, assume também outras tarefas, como por exemplo, a gestão, a administração da infraestrutura física e material da escola, a articulação entre a secretaria municipal de educação e a escola, a relação entre a escola e a comunidade local, entre outras atividades. Esta realidade tende a sobrecarregar o docente. Ainda de acordo com Oliveira (2004, p. 1140) “O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”.

A organização do trabalho pedagógico nas classes multiano requer uma dinâmica diferenciada, desenvolvendo suas atividades educativas no modelo de ajuntamento de várias séries e, elaborando um plano de ensino para cada série que compõem a classe, bem como as estratégias de avaliação diferenciada para cada série (Hage, 2012).

A organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, devido

o distanciamento da sede do município, a falta de acompanhamento por parte da secretaria municipal de educação, que raras vezes vai a escola assessorar o professor em suas dificuldades pedagógicas, sendo que as orientações sobre as atividades pedagógicas geralmente acontece em uma reunião no início do semestre letivo, realizado pela secretaria, o que acaba comprometendo o trabalho do professor, porque não tem com quem dialogar na própria escola sobre as especificidades que esse tipo de turma apresenta, muito diferente das turmas seriadas, cabendo apenas a ele a tomada de decisões e escolhas na organização desse trabalho. A esse respeito, Hage (2011, p. 100) se manifesta dizendo que.

Os professores das escolas ou 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. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da

pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente.

Esta organização nas classes multiano vai desde a elaboração dos planos de ensino a serem aplicados para cada série, a organização da sala de aula, a dinâmica de aplicação dos conteúdos distintos para variadas séries dentro de uma mesma turma, dentre outros. Dessa forma, o ensino acaba se limitando apenas a uma transferência de conteúdos aos estudantes, dentro de um único espaço escolar, subdividido por paredes invisíveis e os estudantes organizados em grupos de acordo com a série de cada um. Em relação ao ensino de Ciências, Bizzo (2010) também faz menção ao ensino mecanizado, no qual o objetivo se reduz apenas na transmissão de informações. O autor salienta que:

Um curso de Ciências, mesmo que contextualizado no Ensino Fundamental, não pode ter como objetivo a simples transmissão de informações, por mais corretas que sejam, pois isso comprometeria a compreensão do que é a própria ciência como empreendimento humano. Os alunos que são levados a memorizar fatos, informações e termos técnicos desenvolverão uma noção de ciência como se ela fosse uma compreensão segura, imutável e indiscutível, consequência inevitável do uso da “razão pura”, o que limitará seu aprendizado em etapas posteriores de estudos assim como sua atuação social. (Bizzo, 2010, p. 22).

Para o docente desenvolver um bom trabalho pedagógico, superando o ensino mecanizado, conforme aponta Bizzo (2010), é necessário que esse professor seja valorizado, tendo um ambiente de trabalho que possibilite inovações pedagógicas, ser reconhecido como um profissional e não como mero tarefeiro e que seja oportunizado a ele participação em cursos de formação continuada. Dessa forma, entendemos que a valorização docente passa pela classificação das três dimensões importantes na qualificação do professor indicadas pelo mesmo autor, a saber, a dimensão real, a simbólica e a formal. Em relação à dimensão real, é necessário que haja uma valorização real do professor, ou seja, que se tenha uma dimensão concreta, refletida em termos materiais e condições condignas de trabalho. Quanto à relação simbólica, a imagem do professor deve ser valorizada, obtendo o reconhecimento como de outras profissões prestigiadas pela sociedade. Na dimensão formal, além da graduação, a busca por formação continuada na sua área de atuação, (Bizzo, 2010). No caso específico da professora de ciências na escola do campo, apesar de ser licenciado em Biologia, se observou no decorrer da pesquisa, que falta a ela a dimensão formal, apresentada por Bizzo (2010), especialmente no que concerne a formação continuada.

A falta de qualificação do professor, ainda é um problema que precisa ser superado na escola do campo paraense, porque é comum você encontrar nessas escolas professores sem formação em nível superior e ou com formação superior, mas não na área em que está atuando. Além da falta de qualificação docente, a desvalorização do professor de ciências é uma realidade vivenciada nas escolas do campo. Neste estudo em particular, nas observações visuais que realizamos na escola pesquisada, no período letivo dos anos de 2017 e 2018, pudemos constatar que a escola carece de itens essenciais para uma boa condução de uma aula de Ciências, como por exemplo, a adequação do currículo de ensino à realidade da escola do campo, melhoria nas instalações físicas da escola, as quais são extremamente precárias e a falta de recursos didáticos, o que torna o trabalho do docente difícil.

