




EDUCAÇÃO DO CAMPO - O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM TURMAS MULTISSERIADAS NA ZONA RIBEIRINHA DE MANAUS-AM¹

 <https://doi.org/10.56238/levv15n43-122>

Data de submissão: 24/11/2024

Data de publicação: 24/12/2024

Edilene Ferreira Pinheiro

Professora Graduada em Letras - Literatura Portuguesa, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2007).

Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci no ano de 2019.
Pós-graduada em Políticas Públicas e Contextos Educativos, pela Faculdade Ademar Rosado, em 2015.

Pós-graduada em Educação do Campo - Práticas Pedagógicas, pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM 2017.

Mestra em Ciência da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas – UNIDA/PY no ano de 2021.

Doutora em Ciência da Educação pela Universidad De La Integración De Las Américas – UNIDA/PY no ano de 2023.

RESUMO

A presente investigação teve como foco conhecer a opinião dos professores sobre o valor e o impacto da formação continuada na sua prática profissional e, além disso, verificar como os professores avaliam as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação no município de Manaus. A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem quantiquantitativa, embasada nos aspectos destacados por Lira (2014) e Triviños (2017). Os sujeitos da pesquisa foram 30 professores e 02 gestores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de seis escolas municipais da cidade de Manaus. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados questionários mistos com perguntas abertas, fechadas e entrevista. O propósito da investigação, deve-se ao fato de ser imprescindível ao professor uma maior qualificação profissional, pois sobre ele recaem novas exigências. As práticas educativas e o processo de aprendizagem em turmas multisseriadas na zona ribeirinha de Manaus, materializa-se a partir do processo de jornada pedagógica no início do ano letivo, as práticas educativas propostas pela secretaria Municipal de Manaus contribuem para que o processo de aprendizagem em turmas multisseriadas na zona ribeirinha de forma eficaz e eficiente.

Palavras-chave: Educação do Campo. Professor. Turmas Multisseriadas. Aprendizagem.

¹ Artigo extraído, da dissertação de Mestrado apresentado a Facultad de Postgrado Maestría en Ciencias de la Educación em la Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA, Localizada na Ciudad del Este - Paraguai, para obtenção do título de Mestra em Ciência da Educação no ano de 2021.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu da necessidade de se entender a eficácia da aprendizagem em turmas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A pesquisa pretende descobrir nas práticas docente como a aprendizagem é vista e trabalhada pelos professores de uma escola multisseriada onde foi realizada. O cenário Amazônico impõe, como educadores, uma realidade difícil de ser encarada. A necessidade de uma logística e apoio diferenciado aos profissionais da educação e, sobretudo, às comunidades mais longínquas da floresta Amazônica, fez-nos pensar na possibilidade de escolher um tema de pesquisa que viesse explorar essa realidade no sentido de compreendê-la.

Nossa finalidade é compreender de que maneira a aprendizagem ocorre no contexto de turmas multisseriadas sendo que os sujeitos ali presentes não se encontram no mesmo nível de escolaridade (ano). Buscamos descobrir quais estratégias são usadas pelos professores para que a aprendizagem se processe de forma eficaz e eficiente. Com isso, a pesquisa buscou contribuir significativamente para a melhoria dos resultados na área da educação, porque através de estudos sobre como ocorre a aprendizagem em turmas multisseriadas, o sistema educacional local poderá adequar seus ensinamentos a esta clientela.

Dentro desta realidade, escolhe-se verificar como ocorre processo de ensino aprendizagem de crianças em turmas multisseriadas na zona ribeirinha de Manaus para se compreender como a aprendizagem acontece em um contexto com sujeitos tão diferenciados. O presente trabalho visa explicar o contexto de turma multisseriadas observando a prática do professor como elemento de mediação do processo de ensino aprendizagem das crianças. A viabilidade deste tema se dá pelo fato da professora pesquisadora possuir certa experiência na área em virtude de sua atuação nessa realidade como educadora e por isso, conhecer muito bem este processo, o que fez surgir o interesse de verificar como, atualmente, o processo de ensino-aprendizagem ocorre, levando-se em conta as boas mudanças que a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação de Manaus vem aplicando na área.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nos estudos dos autores Ferreira e Brandão (2011, p.02) sobre a temática Educação: Um olhar histórico, uma realidade concreta. Afirmam que desde os portugueses invadiram o Brasil, em 1500, século XVI, praticavam a exploração das riquezas aqui existentes, exploraram os nativos – os índios, além de extraírem madeiras e outros produtos. Em troca de trabalho dos índios, ofereciam “bugigangas” e, posteriormente, iniciaram o processo de exploração de suas terras, massacrando-os e exterminando-os.

Na avaliação dos autores, mencionados. Enfatizam que:

Para compreendermos a trajetória e a temática educação do/no campo, perpassamos leis, decretos, pareceres, textos oficiais, documentos produções científicas atualizadas e produções

do e sobre Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), buscando entender o posicionamento do Estado em relação às práticas educativas dos que trabalham e residem no meio rural brasileiro. Assim, estudaremos a Educação do Campo a partir da história do Brasil (FERREIRA e BRANDÃO,2011, p.02).

Autores Ferreira e Brandão (2011, p.02) sinalizam que [...] ao longo da história do Brasil, o processo de exclusão social e também político, econômico e cultural, sempre estiveram presentes e eram tidos como algo “natural”. Ainda nos dias atuais, fazer uma referência a este processo de exclusão não leva a um debate tranquilo, a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam com a exclusão social.

