



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Tamara Regina da Silva Moraes

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DAS TURMAS MULTISSERIADAS DO
CAMPO: ENTRE OS DILEMAS E AS POSSIBILIDADES DE (RE)INVENÇÃO DAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

TERESINA – PIAUÍ

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Tamara Regina da Silva Moraes

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DAS TURMAS MULTISSERIADAS DO
CAMPO: ENTRE OS DILEMAS E AS POSSIBILIDADES DE (RE)INVENÇÃO DAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, diversidades/ diferença e inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.

TERESINA – PIAUÍ

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Sistema de Bibliotecas UFPI - SIBi/UFPI
Biblioteca Setorial do CCN

M827n	Morais, Tamara Regina da Silva. As narrativas de professoras das turmas multisseriadas do campo: entre os dilemas e as possibilidades de (re)invenção das práticas educativas / Tamara Regina da Silva Moraes. -- 2022. 147 f. : il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2022. “Orientador: Prof. Dr. Elmo de Souza Lima.” 1. Educação do campo. 2. Classes multisseriadas 3. Prática Educativa. I. Lima, Elmo de Souza. II. Título. CDD 370
-------	---

Bibliotecária: Caryne Maria da Silva Gomes - CRB3/1461

Tamara Regina da Silva Moraes

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DAS TURMAS MULTISSERIADAS DO
CAMPO: ENTRE OS DILEMAS E AS POSSIBILIDADES DE (RE)INVENÇÃO DAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, diversidades/ diferença e
inclusão.

Dissertação de Mestrado aprovada em: 29/08/2022.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Elmo de Souza Lima (PPGE/UFPI)
Orientador



Profa. Dra. Antônia Edna Brito (PPGE/UFPI)
Examinadora Interna



Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (PPGE/UFPA)
Examinador externo

Dedico este trabalho a Deus, minha força diária a quem confio a minha vida. Em especial, dedico-o a minha família, esposo, filho, mãe, pai e sobrinhos que, com muito amor, nunca mediram os esforços para que eu conseguisse concluí-lo.

AGRADECIMENTOS

Em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Elmo de Souza Lima, por ter me acolhido como sua orientanda, pelo seu exemplo de ser humano e profissional, sua sensibilidade, paciência e o cuidado em orientar as minhas ideias, sistematizando-as com sua competência, ética e sabedoria. Muito mais que um orientador, foi um companheiro de pesquisa, um amigo.

Aos/às professores/as da Unidade Escolar Juscelino Kubitschek, Claudete da Silva, Maria da Cruz de Oliveira e Vera Lucia Barbosa dos Santos, por terem aceitado participar dessa investigação como sujeitos/a da pesquisa, colaborando com suas experiências e vivências no cenário da escolas multisseriadas do campo.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial Dr. Rosana Evangelista da Cruz, Dra. Maria Divina Ferreira Lima, Dr. Eliana de Sousa Alencar Marques, Dr. Luís Carlos Sales, Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga Monti, Dr. Elmo de Souza Lima pelos ensinamentos durante a realização das disciplinas do mestrado.

Aos/às profesoress/as, Dra. Antonia Edna Brito, Dra. Terciana Vidal Moura, Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação deste trabalho.

Aos/às amigos/as da 31ª turma de Mestrado em Educação – UFPI pelos diálogos, trocas de experiências e aprendizados durante o curso, em especial à amiga Rosimeire pelo convívio, apoio e afetividade, o que tornou a caminhada mais leve diante dos momentos difíceis.

Ao Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO-UFPI) pelo fortalecimento e contribuições nas discussões sobre a educação do campo.

À minha mãe Maria José da Silva Moraes e meu pai Tadeu Gerino de Moraes, pelo amor e dedicação, pelos esforços para que eu pudesse conseguir realizar essa etapa tão importante da minha vida acadêmica.

Ao meu esposo Neto, companheiro de todas as horas, pelo apoio incondicional, pela paciência e por sempre me incentivar a correr atrás dos meus objetivos.

Aos meu filho Henrico, minha maior benção, minha força diária, a razão pela qual tudo vale a pena.

Aos meus sobrinho, Caio e Caique, pelo apoio diário, pelo zelo e cuidados com meu filho quando precisei ficar ausente.

À amiga Dra. Antonia Regina, pelo incentivo e por sempre acreditar em minhas potencialidades, fazendo com que eu nunca desistisse de fazer o mestrado.

Ao amigo, Dr. Neuton, pelo apoio e ajuda na construção inicial deste trabalho e suas valiosas contribuições.

De modo geral, a todas as pessoas que direta ou indiretamente acreditaram no meu sonho de conseguir ser aprovada e cursar o mestrado e que, de alguma forma, contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade. Gratidão a todos!

MORAIS, Tamara Regina da Silva. **As narrativas de professoras das turmas multisseriadas do campo**: entre os dilemas e as possibilidades de (re)invenção das práticas educativas. Dissertação de Mestrado.147f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

RESUMO

A educação do campo originou-se a partir das lutas empreendidas pelos movimentos sociais no tocante à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela se configura como um projeto organizado pelos povos do campo, associado à garantia do direito à escolarização e à construção de conhecimentos que favoreçam uma compreensão crítica da realidade. Nesse bojo, as classes multisseriadas inserem-se nessa luta pela materialização do direito ao acesso e à permanência da educação nos territórios rurais. Nesse sentido, o presente estudo teve como problema: como os professores das classes multisseriadas do campo no município de Altos-PI (re)inventam suas práticas educativas em meio às condições propostas pelo paradigma da seriação? Diante do problema, traçamos como objetivo geral: investigar as práticas educativas de professores e suas possibilidades de (re)invenção em meio às condições do paradigma da seriação em classes multisseriadas do campo no município de Altos-PI. De modo mais específico, objetivamos: conhecer quais as aprendizagens adquiridas pelos professores ao longo do desenvolvimento de suas práticas educativas; compreender como os professores organizam o trabalho pedagógico em escolas multisseriadas do campo no município de Altos-PI; analisar as estratégias elaboradas pelas professoras que se efetivam para a reconstrução de suas práticas educativas; refletir sobre os desafios políticos e pedagógicos enfrentados pelos professores nas escolas do campo multisseriadas. Esta proposta de investigação foi fundamentada teórico-metodologicamente em autores que discutem acerca da educação do campo numa perspectiva emancipatória: Arroyo (2011), Hage (2010), Antunes-Rocha (2011), Caldart (2011), Freire (2006) Ghedin (2012) Lima (2016), Molina (2006), Santos e Moura (2010), entre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada na abordagem crítico-dialética, que foi realizada em 01 escola com classe multisseriada situada no meio campestre do município de Altos no Estado do Piauí. Como interlocutores da pesquisa, tivemos 03 professores que atuam na referida escola. A produção dos dados foi realizada mediante a utilização de análise documental, entrevista narrativa e roda de conversa. Para a organização, sistematização e análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo fundamentado em Bardin (2009). Os resultados dessa investigação apontam que mesmo diante dos desafios políticos e pedagógicos impostos pelo modelo seriado urbano às escolas do campo, as professoras têm buscado (re)inventar suas práticas educativas a partir das experiências cotidianas, contribuindo com um trabalho potencializador no âmbito das escolas multisseriadas.