As constatações feitas na escola pesquisada, nos levam a afirmar que essas dificuldades por qual passa o professor para desenvolver suas atividades docentes não condizem com o que garante as Diretrizes que regem a Educação do Campo, que seria a promoção de condições ideais para uma educação em um ambiente diferenciado, com um ensino que prestigie os valores locais, preconizados no Decreto

nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que visa fortalecer a educação nas áreas da reforma agrária; Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo para adequar o projeto institucional das escolas do campo à escola educação básica.

É inegável que a partir das lutas dos movimentos sociais, a partir da década de 1980, a aprovação dessas legislações é fundamental para a conquista de alguns avanços na escola do campo, tanto em nível nacional como em nível de estado do Pará. Em nível nacional, podemos citar a criação do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo pelo Decreto nº 7.352/2010, garantia do reconhecimento dos dias letivos para a aplicação da pedagogia da alternância nas escolas do campo pelo Parecer nº 01/2006. Em nível estadual podemos perceber o direito a educação sendo ampliado para as crianças das mais longínquas comunidades, seja com escola localmente ou por acesso via transporte escolar, Cursos de Licenciatura em educação do Campo sendo ofertado por instituições públicas, como é o caso da Universidade Federal do Pará - UFPA, em municípios distantes dos grandes centros

urbanos, para formar e qualificar professores para atuar em classes seriadas e ou multiano, entre outras conquistas.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos esses avanços, não podemos deixar de observar também que eles tem se dado de forma lenta, por falta de política pública que garanta a efetivação do direito a educação de qualidade ao filho do homem do campo. Um exemplo dessa lentidão na implementação das legislações na escola do campo, podemos citar A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a qual em seu art. 10, parágrafo segundo garante que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (Brasil, 2008).

Observa-se que a legislação estabelece as normativas para o trabalho docente em escolas do campo em classes multiano, contudo, essas prerrogativas não são postas em prática nas escolas reais, como as do Estado do Pará, especialmente no município de Pacajá, *lócus* dessa

pesquisa. Entendemos que agora precisamos de um outro movimento, o de transformar o artigo das leis em ações efetivas nas escolas do campo.

O trabalho docente nas classes multiano da escola municipal de Ensino Fundamental Sonho de Criança, Pacajá/PA

Para a melhor compreensão do contexto da escola pesquisada nesse estudo, faremos uma breve caracterização do município de Pacajá, o qual está localizado na Rodovia Transamazônica, na região sudoeste do Pará, no km 282, BR 230, no Estado do Pará. De acordo com o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE):

O núcleo urbano de Pacajá teve origem na iniciativa pessoal de um colono que instalou em seu lote, que se situava de frente para a estrada, um pequeno restaurante e bar que como ocorreu com outras localidades da Transamazônica, começou a servir de ponto de apoio para caminhões e ônibus que trafegavam por lá ... No final da década de 70 e início da de 80, a população já estava concentrada e começou a sentir, de certo modo o descaso da Prefeitura de Portel, devido à distância do Município para o lugar Pacajá, surgindo, então, os primeiros movimentos para a emancipação de Pacajá, que tiveram à frente Geraldo Franco (pai de Pacajá), Antônio Maria de Abreu, Antônio Chapéu de Couro e outros ... Pacajá obteve sua autonomia no Governo Hélio Motta Gueiros, através da Lei nº 5.447, de 10 de maio de 1988. Tem sua sede na vila de Pacajá, que passou, conseqüentemente à categoria de cidade, com a mesma denominação

... O nome Pacajá é em homenagem ao rio Pacajá que corta a rodovia Transamazônica. (IBGE, 2017).

Em relação à comunidade do Lontrão, *locus* da pesquisa, a mesma está localizada no km 300, ao sul da Rodovia Transamazônica, no município de Pacajá/PA. Essa comunidade teve seu processo de criação por volta do final dos anos 70 para o início dos anos 80, época em que o Governo Militar procurava enviar famílias para ocuparem a região Transamazônica, caracterizada pelo *slogan*: "Homens sem-terra para uma terra sem homens". A comunidade está situada em uma região cercada por grandes áreas de fazendas, com a presença significativa de agricultores familiares.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Sonho de Criança situa-se há 48 km da sede do município de Pacajá/PA, na comunidade do Lontrão, no km 300 ao sul, na qual a modalidade de ensino ofertado é o Ensino Fundamental de 9 anos, organizado no modelo de classes multiano, tanto nos anos iniciais (1º ao 5º ano), quanto nos anos finais (6º ao 9º ano).