Ao se estudar a educação do campo, não há como sonegar tais análises, sendo necessário chamar a temática ao debate sócio econômico e geopolítico, por milhares de estudantes e de camponeses fazem parte desse processo marginal criado pela ideologia dominante que carrega representações simbólicas na consciência, reproduzindo discurso e prática da elite não condizentes com a vida e ações das populações do campo, perdurando nos trabalhos sócio pedagógico de milhares de escolas Brasil adentro, (FERREIRA e BRANDÃO,2011,p.03).

Neste sentido, Ferreira e Brandão 2011, p.03) Apud Pinheiro (2011) ressalta que,

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos especialmente pela ausência de políticas pública para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para o escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

Nessa mesma linha de raciocínio Ferreira e Brandão (apud NASCIMENTO, 2011) afirmam que: [...] para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.

A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas [...] (NASCIMENTO,2011, p.03).

Nesse sentido, Ferreira e Brandão (2011, p.08) afirmam que:

A continuidade das políticas fica evidenciada com a promulgação do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, regulando os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais. O estatuto teve como objetivo promover e executar as políticas agrícolas e a reforma agrária ao modo do Estado militar recém instalado, impedindo mudanças sociais e políticas no Brasil. A aprovação do Estatuto no início do governo militar foi uma jogada para

conteras pressões sociais que ocorriam no Brasil desde 1950. Não visava implementar reformas sociais no campo ou nas cidades, a não ser visando a industrialização.

Os autores Ferreira e Brandão (2011, p.09) em suas pesquisas analisam a década de 60, ainda no governo militar, a Constituição de 1967, também fazia a mesma referência à educação rural que a Lei 4.024/1961. Por outro lado, o artigo 28 da LDB aponta direcionamento específico à escola do campo. O artigo prescreve que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente;

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB,1996).

Os militares praticamente mantiveram o mesmo texto e, no final deste governo – fins dos anos 70 e início dos anos 80 -, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais de construção de usinas hidroelétricas, da concentração de terras nas mãos de latifundiários, dos projetos de colonização da Amazônia e um dos mais bem organizados foi e é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Os autores Ferreira e Brandão (2011, p.11) citam em seus estudos Miguel Arroyo, em palestra proferida em Luziânia/GO, por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em julho de 1998, fez os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais indelével do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de Jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p.16).

Por fim, os autores Ferreira e Brandão (2011, p.18) sinalizam que a [...] a Educação do Campo, diferente do modelo neoliberal de educação, contribui com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais ou comunidades quilombolas.

Na obra de Paulo Freire Educação do Campo: Identidade em Construção (2011, p.24), enfatiza que:

[...] dentre as políticas públicas de Educação do Campo, foi criado em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais pelo direito à educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio) e superior com qualidade social, para jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária

Seu objetivo é fortalecer o campo como território de vida em todas as suas dimensões: econômica, social ambiental, política cultural e ética. Constituindo-se como forte instrumento de democratização do conhecimento no campo e do acesso à terra. No entanto, sabe-se das dificuldades e desafios da concretização desse projeto de educação do campo. Apesar de a LDB mencionar a oferta da educação básica para a população rural, não é a mesma compreensão dos movimentos sociais e da academia científica em relação à educação do e no campo. Enquanto a LDB se volta à lapidação de mão de obra visando o mercado de trabalho, os movimentos sociais e academia veem a educação do campo como mudança de sociedade e formação da cidadania.

A LDB também se cala quanto à continuidade dos estudos que se formam no ensino médio nas instituições de ensino existentes no campo e as pesquisas acadêmicas indicam que milhares dos que se formam no ensino médio nas escolas do campo, interrompem os estudos ao concluírem o ensino médio, sendo prejudicados pela ausência de políticas públicas de incentivo ao ensino superior (FERREIRA E BRANDÃO, 2011, p.03).

Para Freire (2011, p.24) o PRONERA se desenvolve por meio de projetos específicos em todos os níveis de ensino, tendo por base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, à gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. São princípios orientadores de suas práticas educacionais:

Princípio do Diálogo: garantia de uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.

Princípio da Práxis: a construção de um processo educativo que tenha por base o movimento de ação-reflexão e a perspectiva de transformação da realidade.

Na obra de Paulo Freire Educação do Campo: Identidade em Construção (2011, p.11) destaca o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana.

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório.

O autor ainda destacou que [...] a política de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar como outros um espaço humano de convivência social desejável. A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural (FREIRE, 2011, p.11).

Este, por sua vez precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos (FREIRE, 2011, p.11).

Esse processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo, devem refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Para Freire (2011.p.12) o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo. Sinalizou que [...] o conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. Os vários saberes não têm fins em si mesmo, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos neste processo de renovação (FREIRE, 2011.p.12).

Na análise de Freire (2011.p.12) os elementos que transversalizam os currículos nas escolas do campo são a terra.

O meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas. Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo, não somente para o campo.

Para Freire (2011, p.12), a pesquisa enquanto princípio metodológico não se coloca apenas como ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade. Educando/e educador/a precisa assumir essa postura com senso crítico, curiosidade e “questionamento

reconstrutivo” (Demo) e, ao mesmo tempo, cultivar essa ferramenta como metodologia de ensino aprendizagem. Para o autor, a pesquisa deve envolver os sujeitos como sujeitos de saberes historicamente construído.

[...] não necessariamente científicos, mas portadores de conteúdo socialmente útil e válido, construídos na interação entre seres humanos e entre ser humano e natureza, na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios. A educação do campo deve considerá-la como instrumento de alto valor educativo, especialmente pela natureza rica e diversa de conhecimentos identificados no campo (FREIRE, 2011, P.12).

As escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial, nesta época se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria, da instrução elementar que era um modelo importado da Inglaterra. Na Inglaterra, este método foi criado para atender às exigências da expansão do ensino público de forma rápida e elementar e para atender as necessidades de industrialização. De acordo com Azevedo, (2010, p.01):

No século XIX, na França, também já era possível identificar um modelo semelhante ao que hoje se denomina de escola rural, organizada com turma multisseriada ou unidocentes. Essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsáveis pela turma.

Nesse sentido, nossa educação acaba adotando modelos estrangeiros, nossas primeiras escolas, e ainda hoje isso ocorre muito, reproduz o mesmo modelo de ensino século XIX, principalmente nos lugares com mais polos industrializados como é o caso dos interiores da Amazônia. Portanto, as escolas ribeirinhas multisseriadas tinham na figura do professor seu principal e muitas vezes único aliado, dependendo desse a sua existência e articulação com a comunidade atendida no sentido de promover um ensino que deveria ser de qualidade e humanitária, de forma a garantir a comunidade todo o conhecimento necessário para seu desenvolvimento econômico e social.

4 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ESCOLAS RIBEIRINHAS MULTISERIADAS

A realidade Amazônica impõe ao professor rural, muitos desafios. Com relação ao trabalho pedagógico, eram muitas as angústias pelo fato deste ser o único professor de sala de aula e da escola toda, em virtude deste ser multisseriada e agrupar em uma só turma de alunos de vários anos escolares e várias idades.

Para Hage:

As classes multisseriadas revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações que atende, na medida em que as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto a iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo (2005, p.4).

Desta forma, sua importância é indiscutível em virtude do seu papel no meio rural como formadora de sujeitos cidadãos e responsáveis pelo desenvolvimento do meio onde vivem. Com isso, deve-se frisar que as escolas multisseriadas têm um papel fundamental na educação e formação do homem do campo, visto que, segundo Araújo (2006, p.13),

[...] defendemos que políticas públicas para as classes multisseriadas, ao invés de importar modelos dentro da lógica instrumental, deve buscar reconhecer o multisseriamento” e isso, na zona ribeirinha deve acontecer como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade.

De acordo com Rocha e age: “[...] entre tantos significados destas narrativas, merece destaque mostrar que as escolas multisseriadas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas sem desprezadas como escolas do passado (2010, p.10)”. Para isso, elaboram planos e estratégias de ensino e de avaliação diferenciadas de acordo com a quantidade de séries que deverão atender. Isso era o que dificultava a realização do planejamento curricular de escolas multisseriadas. De acordo com Sanches e Araújo (2013, p.47): “[...] o papel da escola pode ser definido através de sua capacidade em preparar e recriar, para o uso consciente, crítico e dinâmico, os aparatos que acumulam a informação e o conhecimento”.

Segundo Campos (2012, p.24):

O professor dos primeiros anos do ensino fundamental tem uma formação generalista que o qualifica para lecionar todas as disciplinas desse nível escolar que deve contemplar conhecimentos básicos das especificidades de cada uma dessas disciplinas, assim como seus aspectos didáticos.

Ainda de acordo com Campos (2012, p.37):

O trabalho pedagógico voltado para a formação cidadã do aluno nos primeiros anos do ensino fundamental requer do professor conhecimentos sobre o conjunto dos direitos e deveres que cabem à criança, para que ele possa eleger estratégias didáticas que leve o aluno a construir valores, habilidades e atitudes ligados ao exercício de sua cidadania.

Desta forma, em meio às problemáticas, os professores se depararam com o despreparo para lidar com a heterogeneidade de idades, anos escolares, ritmos de aprendizagem entre outros fatores presentes nessas escolas ou turmas. Por não compreenderem a abrangência do processo educativo que envolvia a realidade das escolas multisseriadas, muitos professores organizam seu trabalho pedagógico de forma a envolver todos os estudantes.

Para Hage; Antunes-Rocha (2010, p.23) afirmam que:

Esse conjunto de característica impõe uma visão negativa e depreciativa com relação às escolas ribeirinhas multisseriadas. Além disso, a complexidade da realidade e dos desafios pelos quais passam a escola ribeirinha, os educadores e estudantes de turmas multisseriadas têm requerido

intervenções e propostas que visem à solução das problemáticas enfrentadas por este profissional.

Entretanto, na maioria das vezes, em seu planejamento, o professor de salas multisseriadas se deparava com material ultrapassado e livros desatualizados, os quais, mesmo assim, eram usados para elaborar o planejamento de suas aulas. Assim chegasse a uma concepção universal e homogênea de currículo que sobrevaloriza a concepção urbana de vida e de desenvolvimento, ao invés de pautar-se em fatores que valorize a cultura e necessidades do local, como demanda os documentos oficiais e a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

5 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM TURMAS MULTISSERIADAS

No processo de aprendizagem de crianças em turmas multisseriadas, deve-se levar em consideração que a história local busca valorizar o aluno como sujeito do processo de ensino do local onde vive. História local diz respeito a história vivida pelo aluno, suas experiências e influência dentro da comunidade da qual faz parte. Porém, como ressalta Lévi–Stauss (1908-2009), “[...] o conhecimento histórico [...] não merece ser oposto às outras formas de conhecimento como uma forma absolutamente privilegiada”. A aplicação de história local no processo de aprendizagem nas escolas multisseriadas tem como princípio começar do particular para o coletivo, isto é, a vida do aluno deve ser o foco inicial de estudo. Começa-se o estudo fazendo-se uma análise de toda a vida do aluno e de como ele se entende dentro do contexto social do qual faz parte. Bittencourt apud Horn, 2006.117) ressalta que:

[...] indica ser necessário que o aluno desenvolva a capacidade de observação do meio próximo, introduzindo a importância de elementos de sua vivência, tais como a própria moradia, fotografias, artigos de jornais e revistas, considerando-os como objeto de estudo, portadores de informações históricas possíveis de serem resgatadas.