Palavras-chave: Educação do campo. Classes multisseriadas. Práticas educativas

MORAIS, Tamara Regina da Silva. **As narrativas de professoras das turmas multisseriadas do campo**: entre os dilemas e as possibilidades de (re)invenção das práticas educativas. Dissertação de Mestrado. 147f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

ABSTRACT

Rural education originated from the struggles undertaken by social movements regarding the construction of a more just and egalitarian society. It is configured as a project organized by rural people, associated with guaranteeing the right to schooling and the construction of knowledge that favors a critical understanding of reality. In this bulge, the multigrade classes are part of this struggle for the materialization of the right to access and permanence of education in rural territories. In this sense, the present study had as a problem: Do the teachers of the multigrade rural classes in the municipality of Altos (PI) (re)invent their educational practices in the midst of the conditions proposed by the serialization paradigm? Faced with the problem, we set out as a general objective: to investigate the educational practices of teachers and their possibilities of (re)invention in the midst of the conditions of the serialization paradigm in multigrade rural classes in the municipality of Altos (PI). More specifically, we aim to: know what lessons are acquired by teachers throughout the development of their educational practices; understand how teachers organize the pedagogical work in multigrade rural schools in the municipality of Altos (PI); to analyze the strategies developed by the teachers that are effective for the reconstruction of their educational practices; to analyze the political and pedagogical challenges faced by teachers in multigrade rural schools. This research proposal was theoretically and methodologically based on authors who discuss rural education from an emancipatory perspective: Arroyo (2011), Hage (2010), Antunes-Rocha (2011), Caldart (2011), Freire (2006), Ghedin (2012), Lima (2016), Molina (2006), Santos and Moura (2010), among others. This is a qualitative research, based on the critical-dialectical approach, which was carried out in 01 school with a multigrade class located in the rural environment of the municipality of Altos in the State of Piauí. As research interlocutors, we had 03 teachers who work in that school. Data production was carried out using document analysis, narrative interviews and conversation circles. For the organization, systematization and analysis of data, we used content analysis based on Bardin (2009). The results of this investigation show that even in the face of the political and pedagogical challenges imposed by the urban serial model on rural schools, the teachers have sought to reinvent their educational practices based on everyday experiences, contributing to a potentiating work within the scope of multi-graded schools.

Keywords: Rural education. Multi-graded classes. Educational practices

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01- Mapa do Piauí com destaque para o município de Altos	27
FIGURA 02- Visão panorâmica da cidade de Altos.....	28
FIGURA 03- Escola selecionada para a pesquisa.....	31

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01- Dados gerais das escolas do município de Altos-PI.....	29
QUADRO 02- Quantitativo de escolas com atuação no ensino fundamental por localização e matrícula no município de Altos no ano de 2020	29
QUADRO 03 -Quantitativo de escolas seriadas e multisseriadas, e o número de alunos na zona rural do município de Altos.	30
QUADRO 04- Quantitativo de escola, alunos e professores que fazem parte da pesquisa	31
QUADRO 05 – Quantitativo tempo de atuação docente	33
QUADRO 06- Estrutura da pauta para roda de conversa	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPC - Centros Populares de Cultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educandos de Reforma Agrária

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MASTER - Movimento dos Agricultores sem Terra

MCP - Movimento de Cultura Popular

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento do Sem Terra

ONGs - Organizações Não Governamentais

PEA - Programa Escola Ativa

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ULTABS - União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNB - Universidade de Brasília

UNE - União dos Estudantes do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I- PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	24
1.1 Caracterização da Pesquisa.....	24
1.2 Campo da Pesquisa	27
1.3 Sujeitos da Pesquisa.....	32
1.4 Dispositivos para a produção de dados da pesquisa.	34
1.4.1 Análise documental.....	34
1.4.2 Entrevista Narrativa	35
1.4.3 Roda de conversa	37
1.5 Análise dos dados.	39
CAPÍTULO II- A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL:ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	42
2.1 Apontamentos sobre a educação rural no Brasil.....	42
2.2 As lutas e resistências dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação.....	47
2.3 O germinar das sementes da educação do campo.....	56
CAPÍTULO III- UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS: DA RESISTÊNCIA À EXISTÊNCIA	63
3.1 As classes multisseriadas do campo: elementos históricos, políticos e pedagógicos	63
3.2 Os dilemas da seriação e os desafios da organização multisseriada	69
3.3 A organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas.....	78
3.4 Perspectivas de (re)invenção das práticas educativas nas escolas do campo multisseriadas.....	82
CAPÍTULO IV- AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?	89
4.1 As aprendizagens construídas no percurso da trajetória profissional em turmas multisseriadas.....	89
4.1.2 Os elementos pedagógicos que potencializam as práticas educativas no contexto multisseriado.	97
4.1.3 Práticas contextualizadas e a participação da família no âmbito escolar.....	100

4.2 O processo de organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas do campo.....	104
4.3 Os desafios políticos e pedagógicos enfrentados pelos/as educadores/as no contexto das turmas multisseriadas.	112
4.4 As estratégias elaboradas pelos/as professores/as para (re)inventar suas práticas educativas no âmbito das escolas multisseriadas.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICES	137
ANEXOS.....	140

INTRODUÇÃO

O paradigma de educação instituído no Brasil teve fortes influências da cultura europeia e nos princípios e valores que afirmam o projeto de sociedade e de desenvolvimento concebidos a partir de uma visão de mundo eurocêntrica. Desse modo, os projetos educativos concebidos neste contexto reconheciam e valorizavam os conhecimentos da cultura eurocêntrica, como únicos e verdadeiros em detrimento dos saberes culturais construídos por outros povos, especialmente os/as sujeitos/as que habitavam o território rural.

Nesta perspectiva, foi se consolidando um modelo hierárquico de educação que desconsidera os conhecimentos construídos a partir das experiências sociais dos diferentes grupos que vivem neste território, desvalorizando aqueles que não fossem provenientes da cultura hegemônica. Isso repercutiu com mais intensidade nos espaços rurais, uma vez que os camponeses não eram vistos como sujeitos produtores de conhecimentos, em decorrência das atividades que desenvolviam associadas ao manejo da terra e outras práticas laborais.

Desse modo, os povos do campo foram invisibilizados nos textos constitucionais, principalmente com relação às políticas públicas de educação, aspecto que resultou num intenso processo de marginalização e negação de direitos sociais. Neste contexto, criou-se a ideia de que, para as pessoas do campo, qualquer tipo de educação serviria, pois na visão da elite brasileira “gente da roça não carece de estudos, isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p.14). Esta visão distorcida e permeada de preconceitos contra os povos do campo influenciou na construção de projetos educativos precarizados neste território.

As contradições concebidas a partir da dicotomia campo e cidade foram muito incisivas na vida dos povos camponeses, desde a violação do direito à terra, no bojo da disputa territorial entre pequenos agricultores e grandes latifundiários, associados à negligência do Estado. No âmbito educacional, o espaço camponês foi subalternizado em relação à cidade, funcionando com escolas sem infraestrutura físicas, pedagógicas, e sem uma política de educação que fosse concebida a partir das singularidades camponesas. Dessa forma, tornava-se cada vez mais difícil a vida das pessoas no campo, obrigando muitas famílias a migrarem para as cidades em busca de melhores condições de sobrevivência.

Diante desse contexto, a partir da década de 1930, foi implementado um modelo de educação rural voltado à formação técnica paralelamente ao início do processo de industrialização, como mecanismo de contenção do avanço do êxodo rural, impedindo a saída dos/as sujeitos/as camponeses/as para os grandes centros urbanizados.

É importante ressaltarmos que esse modelo de educação planejado para o território camponês não objetivava formar indivíduos críticos e autônomos, pois se limitava a uma educação de caráter instrumental e utilitarista, voltada para atividades práticas do cotidiano do campo, alicerçada num projeto de sociedade que valorizava o modo de produção capitalista.

Em contraposição a esse modelo de educação rural, que desprezava o contexto do campo e suas matrizes culturais, os camponeses organizaram-se através dos movimentos sociais, com o intuito de resistirem à negação de seus direitos sociopolítico e econômicos, bem como para lutar contra as ações educacionais que reforçavam cada vez mais a condição de sujeitos atrasados em relação à cidade, ampliando o cenário das desigualdades sociais no campo.

Diante disso, a luta dos camponeses teve como princípio político o direito à terra associado ao direito à educação, para que atendesse às necessidades de vida dos camponeses e, sobretudo, que proporcionasse condições para a emancipação dos/as sujeitos/as, preparando-os criticamente para assumir seu papel no protagonismo de sua história para o engajamento nas lutas em prol de uma educação que superasse os processos de negação e exclusão a que os camponeses foram submetidos.

Dessa maneira, o movimento de educação do campo foi sendo concebido a partir dessas lutas e resistências travadas pelos movimentos sociais, como possibilidade de ruptura com o projeto de educação rural, que atendia aos interesses da elite dominante e, portanto, reprodutora das forças ideológicas do Estado.