Considerando que esse estudo tem como objetivo caracterizar as condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano, a pesquisa foi realizada com o único professor dessa disciplina da escola, com o diretor de ensino do município de Pacajá e a coordenadora

pedagógica, sendo que os dois últimos são lotados na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município. A opção para que eles participassem da pesquisa se deveu ao fato de serem os responsáveis pedagógicos da escola, haja vista que ela não possui direção e nem coordenação pedagógica própria.

As entrevistas realizadas com os três profissionais foram fundamentais para discutir sobre as condições em que os professores das classes multiano estão desenvolvendo o trabalho pedagógico, na disciplina de Ciências nas escolas do campo, tendo como *locus* a referida escola estudada.

Na entrevista realizada com a professora de Ciências da escola, constatou-se que ela faz parte do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Pacajá/PA, residindo na própria comunidade e sua formação acadêmica é em Licenciatura em Biologia.

Segundo afirmou o Coordenador Pedagógico, o surgimento da educação escolar na comunidade iniciou no ano de 2000, com uma professora que resolveu lecionar em sua residência, em uma turma multisseriada, com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Contudo, as condições não atendiam as necessidades básicas dos educandos e da professora, já que as aulas não eram ofertadas em local

próprio e sim em uma residência. O surgimento de ambientes escolares improvisados é uma realidade nas escolas do campo em diversos locais no Estado do Pará, principalmente as criadas nas comunidades localizadas ao longo da Transamazônica, conforme foi constatado nos relatórios de pesquisa realizados pelos alunos que cursaram o componente curricular “Tempo Comunidadeⁱⁱⁱ”, do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira.

Após a reivindicação dos moradores da própria comunidade, junto à prefeitura de Pacajá, a escola ganhou sede própria, porém sua construção é em madeira com cobertura de telha de barro, piso de cimento, possuindo apenas uma sala de aula, cozinha, depósito e uma área ao ar livre para recreação.

No componente curricular “Tempo comunidade”, foi realizada uma pesquisa exploratória, para conhecer a história da comunidade, do surgimento da escola e as condições estruturais e operacionais da referida escola. Nesse estudo, foi identificado que a mesma não possui Projeto Político Pedagógico - PPP, diretor escolar e pessoal de apoio técnico-administrativo, apenas a figura da professora, que responde por todas as atividades da escola junto à comunidade e

a Secretaria Municipal de Educação. A escola possui uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro, além de acesso à internet banda larga, aberta para uso interno e também da comunidade.

A professora de Ciências trabalha nessa escola, na classe multiano, que é composta por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Além dessa escola ela também é professora em outra escola, na mesma comunidade, com uma turma multiano, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, apesar de sua formação ser em Licenciatura em Biologia, e o requisito para ser professor dos anos iniciais do Ensino fundamental é ter formação em Pedagogia. Essa é mais uma característica de precarização do trabalho docente nas escolas do campo paraense, considerando que essa realidade não está presente apenas nas escolas do município de Pacajá.

No que concerne à questão pedagógica do ensino na escola, no decorrer da pesquisa, procuramos verificar junto à professora de Ciências, diretor de ensino e coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, sobre a participação dessa professora na escolha dos conteúdos de Ciências a serem trabalhados nas classes multiano, os quais se posicionaram da seguinte forma:

Esporadicamente participo da elaboração dos conteúdos de ciências trabalhados na escola. (Professora).

São elaborados em encontros pedagógicos com os professores que trabalham com a disciplina, normalmente esses encontros são realizados no início de cada ano letivo. (Diretor de Ensino).

É elaborada pelos coordenadores do campo, os mesmos são professores que estão lotados na Secretaria Municipal de Educação para levarem propostas que facilitem os trabalhos dos professores (Coordenadora Pedagógica).