Sendo assim, a história local pode ser encontrada por toda parte, principalmente dentro do processo de aprendizagem. Todo e qualquer fato que aconteça deve ser levado em consideração para a construção da aprendizagem. Não aquela história determinada pelos grupos que estão no poder, a qual tem como objetivo divulgar e manter a hegemonia de uma minoria sobre a grande massa da população. A história local é aquela que conta a vida do povo, que vê cada membro da sociedade como sujeito do “Fazer Histórico”, é a história que mostra a importância dos verdadeiros heróis sociais e que sobretudo os faça entender a sua importância no contexto histórico.

De acordo com a afirmação acima, o ensino em turmas multisseriadas, como já foi dito anteriormente, parte do particular para o coletivo, começando na família até chegar a um âmbito mundial. Os conteúdos têm como ponto de partida o cotidiano da criança dentro de seu tempo e espaço que se integra em contextos mais amplos e tudo parte do tempo presente e só então vai para o passado a partir de vestígios contidos na realidade de agora.

Sendo assim, [...] conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreender a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte (BRASIL/MEC/SEF, 2000, p.43-44). Nesse sentido, conhecer a história local implica em conhecer a si mesmo dentro de um espaço cultural e social para só então compreender este espaço dentro de um espaço maior, fazendo a sua relação com o passado para se entender como sujeito responsável e participe da realidade que se mostra. Uma das principais dificuldades para o ensino em turmas multisseriadas é o de como usar os recursos encontrados nas famílias, para aproximar o aluno do mundo letrado e do conhecimento experimentado por este.

Horn (2006, p.21) afirma que:

A superação da crítica talvez esteja na possibilidade de a escola transforma-se em instrumento de legitimação de conhecimentos, conceitos e representações de grupos sociais diversos, expressando claramente as contradições e não simplesmente tomando a cultura como saudável e natural e o processo educativo como harmonioso.

Desta forma, a realidade histórica está de tal forma fragmentada que dificulta ao aluno, estabelecer relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema. Outra dificuldade se dar pelos interesses políticos que acabam definindo o currículo das escolas, impondo a naturalização e ideologização da vida social, mascarando as diferenças sociais e a dominação que o poder vigente exerce sobre a sociedade. Além do mais, a aprendizagem em turmas multisseriadas, em âmbito nacional, ainda enfrenta a problemática de ser encarada como algo a parte de uma realidade maior, distinta e separada de um contexto global, desta forma perde sua importância e seu objetivo.

Com isso, Horn (2006, p.23)

[...] o sistema educacional contribuiu e ainda contribui nesse aspecto como meio de irradiação do conhecimento considerado mais relevante por determinada categoria social, que o constrói e o domina, em detrimentos das outras tantas formas de pensar e agir sobre a natureza e o mundo.

Portanto, diante dessas e de outras inúmeras dificuldades, um professor que vê a necessidade de abordar o ensino em turmas multisseriadas partindo dos pressupostos de que o conhecimento implícito no aluno é uma variável positiva, deve ao longo do processo educativo ir moldando estratégias para redefinir o ensino de forma a eliminar todas essas problemáticas.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Estudos mostram e os documentos oficiais reafirmam que comunidades tradicionais, assim como qualquer outra comunidade, etnia, ribeirinhas entre outras, têm o direito a uma educação diferenciada que leve em consideração sua cultura, costumes e modo de ser e entender o mundo. Observações comprovam que a aprendizagem de crianças em turmas multisseriadas na Zona

Ribeirinha de Manaus se torna mais eficaz quando o processo de ensino tem como pressuposto a sua cultura e se traduz no mundo real da criança.

Entre essas e outras questões a relevância deste projeto reside no fato de que, um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem de crianças em turmas multisseriadas na Zona Ribeirinha de Manaus é de extrema importância para que se busque a formulação de estratégias para tornar a prática educativa mais agradável e eficaz.

A presente pesquisa teve por objetivo norteador investigar como os professores a partir das práticas pedagógicas consolidam o processo de ensino-aprendizagem com as turmas multisseriadas nas escolas municipais na zona rural ribeirinha de Manaus-AM. A investigação foi descritiva e participante, visto que se pretendeu descrever o processo de aprendizagem de crianças em turmas multisseriadas em uma escola da Zona Ribeirinha de Manaus, e para isso é necessário que o professor pesquisador esteja inserido no contexto da realidade investigada.

Quanto à forma de abordagem, a problemática será abordada a partir do método dialético. Pois queremos analisar seu fenômeno como um todo Segundo Marconi e Lakatos (2001). Quanto aos métodos de procedimento, nesta pesquisa serão usados dois métodos quanto ao procedimento. Um deles será o histórico e o outro o comparativo. O método histórico nos dará a base de um estudo retrospectivo da problemática abordada, para a sua melhor compreensão. Já o método comparativo nos permitirá fazer uma comparação entre os dados da realidade que será investigada em seu processo histórico-social, averiguando a eficácia do processo de aprendizagem de crianças em salas multisseriadas nos dias atuais.