Nessa perspectiva, a educação do campo nasce como movimento político contra-hegemônico, pautada na transformação social dos/as sujeitos/as camponeses, nos seus referenciais de vida e em suas manifestações culturais, valorizados como conjunto de conhecimentos e saberes compreendidos como acervo cultural da humanidade, em sintonia com o processo de humanização e emancipação para uma vida em sociedade mais justa e igualitária.

Nesse viés, a educação do campo propõe uma formação voltada ao desenvolvimento da criticidade dos/ sujeitos/as camponeses e ao desvelamento das contradições implícitas nas relações sociais e nos meios de produção vivenciados no território camponês. Neste caso, afirma-se como um projeto de educação comprometido com a construção de outro projeto de campo associado à produção de vida mais justa e sustentável.

Diante desse cenário de insurgências, o Movimento de Educação do Campo tem conquistado avanços importantes na criação de políticas públicas voltadas para o campo e na sua inserção nos textos legais dos documentos que regem a educação brasileira. No entanto, de acordo com o Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo

Escolar/INEP de 2007 a 2019, o número de escolas no Brasil localizadas no campo era de aproximadamente 79.813 no ano de 2007; em 2019 esse número diminuiu consideravelmente para 45.129 escolas. No Piauí, os números não diferem dos dados nacionais em relação à redução do número de escolas, tendo em vista que em 2007 tínhamos no Estado 4.752 escolas no campo e no ano de 2019, apenas 1.889 escolas.

Os dados do Censo Escolar, realizado pelo INEP, têm evidenciado um dos grandes problemas para a concretização de um dos direitos mais importantes dos povos camponeses, o direito à educação nas suas próprias comunidades e contextos de vivências, tendo em vista o crescimento do processo de fechamento de escolas no campo.

É nesse bojo que está inserida as turmas multisseriadas, uma modalidade de organização de ensino bem comum no âmbito das comunidades camponesas, que têm resistido ao longo do tempo à negligência do Estado em prover as condições necessárias para sua existência e atuação no meio camponês.

A presença de escolas multisseriadas no campo constitui a materialização do direito dos sujeitos camponeses a frequentarem o espaço escolar em suas próprias comunidades. Muitas vezes, apresenta-se como a única possibilidade dos/as educandos/as do campo terem acesso ao seu processo de escolarização. Estas escolas normalmente funcionam em prédios improvisados, com pouca estrutura física, iluminação inadequada, falta de ventilação, ausência de materiais didáticos; ali, o/a professor/a realiza diversos trabalhos que estão além de sua função pedagógica, ocasionado muitas vezes pela falta e/ou ineficiência de políticas públicas educacionais específicas para as referidas escolas.

Na estruturação do espaço escolar, os/as alunos em turmas multisseriadas organizam-se geralmente em uma mesma sala de aula, com séries/anos diferentes, geralmente sob a responsabilidade de um único professor/a, que muitas vezes se sente angustiado/a por não saber como conduzir o processo de ensino e aprendizagem para alunos/as que estudam em escolas com a configuração do multisseriado.

Nos últimos anos, difundiu-se uma visão negativa em torno das classes multisseriadas, rotulando-as como instituição de baixa qualidade, que pouco colaboram para a educação dos sujeitos do campo, considerando que estas escolas não se enquadram na perspectiva do modelo hegemônico da seriação, tido como o modelo ideal de educação, dentre outras questões que as colocam num patamar de subalternidade.

Na dinâmica educacional, as escolas multisseriadas têm sido analisadas e criticadas à luz da compreensão de que, a baixa qualidade no ensino ofertado relaciona-se exclusivamente

a fatores intraescolares, enfatizando o modelo de enturmação não seriada, déficit na formação dos professores e a heterogeneidade de idades como os únicos aspectos que influenciam negativamente no processo ensino e aprendizagem.

Assim, prevalece a ideia reducionista de que a solução para a mudança efetiva de melhoria do ensino nas escolas multisseriadas não está relacionada a questões externas. Neste sentido, bastaria uma intervenção nos aspectos intraescolares que as problemáticas seriam resolvidas.

Dessa forma, há uma culpabilização atribuída às escolas multisseriadas pela fragilidade do ensino, direcionada somente às suas dinâmicas pedagógicas internas, como se os diversos problemas que impedem a sua operacionalização não tivessem relação com o Estado. Há, portanto, uma tentativa nítida de isenção da responsabilidade do governo com essas escolas, responsabilizando-as unicamente pelos seu sucesso e/ou insucesso escolar.

Nesta perspectiva, compreendemos a necessidade de mudarmos o modo de olhar para as classes multisseriadas, destacando que essas escolas, ao longo dos anos, não tiveram a devida importância dada pelo Estado, gerando inúmeros problemas internos para sua operacionalização e para cumprir com sua função educacional. No entanto, a existência das turmas multisseriadas assegura o direito da criança e do/a jovem camponês de estudar na sua comunidade a partir de seus próprios referenciais de vida.

A partir desse contexto histórico, político e social de exclusão do direito dos/as camponeses à educação, e nossas vivências pessoais e profissionais no contexto dessas escolas, sentimo-nos instigada a desenvolver esse estudo no âmbito das classes multisseriadas do município de Altos no Piauí, entendendo que essa educação não pode continuar a ser silenciada, inferiorizada e ofertada de forma precarizada. Diante da realidade descrita, esta proposta de estudo parte do seguinte problema: como os professores das escolas do campo multisseriadas, no município de Altos-PI, (re)inventam suas práticas educativas em meio às condições propostas pelo paradigma da seriação?

Como desdobramentos do problema desse estudo, elencamos algumas questões norteadoras de pesquisa para subsidiar a investigação: quais as aprendizagens adquiridas pelos professores no âmbito do desenvolvimento de suas práticas educativas? Como os professores organizam o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas? Quais as estratégias elaboradas pelos professores para reconstruir suas práticas educativas?

Quais os desafios políticos e pedagógicos enfrentados pelos professores nessas escolas? Para responder aos questionamentos expressos anteriormente, traçamos o seguinte objetivo

geral: investigar as práticas educativas de professores e suas possibilidades de (re)invenção em meio às condições do paradigma da seriação em escolas do campo multisseriadas no município de Altos-PI. De modo mais específico, objetivamos: conhecer quais as aprendizagens adquiridas pelos professores no desenvolvimento de suas práticas educativas; compreender como os professores organizam o trabalho pedagógico em escolas do campo multisseriadas, visando superar os desafios do modelo da seriação; analisar as estratégias elaboradas pelos professores voltadas à reconstrução de suas práticas educativas; refletir sobre os desafios políticos e pedagógicos enfrentados pelos professores na construção de alternativas que superem o modelo da seriação no contexto das turmas multisseriadas.

Meu interesse acerca das práticas educativas no âmbito das escolas multisseriadas do campo foi sendo paulatinamente construído a partir das vivências diárias com sujeitos que estiveram/estão presentes nesses espaços. Dialogar sobre minha aproximação com o objeto de estudo requer necessariamente um feedback narrativo sobre fatos que demarcaram meu percurso profissional e minha motivação para esse estudo.

Em minha adolescência, rememoro de fatos que marcaram significativamente minha vida, inquietando-me muitas vezes com situações com as quais não entendia o porquê de ser como eram (ou são). Vivenciei em meu cotidiano a rotina de uma professora que levantava todos os dias às 4:00h da manhã, para deixar almoço feito para seus dois filhos e marido e posteriormente seguir para a labuta diária, na qual ela trabalhava no meio camponês, no município de Altos/PI. Esta professora era minha mãe.

Como filha de professora aposentada, com atuação com mais de 20 anos em escolas do campo, reporto-me às conversas que eu tinha, lembrando de suas falas ao narrar, muitas vezes, o momento que saía de casa às 6h da manhã e o caminho até sua escola no campo. Descrevia-me com muito pesar as contradições sentidas “na pele” para conseguir chegar até a escola na comunidade onde trabalhava. Tais obstáculos configuravam-se desde o transporte irregular, desprovido de condições dignas para o percurso com segurança, até as condições precárias de trabalho em um ambiente sem estrutura e materiais didáticos adequados, sem água encanada, energia elétrica, saneamento básico, dentre outras inúmeras situações vividas no cotidiano de suas práticas, reforçadas pelos sentimentos de solidão e abandono. Em outras palavras, como dizia minha mãe: “Abandonada à própria sorte”.