Como podemos observar, a professora não participação ativamente da elaboração dos conteúdos de Ciências trabalhados nas classes multiano, ou porque não participa dos encontros pedagógicos semestrais, mencionado pelo diretor de ensino, ou porque eles realmente já chegam prontos para os professores, como se posicionou a Coordenadora Pedagógica. Sendo que esse último caso é o mais frequente nas escolas do campo paraense, conforme já mencionado em estudos realizados por Hage (2004), o que retira do professor a autonomia sobre seu trabalho docente. A participação do professor na elaboração dos conteúdos de Ciências contribui para o bom desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, tendo em vista que ele é agente no

processo de ensino, o que requer maior espaço para seu envolvimento na elaboração do currículo.

Em classes multiano é predominante a aplicação do modelo seriado, onde as aulas são organizadas de tal forma que, para cada ano, é ensinado um conteúdo específico, como se cada série funcionasse em sala distinta. Podemos perceber este fato na fala da professora de Ciências entrevistada neste estudo ao afirmar que: *“são trabalhados conteúdos específicos para cada série”*.

Após analisar a matriz curricular da disciplina de Ciências, elaborada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Pacajá/PA, a qual norteia o planejamento do professor na escola, foi possível perceber que a mesma está organizada em três tópicos específicos, a saber: os temas a serem trabalhados; os conteúdos; as habilidades. A partir desta matriz curricular, o professor faz o planejamento de suas aulas, construindo um plano de aula para cada série que compõem cada turma trabalhada. Essa forma de conceber o ensino, por parte da secretaria de educação, transforma o professor em mero contedista, sem preocupação com a aprendizagem e um currículo fora da realidade do aluno, indo de encontro com o que estabelece as

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

No que diz respeito aos recursos didáticos disponíveis na escola analisada, para trabalhar os conteúdos de Ciências, conforme afirmações da professora entrevistada, resumem-se apenas aos livros didáticos, os quais são insuficientes e inadequados para atender as necessidades dos alunos, ocasionando, assim, segundo ela inúmeras dificuldades para o bom desenvolvimento da prática pedagógica, bem como o aprendizado desses alunos. Isso pode ser confirmado nas falas dos três profissionais entrevistados, quando dizem que:

As maiores dificuldades enfrentadas para trabalhar os conteúdos de ciências com a classe multisseriada é a falta de materiais didáticos adequados (Professora).

Livros didáticos, papéis “chamex”, cartolinas, camurças, crepons. Além do material do PNAIC e são adequados sim, mas não são suficientes (Diretor de Ensino).

Quadro, giz, livros didáticos e livros paradidáticos. Os recursos são muito escassos por parte da SEMED. Cabe ao professor dinamizar suas aulas com recursos disponíveis a ele (Coordenadora Pedagógica)

Muito embora o Diretor de Ensino se posicione dizendo que há materiais

variados disponíveis para a confecção de material didático, o que é possível notar é que estes são instrumentos ínfimos mediante o que é demandado como ferramenta didática para a realização de um processo educacional no campo de conhecimento, como Ciências. Conforme a fala da coordenadora há escassez desse material, que não é disponibilizado pela SEMED, cabendo ao professor usar sua criatividade para dinamizar suas aulas, com o pouco que está a sua disposição, enquanto isso, o professor, que vivencia cotidianamente o processo de ensino-aprendizagem evidencia a “*a falta de materiais didáticos adequados*”. Essa escassez de material didático é uma realidade da maior parte das escolas do campo, cujo recurso didático que o professor dispõe são apenas os citados pela coordenadora pedagógica. Há de se considerar que os livros didáticos são totalmente fora da realidade do aluno, cabendo ao professor ajustar ou não suas aulas a realidade do aluno.

Sabe-se que a falta de recursos suficientes e adequados com a realidade dos alunos do campo interfere no bom desenvolvimento da prática pedagógica do professor, assim como, aumenta o grau de dificuldade na aprendizagem dos alunos. De acordo com o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a

política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em seu art. 4º, inciso VIII garante que:

A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo. (Brasil, 2010).

Apesar das legislações brasileiras assegurarem ações voltadas para a garantia de uma educação de qualidade nas escolas do campo, ainda há muito que se fazer para que estas garantias ocorram de fato. Ainda se tratando dos recursos didáticos, o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu art. 6º, garante também que:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (Brasil, 2010).

Portanto, faz-se necessário o cumprimento da legislação para que as

escolas do campo ofereçam educação de qualidade, que valorize os saberes e as reais necessidades desse público, como também garantam condições de trabalho para os professores em todas as áreas do conhecimento, levando em consideração as necessidades de cada localidade.