A pesquisa foi realizada em uma população de 03 escolas multisseriadas localizadas no Rio Amazonas a população das escolas investigadas encontra-se uma 22 professores, dos quais 07 participaram da amostra da pesquisa. Instrumentos ou técnicas de coleta de dados foi o questionário, entrevista, observação e Diário de campo. De acordo com Severino (2007, p.124), as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização da pesquisa. Como tais podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundamentadas em diferentes metodologias.

A investigação de campo foi a partir abordagem qualitativa porque a análise dos dados requer a verificação da eficácia do professor de aprendizagem em turmas multisseriadas. Acredita-se que a devida análise fornecerá dados quantitativos com características qualitativas favoráveis ao desenvolvimento de crianças atendidas em salas multisseriadas.

7 ANÁLISE DOS RESULTADO E DISCURSÕES

Conforme explicitado 07 docentes participaram da investigação estes professores atuam em classes multisseriadas. Nas discursos estes apareceram com as siglas P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. De

início apresenta-se alguns relatos que mostram claramente os saberes dos docentes quanto à política de formação continuada e atividades com classes multisseriadas, no qual os professores mencionam um momento de reflexão em sala como atuam com as Classes Multisseriadas, é importante destacar as compreensões que vão emergindo em cada narrativa dos professores, uma vez que são essas percepções mostraram o nível de conhecimento que estes profissionais possuem no desenvolvimento de suas atividades diárias.

P1: [...] através da junção de duas séries e o trabalho de forma interdisciplinar.

Nesse mesmo sentido, completa a narrativa, sinalizando que:

P2: [...] trabalho de forma compartilhada, proporcionando os conteúdos de forma interdisciplinar com troca de experiências dos alunos com sua realidade.

De acordo o comentário da P1 e P2, sinalizam a importância de se trabalhar a interdisciplinar. A professora P3 deu destaque ao processo de alfabetização. P3: [...] atuo com grande desafio de alfabetizar crianças com séries diferentes.

No que se refere aos aspectos metodológicos de se trabalhar com turmas multisseriadas a professora P4, sinalizam suas impressões da seguinte maneira: P4: [...] dividindo as turmas em grupo e trabalhando atividades diversificadas.

Quando ouvimos a colocação da professora P4, que trabalha de forma diversificada, nos faz pensar sobre os desafios enfrentados com as turmas multisseriadas. Nessa linha de raciocínio, a professora P5 em suas falas expressam que:

P5: [...] buscando alternativas para atender todos discentes igualmente. Formando grupos diversificados e trabalhando as dificuldades de cada grupo. P6: [...] de maneira mais simples e objetiva, primeiramente procuro conhecer potencial de cada aluno em seguida ponho para prática para ver o desempenho deles.

Quando ouvimos a colocação dos professores durante a coleta de dados, constatamos que as professoras sinalizam que as atividades com classes multisseriadas precisam ser trabalhadas de forma interdisciplinar com foco na alfabetização da turma. Quando questionados sobre como se dá a implementação dos momentos formativos aos professores que atuam com as classes multisseriadas. Ao ouvirmos a colocação das professoras, estas sinalizam suas impressões da seguinte maneira:

P1 e P2: Através de formações no Programa Escola da Terra.

P3: Através de cursos que já tivemos: escola do campo e outras reuniões pedagógicas com nossos assessores.

P4: Através das formações direcionadas pela Secretaria Municipal de Educação. P5: Através das formações direcionadas pela Secretaria Municipal de Educação. P6: Através de informações nas formações em polos.

P7: Até então tivemos formação Escola da Terra, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a qual apesar de pouco tempo, mas aprendi mais um pouco a melhorar minha prática com as classes multisseriadas.

Quando ouvimos a colocação de que o processo de formação continuada tem contribuído no fazer pedagógico dos professores, faz-nos pensar que os professores alinharam suas falas a partir do que estão vivenciando nas atividades com as classes multisseriadas. Observa-se nas falas das professoras que as reflexões sobre o processo vivenciado na formação continuada indicam conjuntos contribuições para serem efetivadas nas suas ações. Quando questionados se a Secretaria Municipal de Educação oferece condições e materiais didáticos para os professores que atuam com classes multisseriadas, as respostas foram:

P1: Não, ainda falta um pouco de atenção para essa realidade, os materiais principalmente didáticos são do ensino regular.

P2: Não. P3, 4 e 5: Sim, oferece materiais e condições necessárias, incluindo materiais diversificados e transporte escolar.

P6 e P7: As condições são mínimas, a estrutura da escola não oferece condições adequadas, e quanto aos materiais, uma parte a Secretaria fornece e a outra os professores doam para dar um ensino de qualidade aos alunos.

Quando indagados sobre quais eram as principais dificuldades identificadas no contexto das práticas dos professores que atuam com classes multisseriadas, tivemos as seguintes falas das professoras P1; P2; P3; P4; P5; P6, na qual elas trazem os aspectos pertinentes sobre o contexto das práticas com classes multisseriadas nas escolas do campo da cidade de Manaus-AM.

P1: As principais dificuldades são os materiais didáticos e as documentações que são exigidas e que não está de acordo com as classes multisseriadas.

P2: Os documentos exigidos pela secretaria, não são direcionadas às classes multisseriadas, assim também como os materiais didáticos.

P3: As principais dificuldades é planejar e organizar atividades diversificadas para as turmas multisseriadas.