Durante esse período, ainda como estudante de ensino médio, tive a oportunidade de conhecer esse contexto, quando visitava informalmente a escola onde minha mãe trabalhava. Durante essas visitas, podia ver de perto aquela professora higienizando a escola para receber

os alunos, puxando água no poço cacimbão para colocar nos filtros de barro, bem como tendo que deixar os alunos brincando na sala para poder preparar a merenda escolar e depois retornar para as ações pedagógicas em sala de aula. Naquele momento, o que era apenas teoria na cabeça de uma estudante, confirmou-se como uma dura e sórdida realidade antes nunca vivida por essa pesquisadora, somente ouvida por aqueles que repetiam aquele “ritual” de condições indignas de trabalho.

A partir do relato de tais reminiscências, é possível perceber o caráter dualista da educação brasileira, hegemonicamente arquitetada em educação para ricos e educação para pobres e materializada na prática a partir da ausência de políticas públicas para a educação dos filhos da classe trabalhadora, sobretudo os sujeitos camponeses.

O cotidiano da docência, de uma certa forma, sempre esteve atrelado à minha vida pelo contato diário com minha mãe. Lembro-me que, na infância, já brincava de ser professora, imitando-a, até as primeiras aulas de reforço que ministrava como professora leiga na sala de minha casa para os vizinhos da rua. De certa forma, foram tais experiências que me impulsionaram a prestar vestibular para duas licenciaturas em Pedagogia e em Letras-Português, aprovada em ambas com louvor.

Iniciei minha vida profissional antes mesmo de concluir as minhas graduações em escolas seriadas urbanas na rede privada de ensino, no município de Altos. De lá para cá, em constante diálogo com minha mãe, que ainda estava atuando nas escolas do campo. Observava seus planejamentos em casa para aquelas séries todas juntas no mesmo espaço e percebia o cansaço refletido em suas feições por muitas vezes sentir-se impotente diante de tais situações que não lhe competia o desenvolvimento de certos trabalhos.

Lembro-me que, no curso de pedagogia, nenhuma disciplina fazia referência à educação no campo, tampouco se falava em escolas multisseriadas. O pouco que ouvia, vinha de colegas do curso que já atuavam naquele contexto e que nos momentos de discussão narravam suas dolorosas experiências. Ouvia atentamente, vendo nas colegas as falas de minha mãe, sempre disposta a fazer um bom trabalho, mas sempre limitada por questões de viés político.

No ano de 2010, fui aprovada em concurso público para atuar como professora do 1º ao 5º ano em escolas do campo. Assumi um trabalho como professora no respectivo município da pesquisa. Na ocasião, tive a oportunidade, pela primeira vez, de trabalhar em uma escola pública municipal no campo em sala multisseriada, o que na época gerou um pouco de insegurança pelo fato de nunca ter participado de um processo formativo que subsidiasse a prática educativa para a realidade no multisseriado.

Logo iniciei os trabalhos em uma escola “grande” do campo com salas seriadas e multisseriadas. No turno da manhã trabalhava na sala multisseriada dessa escola, e no turno da tarde viajava para outra comunidade no campo para atuar em uma escola seriada. Os desafios começaram a surgir principalmente pela ausência de orientação didática da Secretaria Municipal de Educação/SEMED no tocante ao trabalho nessa configuração multisseriada.

Da SEMED recebi apenas os diários para o registro das aulas e um amontoado de papéis com conteúdos divididos por séries sem nenhuma orientação sobre como esses conteúdos poderiam ser articulados para aquela sala multisseriada. Naquele momento, vivenciei um conjunto de sensações que me impulsionava para o desânimo e o desejo de não permanecer naquele espaço, por todas as contradições que estava enfrentando e que ainda estariam por vir.

Minha experiência anterior como professora era bem diferente do trabalho que estava assumindo na classe multisseriada, tendo em vista que minha atuação docente se resumia ao trabalho em escola particular seriada da zona urbana do município de Altos. Logo, deparei-me com uma realidade bem diferente daquela que estava iniciando em minha trajetória profissional, pois exigia conhecimentos daquela nova realidade para o desenvolvimento do trabalho, assim como para o entendimento da organização didática do ensino neste modelo de escola composta por alunos com diferentes anos de escolaridade.

Tal realidade apresentou-se como um desafio avassalador, resultando no desejo de não atuar naquelas classes, pelas inúmeras dificuldades que já conhecia muito antes de estar formalmente como professora naquele espaço, bem como pela falta de formação específica para entender a dinâmica das turmas multisseriadas. O que restou, diante daquela situação, foram os diálogos com outros/as professores/as que já tinham experiência na prática e dispunham-se a ouvir minhas inquietações, expressando sempre palavras de apoio.

Semelhante a muitos professores que atuam nessas escolas, tive que enfrentar muitos dilemas para o desenvolvimento da minha prática nessas turmas. Essa experiência foi muito marcante em minha vida, pois mesmo com todas as dificuldades estruturais, percebia a felicidade em cada criança por estar naquela escola, o sorriso fácil na entrada da sala, o abraço carinhoso e a mão estendida cumprimentando a tia e pedindo a bênção.

Aquelas vivências com as crianças iam aos poucos fortalecendo-me e impulsionando-me para o desejo de estudar e pesquisar mais sobre o contexto das escolas do campo multisseriadas, e de alguma forma tentar contribuir com aquela realidade. Muitas das aprendizagens foram adquiridas no chão da escola, construídas dia após dia, fazendo e refazendo, errando e, por vezes, acertando num intenso processo de ação-reflexão-ação.

Posteriormente, em 2013, iniciei um trabalho como orientadora de estudos do Programa do Governo Federal denominado “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”. Na ocasião, fiquei responsável pela formação e planejamento pedagógico dos/as professores/as do ciclo de alfabetização que trabalhavam em escolas multisseriadas do campo. Esse trabalho resultou em muitos encontros com professores/as que atuavam nas classes multisseriadas, além da realização de monitoramento nas respectivas escolas, onde tive a oportunidade de ampliar ainda mais minhas vivências a partir das visitas realizadas para observar o trabalho que vinha sendo desenvolvido junto aos educandos/as do campo.

Os momentos de formação pedagógica com os/as professores/as eram sempre movidos pela motivação no desenvolvimento de estratégias para o ensino e aprendizagem dos/as educandos/as, porém atrelados às angústias e dúvidas diante da organização do contexto multisseriado, fato que me inquietou e tornou-se a mola propulsora que desencadeou o desejo de contribuir na produção de conhecimentos a respeito das práticas educativas em classes multisseriadas.

Em minha experiência como formadora de professores/as do campo, inferi que dialogar sobre o trabalho nessas classes multisseriadas torna-se uma condição necessária para o avanço e a colaboração para o surgimento de nova políticas públicas educacionais para o contexto camponês.

Dessa maneira, a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é de natureza qualitativa com base na abordagem crítico-dialética. Para a construção dos dados dessa investigação, recorreremos aos seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, entrevista narrativa e roda de conversa. As informações coletadas foram analisadas a partir das contribuições teóricas dos/as autores que tratam da temática e que subsidiaram esse estudo; para as inferências dos achados da pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Essa dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos estruturados da seguinte forma. Na introdução, apresentamos nossa aproximação com o objeto de estudo, refletindo sobre elementos referentes à concepção da educação do campo, abordando os elementos norteadores da pesquisa, como problema, justificativa, objetivo geral e específico e uma sucinta descrição dos tópicos tratados nesse estudo.

O Capítulo I, denominado *Percurso metodológico da investigação*, discute os processos metodológicos que norteiam a construção dessa investigação, enfatizando a natureza qualitativa da pesquisa, embasada na abordagem crítico-dialética, incluindo a caracterização do campo da pesquisa, estrutura de organização de coleta e análise dos dados.

O Capítulo II, intitulado *A educação do campo no Brasil: aspectos históricos e conceituais*, contempla uma discussão sobre o processo de constituição da educação do campo no Brasil, apresentando as concepções de educação rural e educação do campo, destacando as lutas e resistências dos movimentos sociais pelo direito a educação do campo.