É sabido que a formação continuada é imprescindível para que o ensino-aprendizagem venha ocorrer de maneira satisfatória no ambiente escolar. Por meio dessas formações, os docentes têm a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e inovar práticas pedagógicas para uso em sala de aula.

Em se tratando das formações continuadas que a Secretaria Municipal de Educação tem oferecido aos professores do campo que trabalham com a disciplina de Ciências, os entrevistados afirmaram que:

Não participo de nenhuma formação continuada (Professora);

A secretaria não oferece cursos, apenas busca parcerias com as instituições de ensino superior de reconhecido trabalho pelo MEC, a saber: UFPA, UEPA e UFOPA (Diretor de Ensino).

Pró-letramento, PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), Educação solidária, Educa Brasil, PCNs em Ação, Mais Educação (Coordenadora Pedagógica).

Conforme a fala do diretor de ensino, a Secretaria Municipal de Educação não

oferta cursos de formação continuada os seus professores, contudo, busca-se por meio das parcerias com as instituições de ensino superior da região promover encontros para discussão de temas sobre educação para os professores do município. Sendo assim, percebe-se que o município de Pacajá não possui uma política de formação continuada própria, em vista da especialização do profissional da educação para aprofundar e aperfeiçoar seu conhecimento na área em que atua, o que contraria o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, em seu art. 13, afirma que: “Os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica”. A fala da professora e da Coordenadora pedagógica expõem essa fragilidade no atendimento as normas institucionais e as demandas do setor educacional, o que chega a ser um dos fatores do empobrecimento da educação básica. Pois, a formação dos professores precisa ser vista como prioridade, para que o ensino e aprendizagem ocorram de maneira satisfatória nas escolas urbanas e rurais do Brasil.

No que diz respeito ao acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação à ação pedagógica na escola, afirmam que:

É feito através de coordenadores, sendo bimestralmente (Professora);

O acompanhamento é feito por coordenadorias gerais e de áreas da secretaria juntamente com a direção de ensino (Diretor de Ensino);

É feito pela SEMED, diretor de ensino e coordenadores (Coordenadora Pedagógica).

Conforme podemos notar nas três falas, o acompanhamento pedagógico na escola é feito pelos coordenadores de cada estabelecimento de ensino e direção da SEMED. Não há um acompanhamento específico para os professores que trabalham em classes multiano, conforme podemos constatar na fala do diretor de ensino e da professora de Ciências:

Especificamente não existe, contudo, os professores recebem orientação e acompanhamento dos coordenadores do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa e dos coordenadores de áreas da secretaria de educação (Diretor de Ensino);

Não especificamente, mas temos uma coordenação que acompanha os trabalhos a cada bimestre (Professora).

Já a Coordenadora Pedagógica discorda da afirmativa feita pelo diretor de ensino e pela professora. Ela é enfática em dizer que não só os professores são acompanhados pedagogicamente, como também a SEMED promoveu três semanas pedagógicas, no ano de 2017, dentro da

perspectiva da formação continuada, na área do ensino de ciências.

Sim, neste ano de 2017, a SEMED acionou coordenadores na área de Ciências, onde foram executados vários trabalhos nestas quatro séries para os professores. Foram feitas três semanas pedagógicas, uma no início do ano com o objetivo de conhecer todos e apresentar todos os coordenadores nas suas respectivas áreas de lotação e o planejamento anual socializado entre os mesmos. Na segunda semana pedagógica foi trabalhado com o coordenador e os professores de ciências, uma oficina pedagógica, onde a mesma tinha como tema “Ludicidades Pedagógicas de Jogos na Área de Ciência”. Nessa etapa os professores confeccionaram seus jogos relacionados ao bimestre que seria trabalhado. Sendo que todos os que participaram levaram os jogos produzidos para ampliarem a ludicidade no ensino e aprendizagem. Na terceira semana pedagógica houve formadores de outro município que viabilizaram trabalhar-se com projetos e jogos no ensino de Ciências (Coordenadora Pedagógica).

Como se observa, para a coordenadora pedagógica as oficinas de confecções de material didático são momentos de formação. Vale ressaltar que, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) está voltado para a formação de professores que trabalham com as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, entendemos que as orientações pedagógicas voltadas para o ensino de ciências, a partir dos

objetivos do PNAIC não condizem com as necessidades das turmas compostas por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa constatação pode justificar a fala da professora, quando afirma não ter recebido formação e acompanhamento pedagógico específico para o ensino de ciências em classes multiano.