P4: Livros específicos que trabalham com classes multisseriadas e falta de tempo para confeccionar material.

P5 e 6 e P 7 Livros específicos para trabalhar em salas multisseriadas.

Pode-se observar que nesses relatos, quanto aos principais desafios encontrados pelas professoras com as turmas multisseriadas, na qual, as falas estiveram alinhadas a dois pontos principais: materiais didáticos e os documentos da Secretaria Municipal de Educação, por não estarem alinhados com as especificidades das classes multisseriadas. Contudo, os professores que procuram sempre planejar e organizar suas atividades a partir das especificidades das classes multisseriadas, tais

como: o acompanhamento dos conteúdos, ficha de sondagem, o nível de cada aluno e o nível geral da turma.

Há outro destaque a ser salientado foi quando as professoras foram indagadas de como ocorre seu planejamento, consideramos que a elaboração do planejamento passa pela orientação recebida na escola e no processo de formação continuada. Contudo, as professoras se sentem aptas na organização das atividades a partir da proposta pedagógica e do currículo, para que se efetive essas atribuições docentes. Observe as narrativas abaixo.

P1: O planejamento ocorre mensalmente, junto com outras escolas. P2: Acontecem mensalmente em conjunto outras escolas.

P3: Ocorre com um grupo de professores que se organizam para planejar de maneira organizada os conteúdos planejados.

P4: O planejamento ocorre de acordo com a necessidade de cada série.

P5: O planejamento é realizado mensalmente de acordo com as necessidades de cada turma.

P6: Entre polos e as vezes escolas dos mesmos distritos e diferenciado de 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano.

P7: O meu planejamento ocorre mensalmente e diariamente com a proposta pedagógica e o currículo.

Diante da análise das falas citadas, detectamos como os conteúdos estão organizados no planejamento. Destaca-se os aspectos relevantes para o processo de organização das atividades

P1: Os conteúdos são organizados por ano escolar e disciplina. P2: São organizados por disciplinas e por ano.

P3: Partindo da forma organizada e combinada da forma como nós professores podemos realizar o trabalho docente.

P4: Por eixos e disciplinas.

P5: Os conteúdos são organizados por eixos e disciplinas.

P6: Por ordem dos eixos posto pela Secretaria Municipal de Educação.

P7: São organizados mensalmente.

Portanto, os conteúdos estão organizados no planejamento, sem dúvida, a partir de um processo enriquecedor no que diz respeito à organização das professoras para a efetivação das suas práticas pedagógicas. Esse aspecto fica evidente que as professoras estão se organizando a partir das orientações gerais da secretaria municipal de educação. É importante considerar que as professoras apontaram as mudanças já foram identificadas na sua atuação nas turmas multisseriadas.

De acordo com as falas das professoras entrevistadas, podemos identificar alguns indicativos, tais como: implementação de estratégias diferenciadas, quantitativos de alunos por ano em uma única

turma, aulas práticas com as turmas multisseriadas, uma vez que, necessariamente, o conhecimento das professoras, dá-se a partir das experiências vivenciadas no dia a dia com atividades com as turmas multisseriadas, ou seja, nem sempre a formação inicial sólida garante não uma atuação eficiente quando se trata de classes multisseriadas, isso se dá em detrimento dos desafios das especificidades de cada escola e turma que o profissional irá atuar.

Diante do apontamento, das mudanças identificadas na sua atuação nas turmas multisseriadas, consideramos necessário analisar as narrativas das professoras, quanto à participação dos docentes que atuam com turmas multisseriadas nos itens: Relação Família-Escola.

P1 e 6: A participação acontece de forma socializada para se obter um bom resultado.

P2: De forma socializada, mantendo diálogo com as famílias visando um bom resultado no aprendizado dos alunos.

P3: De forma agradável e respeitosa, pois a maioria dos pais combina essa realidade de aprendizagem.

P4: Nos encontros com os pais temos um diálogo para que eles participem efetivamente da vida escolar dos filhos.

P5: Nos encontros, os professores buscam a parceria dos pais para tentar sanar as principais dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem.

P 6 e 7: Através de reuniões bimestrais, onde debatemos sobre o ensino aprendizagem, não é somente responsabilidade da escola, mas sim do conjunto família e escola, pois devem ser divididas as tarefas e responsabilidades.

Todas as professoras, em suas diversas colocações, apontam que as interações com as famílias ocorrem de forma agradável e respeitosa, diálogo para que eles participem efetivamente da vida escolar dos filhos, trabalham o papel da responsabilidade da família e da escola. Outro ponto importante nas falas é a preocupação em manterem as suas instituições integradas diariamente, quais vão formando um laço de confiança ao longo do tempo.

Compreende-se então, a necessidade de analisar de forma detalhada a atuação da antes e depois de participar do processo da formação continuada. Segue as narrativas das professoras para elucidar esse processo.

P3: De forma organizada fazendo os alunos entender sua forma de agir e realizar atividade em equipe.

P4: Antes não tínhamos conhecimentos suficientes e hoje com as formações temos conhecimento suficiente para trabalhar com turma multisseriada.

P1, 2 e 5: Antes não tinha conhecimento suficiente para trabalhar em salas multisseriadas.

P6 e 7: Antes do programa eu atuava da maneira que aprendi no magistério, agora depois da formação aprendi fazer as duas coisas ao mesmo tempo ficaram melhores o processo ensino aprendizagem.