O Capítulo III, com a denominação *Um olhar sobre as escolas do campo multisseriadas: da resistência à existência*, contém uma discussão sobre a constituição das escolas do campo multisseriadas, tecendo algumas reflexões sobre o seu processo de organização pedagógica, bem como os dilemas e contradições enfrentados pelos/as professores/as nessas classes em vista do modelo seriado urbano;

O Capítulo IV – intitulado *As práticas educativas em classes multisseriadas: o que dizem as professoras?* – apresenta uma discussão a partir das narrativas de professoras a respeito dos desafios e possibilidades de reinvenção das práticas educativas no âmbito do contexto multisseriado

Compreendo que este estudo é relevante à medida que busca as possibilidades de reinvenção das práticas educativas construídas a partir do movimento ação-reflexão-ação desenvolvido pelos/as educadores/as no cotidiano de suas ações pedagógicas. Em suma, essa pesquisa contribui ainda somando novos conhecimentos a outras pesquisas já realizadas que tratam da referida temática, como forma de agregar mais informações sobre as classes multisseriadas, colaborando para o processo de reflexão e transformação no âmbito das práticas educativas nesses espaços.

CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta o caminho metodológico que foi percorrido para o desenvolvimento desta investigação, de modo a especificar o tipo de pesquisa realizada e as tessituras teóricas utilizadas para fundamentar esse trabalho.

Dessa maneira, abordamos ainda o lócus onde foi realizado o estudo, bem como os sujeitos que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa. Descrevemos ainda os dispositivos que foram utilizados para a produção dos dados, o processo de sistematização e análise dos achados da pesquisa.

1.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa científica, no âmbito geral, constitui-se como um instrumento fundamental no tocante à produção de conhecimentos para os mais variados segmentos sociais das quais os/as sujeitos/as fazem parte. Nessa premissa, a pesquisa subsidia os seres humanos para a compreensão da realidade, viabilizando, através de estratégias metodológicas, a busca para a resolução dos obstáculos e desafios que surgem no cerne das relações humanas. Nessa perspectiva, evidenciamos a contribuição de Minayo (2009) a respeito dos aspectos conceituais sobre pesquisa, que nos diz:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora sendo uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação [...] toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais. (MINAYO, 2009, p.16)

Dessa forma, a pesquisa configura-se como um elemento da ciência que busca problematizar um determinado fenômeno da realidade que precisa ser desvelado, mediante uma investigação sistematizada, desenvolvida conforme normas metodológicas para alcançar os objetivos do referido estudo.

No contexto educacional, a pesquisa científica subsidia a construção de interpretações sobre as várias maneiras pelas quais a cultura educacional é produzida e transmitida, bem como as teorias que as norteiam. Sua importância refere-se à oportunidade de proporcionar aos educadores as possibilidades de conhecerem as ideias que deram início à construção dos conhecimentos e saberes ao longo do tempo, favorecendo uma nova releitura para a constituição

de outras experiências que orientem a concepção de novas ações metodológicas para contribuir com as demandas da educação.

Gil (2002) destaca que o bom desenvolvimento de uma pesquisa com resultados exitosos depende essencialmente de certas qualidades intelectuais e sociais que o/a pesquisador/a precisa dispor, como conhecimento com propriedade sobre o tema que será investigado, além de curiosidade, criatividade, integridade intelectual, atitude autocorretiva, sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança, paciência e confiança na experiência.

Para o desenvolvimento desse estudo foi realizada uma pesquisa de natureza teórico-metodológica qualitativa, por apresentar características que se vinculam à proposta desse trabalho. Para Minayo (2009), o estudo qualitativo está relacionado à pesquisa no âmbito das ciências sociais e tem como objetivo a compreensão de fenômenos humanos e sociais, a partir da interpretação das subjetividades, experiências, crenças, valores e sentimentos que o indivíduo constrói nas interações que estabelece no seu meio social, e que não podem ser mensuradas quantitativamente.

De acordo com a autora, o planejamento de uma pesquisa qualitativa acontece em três etapas. A primeira refere-se à fase exploratória, em que se estrutura os procedimentos da pesquisa; a segunda relaciona-se ao trabalho de campo, onde haverá o contato do pesquisador com os dados empíricos; a terceira etapa é a análise e o tratamento do material empírico e documental para as interpretações da coleta dos referidos dados. No entanto, esta estrutura em etapas não se constitui em momentos isolados, mas são complementares entre si. (MINAYO, 2009).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores que utilizam a pesquisa qualitativa participam diretamente do ambiente natural da investigação para a construção e organização dos dados. O próprio pesquisador é considerado instrumento para apreensão das informações, inserindo-se no tempo necessário para recolher as questões pertinentes ao fenômeno em estudo. Os autores ressaltam ainda que os investigadores qualitativos desenvolvem ações estratégicas que possibilitam ter acesso às experiências e pontos de vista dos interlocutores, estabelecido por meio de diálogos entre ambos e interpretando segundo a visão dos próprios sujeitos que participam da pesquisa.

Desse modo, “a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados” (MINAYO, 2009, p.22). Dessa maneira, os instrumentos selecionados

precisam ser planejados à luz das subjetividades dos interlocutores, para que possam ser coerentes e captar as abstrações do fenômeno em estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa de natureza qualitativa tem o foco da investigação mais direcionado para o processo do que para o produto, valorizando as atitudes e os comportamentos, bem como o processo como conduzem as ações, as percepções e outras significações que totalizam no produto.

No contexto da pesquisa qualitativa, optamos pela abordagem crítico-dialética, tendo em vista que através desta abordagem é possível apreendermos e tecermos uma análise do fenômeno a partir de sua temporalidade e historicidade, buscando compreender as relações estabelecidas entre fenômenos, fatos históricos e sociais. Neste processo, buscamos compreender a realidade em constante processo de mudanças e transformação, permeadas pelas contradições históricas (LIMA, 2015).

Conforme Gamboa (2010), as pesquisas ancoradas na abordagem crítico-dialética partem do princípio da contextualização, enfatizando a necessidade de estudar o fenômeno a partir de seus entornos, buscando entender seu ambiente natural e os contextos em que se localizam e se desenvolvem, enfatizando a inter-relação entre o todo e as partes e a recuperação da totalidade no processo da investigação.

Para Severino (2001), os conhecimentos sobre os fenômenos sociais e, mais especificamente, os fenômenos educacionais não podem ser analisados a não ser pelo crivo da criticidade, tendo em vista o desmascaramento das ações ideologizantes que impregnam as práticas humanas intencionalizadas. Dessa maneira, a epistemologia dialética constitui-se como o paradigma epistemológico mais adequado para dar conta das questões relacionadas aos problemas políticos e pedagógicos, constituindo-se em uma abordagem de grande relevância social para o desenvolvimento das pesquisas educacionais. Dessa maneira, Gamboa (2010) enfatiza ainda que

As pesquisas crítico-dialéticas “[...] questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que “o conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças. (GAMBOA, 2010, p. 107 - 108).

Dessa forma, a abordagem crítico-dialética busca questionar criticamente os condicionantes históricos, sociais e econômicos na perspectiva do desvelamento das contradições que potencializam uma ação de transformação social.

1.2 Campo da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no município de Altos, no Estado do Piauí, localizado a 42 km da capital do estado, situada na mesorregião centro-norte piauiense, microrregião de Teresina. Fundada em 1922, o município de Altos compreende uma área total de 957,232km² e sua população foi estimada em 40. 605 habitantes, conforme os dados do IBGE de 2020.

Figura 01-Mapa do Piauí com destaque para o município de Altos

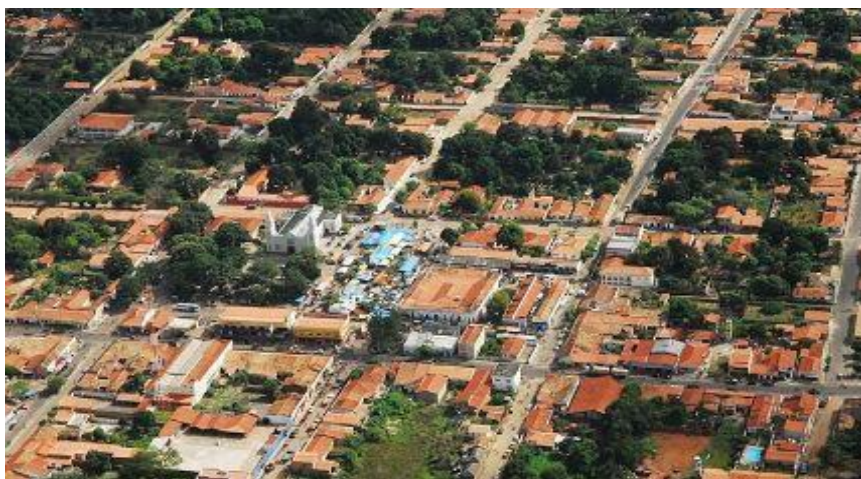


Fonte: IBGE, 2020.