Além da falta de formação específica para professores que atuam no ensino de ciências nesse tipo de classe, também foi constatada durante a pesquisa a precariedade da estrutura física da escola pesquisada. Conforme ressaltado pela professora de Ciências, as condições estruturais da escola, não são adequadas. Este fato foi percebido no decorrer das visitas de observação realizada na mesma. A esse respeito, o diretor de ensino e a coordenadora pedagógica salientaram que essa realidade é comum também em outras unidades de ensino do Estado, conforme suas falas:

Em algumas escolas a estrutura física é boa e são sim adequadas. Mas há uma boa quantidade de escolas com condições estruturais bem precárias, isso acontece pela falta de recursos no município para adequar todas as unidades de ensino. (Diretor de Ensino).

A maioria não são adequadas. Sabemos que, inúmeras escolas da zona rural não possui nenhuma condição estrutural, faltando até mesmo o quadro branco para que os

professores possam ministrar suas aulas. (Coordenadora Pedagógica).

Sabemos que para obter bons resultados na aprendizagem é preciso garantir condições dignas e favoráveis para que o professor possa desenvolver as atividades pedagógicas, em classes multiano, de maneira que atendam as especificidades dos alunos e que estas práticas se relacionem com a realidade do dia a dia dos mesmos. A esse respeito, Hage (2005) afirma que:

De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados. (Hage, 2005, p. 48).

Neste sentido, entendemos que é preciso garantir a real efetivação das políticas públicas voltadas para as escolas do campo, sobretudo para as escolas com classes multiano, nas quais as dificuldades são mais significativas, conforme podemos perceber nos relatos dos três profissionais entrevistados nesse estudo.

Em relação ao planejamento das atividades da escola e da área de Ciências

em específico, o diretor de ensino e a coordenadora relataram que:

São realizados mediante planejamento da coordenação da área e tem objetivos de melhorar a qualidade da educação e conta com a participação dos professores e coordenadores de áreas da secretaria de educação. (Diretor de Ensino).

O planejamento é feito com a participação dos coordenadores e professores. É planejado por séries e disciplinas, PNAIC (1º ao 3º ano), Fundamental I (4º e 5º anos), Fundamental II (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo que esse planejamento é realizado pela SEMED e os coordenadores de suas respectivas áreas e disciplinas. Seu principal objetivo é aprimorar propostas que viabilizem uma educação de qualidade no que se refere ao ensino e aprendizagem, buscando mecanismos que favoreçam os docentes e os discentes na integração de cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres em prol de uma educação igualitária no nosso município. (Coordenadora Pedagógica, grifos nosso).

Fica evidente nas falas desses profissionais, que o planejamento das atividades da escola deve estar voltado para garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos, ou seja, uma educação igualitária para todos, porém esse planejamento é feito pela gestão, na SEMED, onde desenvolvem suas atividades, ou seja, reafirma a não participação do professor no planejamento da disciplina. Porém essa constatação

encontra-se em desacordo com a legislação pertinente, ou seja, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu art. 5º que afirma que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Brasil, 2002).

Com isso, podemos constatar que os planejamentos das escolas devem buscar uma integração entre o conhecimento e os modos de vida dos povos do campo em sua diversidade. Nesse sentido, se observa que a participação do professor nesse momento é de fundamental importância porque ele conhece a realidade da escola onde trabalha.

No que diz respeito à definição das classes multiano, foi perguntado ao diretor de ensino e à coordenadora pedagógica, como eles as definiriam. Ambos se posicionaram da seguinte forma:

Classe multisseriada é um modelo de ensino que usamos em algumas escolas do campo, consiste em várias séries/anos estudando numa mesma turma e horário. Neste modelo de ensino, o professor precisa atender todos os alunos do ensino

fundamental menor, ou seja, alunos do primeiro ao quinto ano (Diretor de Ensino).

Defino como um enorme desafio para os professores que lecionam no campo. Esses profissionais da educação sentem o peso de carregar a responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro de salas de aula com alunos de faixa etária e séries diferentes, sendo alunos de 1º ao 5º ano. Sem contar com a falta de infraestrutura que muitos professores enfrentam como: ambiente inviável para fazer um bom trabalho; falta de merenda; estradas péssimas; ausência de profissionais capacitados para ajudar os alunos que tem déficit de aprendizagem (Coordenadora Pedagógica).