Essa análise levou-me a perceber a importância de a formação continuada para as professoras “*Trabalharem em salas multisseriadas*”. As falas das professoras evidenciam a importância de trabalhar em equipe e formação específicas para atuar com classes multisseriadas. As professoras indicaram que se sentem desafiadas por atuar com as classes multisseriadas. Segue as narrativas das professoras para elucidar esse processo.

P1: Os principais desafios são: os materiais e as documentações que não atendem a nossa realidade.

P2: É trabalhar com alunos de idades e anos escolares diferentes, pois os documentos, planejamentos, fichas e proposta curricular não se adequar a realidade.

P3 e 6: É um grande desafio trabalhar com classe multisseriada, pois temos que nos esforçar para que o aluno aprenda a adaptar-se com essa realidade.

P4: Buscando cada dia desafios para melhorar o meu trabalho.

P5 e P7: O maior desafio é conseguir alcançar o objetivo almejado que é a aprendizagem e com isso busco a cada dia meios para obter um bom resultado.

É importante destacar que os profissionais que atuam com classes multisseriadas passam uma transformação quanto ao desenvolvimento de sua prática pedagógica, os conhecimentos que os docentes possuem, e que leva, a sala de aula diariamente, além de assegurar a prática pedagógica, consolida o seu fazer pedagógico.

Essas experiências vivenciadas pelos docentes expressam que suas atuações estão diretamente ligadas os documentos, planejamentos, fichas e proposta curricular que estão distanciadas da realidade das classes multisseriadas. Com isso, as professoras sinalizam “As principais dificuldades encontradas para trabalhar em classes multisseriadas” e “O que fazem para superá-las”. Assim, constatou-se que as experiências vivenciadas pelas professoras, expressam que atuam no seu dia a dia com a vontade de superá-las as dificuldades com relação a sua prática pedagógica.

P1: Os documentos que deveriam ser voltados para essas classes.

P2: Os documentos exigidos pela secretaria, divisão dos conteúdos por ano. Trabalho de forma interdisciplinar os conteúdos exigidos.

P3: É fazer com que os alunos escutem outro e fique em seu grupo de forma organizada.

P4: As principais dificuldades encontradas para se trabalhar, são com os alunos que não conseguem ler e escrever corretamente e por isso eles não conseguem acompanhar as outras crianças, tendo que fazer trabalhos diferenciados.

P5: É trabalhar com alunos com idades e conhecimentos tão diferentes.

P7: São salas de aula que não temos adequadamente para suprir as necessidades das crianças para suprir essas dificuldades temos que ter muita força de vontade e amor a profissão.

As professoras entendem que, o trabalho necessita ser desenvolvido de forma interdisciplinar, dificuldades encontradas e os desafios para se trabalhar com os alunos que não conseguem ler e escrever. Quando as professoras foram indagadas “De que forma é organizada a aprendizagem dos alunos multisseriados”, constatou-se que os professores buscam subsídios teóricos no programa de formação e no assessoramento pedagógico para lidar o processo do ensino-aprendizagem, como destacam as afirmações abaixo.

P1: É de forma coletiva, utilizando o trabalho interdisciplinar. P2: De forma coletiva, com foco na aprendizagem dos alunos.

P3 e 6: De forma sistematizada de uma rotina de diferentes eixos de ensino onde cada um exerce suas funções em aprendizagem.

P4: De acordo com o planejamento e atividades multisseriadas diferenciadas de cada aluno.

P5: De acordo com o planejamento de cada turma e as atividades diversificadas a partir do diagnóstico que realizo mensalmente.

P7: Em grupos e também dividindo em dois turnos matutino 1º e 2º período, 1º e 2º ano, vespertino 3º, 4º e 5º ano.

Na avaliação das professoras, é indispensável, que o profissional que atua com classe multisseriada, parta do diagnóstico ao plano de ação ou de intervenção, pois conhecendo os níveis dos alunos, a professora, tem elementos suficientes para estabelecer os objetivos, selecionar conteúdos e trabalhar metodologia de acordo com a realidade do aluno e do nível da turma. Assim, as professoras que atuam com classes multisseriadas necessitam de uma base sólida para elaboração do planejamento que atendam sua realidade.

O discurso dos professores, demonstram que eles, planejamento para cada ano escolar, reconhecem que cada aluno tem um nível diferente, e procuram diversificar o grau de dificuldade de cada aluno. Observa-se nos discursos dos professores que a escola do campo veio para facilitar o trabalho nas salas multisseriadas, a escola foi uma luta da comunidade, e ela representa para cada aluno e comunitário, uma instituição que prepara para a vida, o que não devemos esquecer, é que essa escola precisa trabalhar o currículo de forma diferenciada e não o currículo urbano, precisamos valorizar o que tem no campo.

Nas reflexões sobre “A concepção de escola do campo”, na avaliação das professoras, questionei-os de suas definições categóricas abaixo.

P1: A escola que tem um grande diferencial pelo meio onde se localiza, trazendo a sua cultura presente na comunidade e a comunidade levando a cultura a escola, nós professoras que trabalhamos aqui no Rio Amazonas, sabemos o quanto o conhecimento é importante para cada aluno que trabalhamos.

P2: É aquela que é diferente pela sua cultura e realidade com objetivos diferenciados. A escola do campo é a instituição mais importante de qualquer comunidade aqui no Rio Amazonas,

através dela, os alunos aprendem, são preparados para a vida a ser um cidadão de bem e poder ajudar sua família, é nisso que procuro focar meu trabalho na escola que atuo.

P3: A minha concepção de vida sobre escola do campo é vivenciar a realidade na comunidade escolar com os pais para que todos tenham uma organização social comunicativa.