Sobre as características morfoclimáticas, o município possui clima tropical subsumido úmido, com duração do período seco de seis meses, com temperaturas médias entre 22° a 37°. Sua vegetação compreende floresta decidual, secundária mista caatinga/cerrado e cerrado floresta. A produção agrícola do município é baseada na agricultura de produção sazonal de feijão, arroz, mandioca e milho. Na pecuária, destaca-se a criação de assino, aves, bovino, caprino, equino, muar, ovino e suíno (CEPRO, 2013).

Sobre a população residente por situação do domicílio, a população urbana contava com 27.391 habitantes, enquanto a população do campo era de aproximadamente 11.432, de acordo com o censo demográfico de 2010. O município limita-se com os municípios de Teresina, Campo Maior, José de Freitas, Coivaras, Alto Longá e Beneditinos.

Figura 02- Imagem panorâmica da cidade de Altos



FONTE: IBGE, 2020

A história do povoamento da cidade de Altos inicia-se a partir dos anos de 1800, com a chegada da família Paiva, liderada pelo retirante cearense João de Paiva Oliveira, vinda da região Novo Oriente no Ceará. A família vinha fugindo de uma seca que havia assolado naquela época o sertão cearense, obrigando-os a migrarem para outras terras em busca de melhores condições de sobrevivência. Chegando ao Piauí, criou uma fazenda com o nome de São José dos Altos, fazendo referência ao padroeiro do estado do Ceará. Seus descendentes ocuparam os lugares denominado Alto-Franco, Alto da casa nova e Alto de João de Paiva, posteriormente chamado de Altos de João de Paiva.

A cidade de Altos adquiriu sua autonomia político-administrativa, através da Lei Estadual nº 1.041, de 18 de julho de 1922, sancionada pelo governador do Piauí, João Luís Ferreira, criando o município e a comarca de Altos.

No que tange aos aspectos educacionais, o município de Altos conta atualmente com 64 (sessenta e quatro) escolas que atendem à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e ainda a modalidade de educação de jovens e adultos. No Quadro 01, apresentamos a distribuição dos estabelecimentos de ensino da educação básica no município.

Quadro 01- Dados gerais das escolas do município de Altos-PI

Escolas Públicas da Educação Básica		
Esfera	Quantitativo	Zona
Privada	04 Escolas	Urbana
Estadual	08 Escolas	Urbana
Municipal	52 Escolas	Rural e Urbana
Total	64 Escolas	_____

Fonte: QEDU- Dados do Censo Escolar 2020

Observamos que a maioria das escolas do município ofertam o ensino fundamental. Dentre estas escolas, dez estão situadas na zona urbana e trabalham com os anos iniciais do 1º ao 5º ano e quatro escolas atuam com os anos finais do 6º ao 9º. Com relação ao território camponês, o município possui vinte e nove escolas com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e cinco escolas que trabalham com os anos finais. Em 2020, o município contava com três mil oitocentos e noventa e um alunos/as matriculados/as em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No Quadro 02, apresentamos a distribuição das escolas urbanas e camponesas que atuam no ensino fundamental no município de Altos, com os quantitativos de alunos matriculados por zona.

Quadro 02 - Quantitativo de escolas com atuação no ensino fundamental 2020

Dados 2020	Nº de escolas urbanas	Nº de escolas camponesas	Matrículas em escolas urbanas	Matrículas em escolas camponesas
1º ao 5º ano Fundamental	10	29	2.335	771
6º ano 9º ano Fundamental	04	05	1.556	401

Fonte: QEDU- Dados do Censo Escolar 2020.

As escolas situadas no campo são divididas em escolas seriadas e escolas multisseriadas. As escolas grandes seriadas atendem a crianças e jovens a partir educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Normalmente, são escolas que têm a mesma

configuração das escolas da cidade, com a presença de diretor/a, vigias, secretário/a, professores que atuam em áreas específicas, auxiliares de limpeza e de merenda.

O outro formato de escola é a configuração multisseriada, com a presença apenas de professores, auxiliares e vigia, que concentra um quantitativo bem maior na zona rural do que as escolas grandes seriadas. No município geralmente essas escolas estão estruturadas com uma sala contendo crianças da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental.

Normalmente, no município de Altos, essas turmas eram organizadas apenas com um único professor atuando em uma sala com todas as séries juntas concomitantemente. Contudo, atualmente é possível também visualizar escolas multisseriadas divididas em duas ou três salas de aula, com a divisão de duas ou três séries sob a responsabilidade de mais de um professor.

Dessa maneira, as classes multisseriadas em Altos vão ganhando outros contornos quanto à sua organização e operacionalização, sendo possível localizar escolas em que as turmas são organizadas apenas com educação infantil, 1º 2º e 3º ano em um único espaço e outras turmas com 4º e 5º ano juntas com um professor para cada turma. Normalmente, a justificativa para a referida divisão tem como requisito a proximidade da idade dos alunos, predominando a compreensão de que esse novo formato facilitaria o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem

No entanto, as escolas multisseriadas, ao longo dos anos, têm sido alvo do processo de nucleação, ocorrendo o fechamento de algumas escolas multisseriadas do município, sendo transferido esses/as alunos/as para as escolas seriadas do campo, havendo o processo de migração sentido campo-campo, onde os/as estudantes deixam de estudar em suas comunidades para se transportar para outras comunidades vizinhas, ou até mesmo para a cidade. No Quadro 03, expomos o quantitativo de escolas seriadas e multisseriadas na zona rural do município de Altos e a quantidade de alunos matriculados em 2021.

Quadro 03 – Quantitativo de escolas seriadas e multisseriadas no campo no município de Altos.

Escolas na zona rural	Quantitativo	Alunos (as)
Seriadas	5 escolas	355 alunos/as
Multisseriadas	24 escolas	372 alunos/as
Total	_____	727 alunos/as

Fonte: Dados SEMED, ano 2021.

Evidenciamos que, mesmo com todo o processo de negação histórica, as escolas multisseriadas do campo representam o maior número em relação às escolas seriadas. Apesar de todas as tentativas de fechamento e precarização a que são submetidas, elas têm se firmado e resistido como à materialização concreta da oportunidade de muitas crianças e jovens camponeses terem o direito ao seu processo formal de escolarização na sua comunidade e no seu contexto social.

Diante deste contexto, a escolha da escola que fez parte do nosso estudo teve como critério: ser composta por classe multisseriada e constituída por estudantes das séries iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A escola está situada na comunidade Sete Buritis, em área campesina. A escola funciona com duas ou três salas, geralmente com dois ou três professores que saem da zona urbana para ministrar aulas nas respectivas escolas.

Figura 03 - Imagem da escola selecionada para a pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora

No quadro 04, apresentamos a escola que foi lócus da pesquisa com o quantitativo de alunos/as e professores/as.

Quadro 04 – Quantitativo de escola, alunos e professores que fazem parte da pesquisa

Nome da Escola	Nº de alunos	Nº de professores
Unidade Escolar Juscelino Kubitschek	39	03

Fonte: Dados SEMED, ano 2021

A escola selecionada para a pesquisa foi a Unidade Escolar Juscelino Kubistchek, uma escola multisseriada que atende a alunos da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, situada na comunidade camponesa Sete Buritis, no município de Altos-Piauí. A referida escolha justifica-se por se constituir entre as escolas selecionadas a que possuía professores com vínculos efetivos com mais de 5 anos de experiências, atuando em classes multisseriadas do campo, fato que nos ajudou na seleção final da escola e dos sujeitos que fizeram parte do respectivo trabalho.