Para o diretor de ensino, esse modelo de ensino é usado em algumas escolas do campo, no que concordamos com ele, quando olhamos para a realidade das comunidades rurais paraenses e identificamos que a única forma da criança do campo ter acesso ao direito a educação é frequentando a única opção que possui, a escola multiano.

A coordenadora pedagógica por sua vez, define as classes multiano como um grande desafio para os professores que trabalham nas escolas do campo, haja vista as condições estruturais em que se encontram boa parte destas escolas. Estas condições são bastante comuns entre as escolas do campo no Estado do Pará, acentuando-se ainda mais nas classes

multiano. Ao discutir a esse respeito, Hage (2005) afirma que:

Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que em geral encontram-se abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam, afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo. (Hage, 2005, pp. 54-55).

Portanto, garantir uma educação de qualidade para os povos do campo não deve ser caracterizado como favor, mas como garantia de direitos à educação igualitária para todos independente de sua localização geográfica, situação econômica, social, entre outros fatores. De acordo com a LDB 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 3º ressalta a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1996). Apesar dessa prerrogativa na legislação educacional, a oferta da educação do campo nas escolas paraense, em geral e no município de Pacajá em particular, ao longo de sua trajetória histórica tem se dado de forma não condizente com a realidade desse público. Essa realidade se deve ao não cumprimento das políticas

públicas voltadas para a qualidade do ensino na escola do campo, negando, portanto, ao filho do trabalhador esse direito.

Devido a esses descasos evidenciados na pesquisa, nas escolas multiano do município de Pacajá, por parte, principalmente, dos gestores públicos, as escolas do campo continuam não levando à população do campo uma educação de qualidade. Essa falta de compromisso político por parte dos gestores educacionais para com as escolas do campo, de modo geral, no estado do Pará, acaba por comprometer o trabalho do professor, que os impede de levar a esse público uma educação compatível com a sua realidade e de qualidade, tendo em vista que a estrutura e mesmo os materiais disponíveis não ajudam em seu trabalho docente. Nota-se também que esse sistema de ensino sofre com o abandono e descaso por parte do poder público.

Considerações finais

Nesse estudo, foi possível identificar, mediante as entrevistas realizadas, que a Escola Sonho de Criança adota o mesmo modelo seriado das escolas da cidade, não havendo um currículo que atenda às especificidades dos sujeitos do campo e voltado para a realidade das classes multiano. Neste sentido, há certa urgência

em se adotar práticas educacionais que contribuam para que o trabalho docente em classes multiano esteja em consonância com a realidade dos povos do campo, e assim os mesmos se sintam parte da escola a que pertencem e que passem de meros espectadores, a verdadeiros protagonistas nesta construção de uma Educação Básica do Campo de fato e de direito, conforme preconizados nas legislações brasileira pertinentes.

A infraestrutura inadequada nessa escola em específico; a falta de formação continuada para os professores, incluindo o professor de Ciências que atuam em classes multiano; a não participação dos professores no planejamento dos conteúdos específicos trabalhados na escola; falta de material didático adequado e suficiente; e, o fato dos professores realizarem várias funções na escola tem dificultado o trabalho docente em escolas do campo e também o ensino-aprendizagem. Portanto, acreditamos que é preciso que o sistema municipal de ensino de Pacajá desenvolva política educacional voltada para atender as especificidades e realidade das classes multiano, respeitando e valorizando o trabalho do professor da escola do campo, bem como esse público do campo em especial.

As respostas encontradas para questões que deram base para esta pesquisa

nos levam ao indicativo de que o professor da escola multiano, independente da etapa da educação básica, e da disciplina que ministre, se torna um profissional polivalente. Devido às dívidas da administração pública para com o sistema de ensino, resta para o docente fazer o seu melhor para ensinar, mesmo com poucos recursos didáticos e estruturais disponíveis. E no caso do professor de Ciências, disciplina que requer equipamentos e recursos tecnológicos para um bom entendimento do conteúdo pelo educando, verificamos que são mínimos investimentos dispendidos. Em função de todas as evidências denota-se que o poder público precisa se dedicar mais em função da melhoria da qualidade de ensino, para que o atual quadro de descaso seja superado.