P4: A escola do campo veio para facilitar o trabalho com classe multisseriada e os alunos do projeto itinerante que são nossos finalistas do ensino fundamental II.

As narrativas dos professores, indicaram que a educação do campo, tem como objetivo atender o aluno sem fugir de suas características. Quando falo isso é porque estou vivenciado todos os dias essa realidade, sempre falo para os pais que a escola sempre irá trabalhar os conhecimentos do campo uma vez que a cidade não sobrevive sem o campo e o campo precisa da cidade para escoar sua produção. Uma das características das escolas com turmas multisseriadas localizadas na zona de Campo Ribeirinha era a precariedade da infraestrutura que a maioria possuía, pois, como já foi dito anteriormente, a maioria delas não tinham prédio próprio e funcionavam na casa de um morador local ou na casa do próprio professor, em casas pequenas, construídos de qualquer jeito e que se encontrava em péssimo estado de conservação, causando riscos aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma de escolarização empobrecida e abandonada.

Nas escolas multisseriadas, o professor atuava sozinho em classe que possuem alunos de vários anos diferentes, as quais possuem alunos da pré-escola aos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Além de ministrarem aula, esses professores também eram responsáveis por fazer e distribuir a merenda escolar, limpar a escola, efetuar as matrículas entre outras atividades que não lhe deveria ser atribuída. Em sua maioria, esses profissionais são temporários, por esse motivo encontravam-se submetidos a essa intensa rotina.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das características das escolas com turmas multisseriadas localizadas na zona de Campo Ribeirinha era a precariedade da infraestrutura que a maioria possuía, pois, como já foi dito anteriormente, a maioria delas não tinham prédio próprio e funcionavam na casa de um morador local ou na casa do próprio professor, em casas pequenas, construídos de qualquer jeito e que se encontrava em péssimo estado de conservação, causando riscos aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma de escolarização empobrecida e abandonada.

A realidade encontrada nas escolas Ribeirinhas da Amazônia, em particular nas que se localizam a margem do Rio Negro e Amazonas, traz como principal fator que dificultam o processo de ensino, a falta de professores. Além disso, para Sanches e Araújo (2013, p.12). As escolas de várzea têm como características zonas que apresentam dificuldades variadas”.

Antes da atual gestão, nem sempre ocorria uma efetiva capacitação dos professores para atuarem nessas áreas, os quais acabavam incorporando atitudes decorrentes de escolas urbanas e com



isso, não desempenhavam satisfatoriamente o papel social. Com isso, em virtude da sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, o trabalho docente nas escolas com turmas multisseriadas se tornava cansativo, enfadonho e na maioria das vezes ineficaz. Nas escolas multisseriadas, o professor atuava sozinho em classe que possuem alunos de vários anos diferentes, as quais possuem alunos da pré-escola aos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Além de ministrarem aula, esses professores também eram responsáveis por fazer e distribuir a merenda escolar, limpar a escola, efetuar as matrículas entre outras atividades que não lhe deveria ser atribuída. Em sua maioria, esses profissionais são temporários, por esse motivo encontravam-se submetidos a essa intensa rotina. As escolas do campo do Rio Amazonas, têm desenvolvidos ações responsáveis e conscientes quanto a proteção e restituição do meio ambiente. Constatou-se que a reorganização da escola ocorre de maneira crítica e construtiva usando todo empenho coletivo para avançar e ampliar as possibilidades, apressando as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da comunidade escolar;

Verificou-se que os saberes do campo, a produção, a socialização cultural, tem estimulado novos saberes a comunidade escolar. As atividades com os alunos estão voltadas aos conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos de um processo coletivo de avaliação diagnóstica de todas as atividades previstas no Plano Anual de cada unidade educacional. As escolas têm se configurado num lugar de debate, diálogo fundado na reflexão coletiva, promovendo a integração escola x família x comunidade. As práticas educativas e o processo de aprendizagem em turmas multisseriadas na zona ribeirinha de Manaus, materializa a partir do processo de jornada pedagógica no início do ano letivo, as práticas educativas propostas pela secretaria municipal de Manaus, tem contribuído para que o processo de aprendizagem em turmas multisseriadas na zona ribeirinha de forma eficaz e eficiente.

Portanto, constatou-se que a partir dos teóricos as práticas educativas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem em turmas multisseriadas na zona ribeirinha de Manaus. Enfim, as escolas pesquisadas demonstraram que buscam atingir sua finalidade política social ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joana D'Arc do Socorro Alexandrino. A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo. (2006). Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/.gt1/GT1_03_2006.PDF. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo – por uma educação básica do campo. Brasília: MST -, 2011. Disponível em: <[http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao %20Vol.2.pdf](http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao_%20Vol.2.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil* - LDB n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96) / Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília-DF, 2014.

_____. Plano Nacional de Educação-PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Panorama da educação no campo. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Brasília: 2007.

CAMPOS, Helena Guimarães. A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental. 1 ed. – São Paulo: Livraria Saraiva, 2012

HAGE, S.M. *Escolas multisseriadas*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM, 2010.

HORN, Geraldo Balduino. *O ensino de história e seu currículo: teoria e metodologia*. Geraldo Baldino Horn, Geysa Dongley Germinari. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicidades e trabalhos científicos*/ Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2001.

_____. Metodologia científica/Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. - 5 ed. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2011.

SANCHES, Carlos Augusto Conte e ARAÚJO, Wagner Paiva. Inovação na várzea do Amazonas. Manaus: BK Editora, 2013.

TRIVINOS, Augusto N.S. Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais. *A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.