A Unidade Escolar Juscelino Kubistchek está localizada aproximadamente a 12km da cidade de Altos, entre as comunidades Prata e Caraíbas. A escola recebe alunos da própria Comunidade e também das comunidades vizinhas. A escola tem como missão propiciar o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos aos alunos que pertencem à comunidade e às comunidades vizinhas. Sua visão de futuro é acreditar que a educação transforma a vida das pessoas, despertando o senso crítico e a capacidade de atuar na comunidade, despertando valores e princípios de solidariedade humana.

Na comunidade Sete Buritis, a Unidade Escolar Juscelino Kubistchek é uma instituição social comprometida com sua missão de educar os sujeitos que vivem naquele território. Mantém vínculo estreito com a comunidade, realizando ações pedagógicas como reuniões de pais e mestres, festividades do mês, ações sociais diversas, além de funcionar como um polo de apoio à comunidade.

A escola está em boas condições de funcionamento, com três salas de aulas, dois banheiros, uma cantina e um pátio recreativo. Possui ainda uma ampla área externa, onde são desenvolvidas as atividades ao ar livre com os educandos. Funciona em dois turnos com três professoras, um auxiliar de serviços diversos e tem trabalhado com os programas do governo federal em que a Secretaria de Educação tenha feito a adesão.

Ressalta-se que, para a realização da pesquisa, foi realizada consulta à escola junto às professoras e à Secretaria Municipal de Educação para a permissão do desenvolvimento deste trabalho.

1.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos pesquisados estão inseridos em um contexto social, cultural, econômico e político que influenciam diretamente os dados coletados. São professores do município de Altos

que têm relação de trabalho com o contexto camponês, especificamente com escolas multisseriadas.

Dessa maneira, contamos com a participação de 03 professoras, e no processo de seleção dos sujeitos, adotamos os seguintes critérios: 1) serem os professores com vínculos efetivos que atuam no meio camponês; 2) ter no mínimo 05 anos de trabalho em classes multisseriadas; e 3) estar lotado na escola campo da pesquisa há mais de um ano;

A participação dos sujeitos na pesquisa teve caráter voluntário, sem qualquer remuneração ou custo para os participantes e foi previamente combinada entre ambas as partes (pesquisador (a) e interlocutores) com total informação a respeito de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, bem como o esclarecimento de possíveis dúvidas que possam surgir antes e durante o procedimento da coleta dos dados.

Desse modo, foram apresentados o projeto e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para os interlocutores da pesquisa, informando sobre o seu rigor científico, ético e confidencial, ressaltando que a qualquer momento os interlocutores poderiam desistir da pesquisa, caso houvesse a necessidade. Para essa pesquisa, chamaremos nossos sujeitos pelos pseudônimos de professora Verbena, professora Carmem e professora Claudia, a fim de resguardar suas identidades.

Quadro 05 – Quantitativo do tempo de atuação docente

SUJEITOS ENTREVISTADOS	TEMPO DE ATUAÇÃO	ATUAÇÃO NA ESCOLA
Professora Verbena	12 anos	2 anos
Professora Carmem	17 anos	6 anos
Professora Claudia	16 anos	10 anos

Os professores selecionados já possuem uma vasta experiência em escolas do campo multisseriadas, como ficou demonstrado no quadro 05. Evidenciamos que cada sujeito já possui no mínimo 12 anos de vivências junto aos alunos que estudam nesse contexto; dessa forma, entendemos que elas têm muito a nos dizer sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da configuração multisseriada.

No tocante ao tempo que atuam na escola pesquisada, foi sinalizado por elas que iniciaram suas experiências no multisseriado em outras escolas do meio camponês e, posteriormente, foram transferidas para a escola pesquisada.

De modo geral, as professoras entrevistadas não moram na comunidade Sete Buritis, elas residem na zona urbana da cidade de Altos e fazem todos os dias o trajeto cidade e campo, campo e cidade para o desenvolvimento do trabalho na comunidade, onde passam o dia na escola atendendo aos dois turnos.

Dessa maneira, as três professoras foram entrevistadas pela pesquisadora através do dispositivo da entrevista narrativa, e posteriormente participaram de uma roda de conversas com duração de aproximadamente duas horas, com um roteiro previamente organizado pela pesquisadora.

1.4 Dispositivos para a produção de dados da pesquisa

No processo de construção dos dados da pesquisa, os dispositivos assumiram um papel fundamental concernente à concretização do estudo do objeto, dado o seu valor na apreensão das informações para responder ao problema da pesquisa. Nesta perspectiva, o referido trabalho teve a seguinte sistematização de dispositivos para a coleta dos dados desta pesquisa: análise documental, entrevista semiestruturada e roda de conversa.

1.4.1 Análise Documental

A análise documental apresenta-se como um importante dispositivo para a pesquisa em ciências sociais e humanas, pois tem como foco a realização de uma investigação a partir de documentos considerados cientificamente autênticos e que podem complementar outras informações já adquiridas. Para Richardson (2012, p. 230), “a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionadas”.

Através da análise documental, foi possível compreendermos a estrutura do plano de trabalho, enquanto documento norteador da prática educativa dos professores, buscando entender como são sistematizados os planejamentos, analisando os direcionamentos que são encaminhados para a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo com classes multisseriadas.

Dessa forma, esse tipo de análise contribui para a apreensão de dados importantes, pois há nos documentos uma capacidade de informação que tem relação direta com questões sociais das quais os interlocutores podem fazer parte. Nessa perspectiva, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 4).

Para os autores, a análise documental pode colaborar trazendo para a pesquisa novos elementos através da exploração de documentos que podem servir para enriquecer informações já apreendidas por outras técnicas, aprofundando-as. Desse modo, considera-se como documentos qualquer material escrito, como revistas, jornais, livros, diários, roteiros, etc (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

Ludke e André (2018) apontam ainda que uma das vantagens da utilização da análise de documento refere-se ao baixo custo que ela representa, já que o aquilo vai ser exigido para sua efetivação é uma dedicação em relação ao tempo e um cuidado criterioso na seleção dos documentos, o que possibilita percebermos que a análise documental poderá auxiliar-nos na compreensão de como esse trabalho é planejado pela secretaria municipal de educação e sobre quais orientações são repassadas para os professores.

Sobre os planos de trabalhos analisados, tivemos acesso junto à Secretaria Municipal de Educação - SEMED aos planos referentes ao biênio 2020 e 20201, direcionados para os professores que atuam especificamente no multisseriado, e também os planos desenvolvidos pelos professores para o desenvolvimento de suas práticas, a partir dos quais tivemos a oportunidade de analisar se havia alguma sistemática que fosse pensada e implementada no município para as práticas educativas na organização multisseriada. Com isso, percebermos também se os professores também faziam essa estruturação diferenciada nos planos diários norteadores de suas ações pedagógicas.

1.4.2 Entrevista Narrativa

A entrevista narrativa constitui-se em um instrumento de grande relevância para a pesquisa científica. Ela é considerada uma entrevista não-estruturada objetivando a profundidade de dados específicos a partir de situações que emergem de histórias de vida dos sujeitos entrevistados, encorajando-os e estimulando-os a narrar sobre fatos de sua vida e de seu contexto social.

Segundo Jovchelovich e Bauer (2003), a entrevista narrativa surge como crítica ao esquema pergunta-resposta que estrutura a maioria das entrevistas. De acordo com o autor, o esquema pergunta-resposta impõe uma estrutura em sentido tríplice, selecionando temas e os tópicos, ordenando perguntas, verbalizando perguntas com sua própria linguagem.

Dessa forma, a entrevista narrativa vai além de qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação, superando o modo pergunta-resposta, constituindo-se em um tipo de comunicação cotidiana que utiliza o contar e o escutar histórias para conseguir este objetivo. Tendo como perspectiva a ideia de reconstruir fatos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a intervenção do entrevistador deverá ser mínima e o ambiente previamente preparado para que o informante não sofra essa influência externa, tendo o cuidado de empregar apenas a linguagem do informante sem impor nenhum outro tipo. Dessa maneira, Jovechelovich e Bauer (2003) ressaltam que:

Como técnica de entrevista, a entrevista narrativa consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema. A história se desenvolve a partir de acontecimentos reais, uma expectativa do público e as manipulações formais dentro do ambiente.