Referências

- Bizzo, N. (2009). *Mais Ciência no Ensino Fundamental: metodologia de ensino em foco*. Editora do Brasil S/A.
- Brasil. *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. (9 de abril de 2002) Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 32. Recuperado de: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=103283. Acesso em: 15/10/2017.
- Brasil. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (2010, 4 de novembro)*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2010. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 25/10/2017.
- Brasil. *Decreto nº 8.752, (9 de maio de 2016)*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15/10/2017.
- Brasil. *Resolução CNE/CEB nº 2 (28 de abril de 2008)*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 25-26, 29 abr. 2008. Recuperado de: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 25/10/2017.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Caldart, R. S. (2009). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde (Online)*, 7, 35-64. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2). Recuperado de: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1.pdf. Acesso em: 12/10/2017.

Druzian, F. (2012). Educação Infantil Multisseriada no Campo. In: I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS, 2012, Pelotas/RS. Campo e cidade em busca de caminhos comuns. Recuperado de: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2011/Franciaele%20Druzian.pdf>. Acesso em: 03/02/2020

Freitas, M. N. M. (2005). O ensino de ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no Estado do Pará. In Hage, S. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará* (pp. 69-84). 1ª Ed. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda.

Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. *São Paulo*, 5(61), 16-17. Recuperado de: https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/Como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 10/11/2017.

Hage, S. A. M. (2004). Transgressão do Paradigma da (Multi) Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1165-1182. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>

Hage, S. M. (2005). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. *Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda*, 1.

Recuperado de: http://educampo.miriti.com.br/arquivos/Fil_e/Livro_Geperuaz.pdf. Acesso em: 19/05/2017.

Hage, S. M. (2018). Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. *Simpósio da ANPAE, 2011b*. Recuperado de: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdr/om2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0481.pdf>. Acesso em: 19/05/2017.

Hage, S. M. (2011). *Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino*. *Em Aberto*, 24(85), 97-113.

Hage, S. M. (2012). Trabalho Docente nas Escolas do Campo Multisseriadas: Experiências Construídas em meio a Precarização e o Protagonismo, a Memória e a Resistência. In Pantoja, A. S., Oliveira, M. R. D., Sousa, R. S. N., & Chababo, R. (Orgs.). *Memória e Resistência: percursos, histórias e identidades* (pp. 187-208). 5. Rio de Janeiro: Oficina Raquel.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Pacajá. Censo Demográfico*. Brasília. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/pacaja/historico>. Acesso em: 17/12/2017.

Janata, N. E., & de Anhaia, E. M. (2015). Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. *Educação & Realidade*, 40(3). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>

Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (1996). Pesquisa. In *Técnica de pesquisa*. 3ª.ed.rev e ampl. São Paulo: Atlas, 1996. Recuperado de: <http://pt.scribd.com/doc/73499641/Tipos-de-Pesquisa-Conceitos#scribd>. Acesso em: 19/11/2017.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, Recuperado de: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 19/11/2017.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

Pacajá. Portaria nº 01 (2018, 8 de janeiro). Estabelece normas e procedimentos para o processo de matrículas na Rede Municipal de Ensino de Pacajá para o ano letivo de 2018. Pacajá.

ⁱ Essa nomenclatura foi alterada, em função da aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração. Antes da aprovação dessa lei, o termo, historicamente utilizado era classe multisseriada, haja vistas a organização da educação básica se dar por série.

ⁱⁱ De acordo a Res. Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, no Art. 1º, a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008).

ⁱⁱⁱ Tempo Comunidade é um componente curricular do Curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 29/06/2019
Aprovado em: 20/01/2020
Publicado em: 29/07/2020

Received on June 29th, 2019
Accepted on January 20th, 2020
Published on July, 29th, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Maria de Fátima Matos de Souza



<http://orcid.org/0000-0003-0214-8941>

Ana Lúcia Barreto da Silva



<http://orcid.org/0000-0002-1522-7801>

Maria Francisca de Miranda Adad



<http://orcid.org/0000-0003-2636-4390>

Renato Pinheiro da Costa



<http://orcid.org/0000-0001-7132-0579>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Souza, M. F. M., Silva, A. L. B., Adad, M. F. M., & Costa, R. P. (2020). *As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e7097. <http://dx.doi.org/10.20873/uftr.rbec.e7097>

ABNT

SOUZA, M. F. M.; SILVA, A. L. B.; ADAD, M. F. M.; COSTA, R. P. *As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e7097, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uftr.rbec.e7097>