Dessa forma, o entrevistador precisa ter cautela na utilização da entrevista narrativa, ponderando as ações e respeitando as etapas que se sucedem na busca fidedigna dos dados, utilizando as manipulações adequadas para a conservação dos fatos narrados pelos informantes. No que concerne ao esquema de organização da entrevista narrativa, Jovechelovich e Bauer (2003) informam que

A entrevista narrativa se processa através de quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Para cada uma dessas fases, é sugerido determinado número de regras. A função destas regras não é encorajar uma adesão cega, mas oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista. O seguimento destas regras levará certamente a uma a uma situação isenta de constrangimentos, e manterá a disposição do informante de contar uma história sobre acontecimentos importantes.

De acordo com os autores, a entrevista narrativa deve acontecer em 04 (quatro) fases previamente sistematizadas: 1) Iniciação: nesse primeiro momento é apresentado o tópico inicial com a questão gerativa, desencadeando a construção da narrativa pelo informante, que

deve ser ampla e rica de informações para que colabore com aspectos relevantes para a pesquisa. 2) Narração central: o informante inicia sua narrativa sem a interrupção do pesquisador, que permanece durante todo o processo com uma escuta ativa, tomando notas para realizar perguntas futuras. 3) Questionamentos: perguntas realizadas pelo pesquisador para o aprofundamento de informações anteriores que necessitam ser mais esclarecidas. 4) Fala conclusiva: o informante conclui sua narrativa e acrescenta mais algum ponto que ache necessário e relevante ser abordado. O pesquisador, já com o gravador desligado, registra essa fala do informante em diário de campo.

Dessa maneira, para o desenvolvimento da entrevista narrativa junto aos professores colaboradores desse estudo, realizamos duas etapas previamente organizadas com cada participante. Optamos por fazer a entrevista de forma individualizada para que as entrevistadas pudessem se sentir mais à vontade em um ambiente calmo e tranquilo.

Iniciamos a entrevista com a apresentação da questão gerativa que abordou os tópicos que seriam propostos para a construção das narrativas. Posteriormente ouvimos atentamente os relatos, sem interferência e anotando possíveis tópicos de assuntos que foram surgindo a partir das falas das professoras. Logo em seguida, os professores tinham uma pausa para que pudessemos pedir mais aprofundamento sobre um item da narrativa que tivesse a necessidade de ser mais explorado. Na sequência, os professores iniciavam novamente suas narrativas a partir do que tínhamos questionado, mas sempre utilizando a mesma linguagem das entrevistadas e deixando-as livremente para relembrar e pontuar suas impressões sobre os fatos suscitados.

1.4.3 Roda de conversa

A Roda de Conversa constitui-se um instrumento muito importante no cenário das pesquisas em educação para a produção de novos conhecimentos. Através dela, é possível estabelecer um contato maior e prolongado com os sujeitos investigados e seus cotidianos pedagógicos para uma comunicação mais eficiente. No contexto da pesquisa, compreendemos a sua possibilidade de permitir que os interlocutores externem suas opiniões, conceitos e impressões acerca de temáticas que serão propostas para o desenvolvimento do referido trabalho e refletir sobre as falas dos outros participantes. De acordo com Warschauer (2017, p.133),

A roda é uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros, centrados nas reflexões e na sua partilha. É um espaço seguro para se conversar mais abertamente. Mas essa abertura é construída aos poucos. No primeiro encontro, o principal é a apresentação das características daquela Roda – objetivos, frequência e dia dos encontros – e as apresentações pessoais.

Para a autora, a Roda acontece em etapas contínuas, previamente organizada e sistematizada no que se refere à quantidade de encontros para o desenvolvimento dos trabalhos. Constitui-se em momentos de reflexões em grupos, em que há a necessidade de esclarecimento sobre as metodologias que serão utilizadas com os participantes, tendo em vista que “a roda tem o diálogo como eixo, o que em si propõe aprendizados a serem realizados ou aprimorados, [...]” (WARSCHAUER (2017, p.133). Dessa maneira, dada a sua natureza dialógica, permite uma nova percepção acerca de um determinado assunto, construído coletivamente.

Para Moura e Lima (2014, p.101), “um dos objetivos das rodas é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos”. Desse modo, os momentos de interação no decorrer das rodas, possibilitam a fala e a escuta como elementos que enriquecem o processo da construção de informações pertinentes às temáticas propostas.

Sobre a efetivação desse instrumento, realizamos apenas uma roda de conversa com os interlocutores com o intuito de obtermos mais dados sobre um determinado ponto. Devido ao contexto da pandemia da Covid-19, a roda de conversa foi realizada via Google Meet, devido às orientações das autoridades sanitárias. Em linhas gerais, a Roda de Conversa foi desenvolvida a partir da seguinte estrutura abaixo:

Quadro 06- Estrutura da pauta para roda de conversa

Roda de Conversa	Tema	Objetivos	Pautas	Duração
Roda de Conversa	O planejamento das práticas educativas e formação continuada	Perceber como se estrutura o planejamento e a formação das escolas multisseriadas	1. Planejamento pedagógico para classes multisseriadas; 2. Formação continuada de professores de classes multisseriadas.	Aproximadamente 2 horas

Para o registro das interações nas rodas, recorreremos a gravações de áudios e anotações das falas, reações e percepções dos interlocutores durante todo o evento, pois de acordo com Warschauer (2017, p.183), “os registros dão concretude às conversas, às reflexões individuais e aos conhecimentos construídos pelos grupos de modo a não se perder no caráter fluido das palavras expressas oralmente”. Para a autora, a etapa do registro constitui-se como fundamental no processo de desenvolvimento das rodas, pois será através dos registros que a pesquisadora poderá retomar uma ideia ou fala anterior no processo da análise dos referidos dados.

Nesta perspectiva, para Moura e Lima (2014, p.104), “a roda de conversa se firma como um instrumento de produção de dados [...] em que é possível haver uma ressonância coletiva, na medida em que se criam espaços de diálogo e de reflexão”. Dito isso, corroboramos as ideias das autoras quando afirmam a importância da roda de conversa enquanto instrumento que favorece, através das relações dialógicas intencionais, a troca de experiências para o surgimento de novos saberes.

A roda de conversa foi o último dispositivo utilizado, e de suma importância para a conclusão da coleta dos dados. Foi realizada uma roda com as entrevistadas a fim de rever alguns pontos que não tinham ficado consolidado durante a entrevista narrativa e também colher novos dados a respeito do processo de planejamentos e formação dos professores.

No decorrer da roda, fomos apresentando as pautas e dando liberdade para que as entrevistadas fossem discorrendo sobre as temáticas em uma conversa pontual.

1.5 Análise dos dados

No plano de análise dos dados, entende-se que as especificidades da análise de conteúdo constituem-se como mais adequadas para explorarmos a pluralidade e a riqueza dos significados dos dados produzidos ao longo da pesquisa. A análise de conteúdo é definida por Bardin (2006, p. 35) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Nesse sentido, é uma técnica capaz de analisar diversas formas de comunicação, buscando entender as descrições das mensagens, para a realização das inferências. Seguindo as orientações da autora acerca da sequência metodológica para a organização da análise do conteúdo, elaboraremos o plano de análise de nossos dados obedecendo à seguinte forma: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados obtidos, a inferência e interpretação.

A pré-análise constitui-se como a fase em que o pesquisador sistematiza as ideias iniciais, organizando-as para a realização de uma análise sobre o que é relevante e possível de avaliar e o que precisa ser mais aprofundado. Neste caso, a pré-análise pode ser estruturada em quatro etapas; a primeira é a leitura flutuante, momento em que há o conhecimento dos documentos para ter contato com o texto. A etapa seguinte é a escolha dos documentos, momento em que será selecionado o que vai ser analisado. A terceira etapa é a formulação das hipóteses e dos objetivos referentes às afirmações provisórias que o pesquisador faz para serem confirmadas ou não no processo de verificação. E a última etapa é a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, que corresponde à interpretação do material coletado (BARDIN,1977)

Durante essa fase, fizemos uma leitura aprofundada de todos os materiais coletados através dos planos de trabalhos dos docentes, das entrevistas transcritas e utilizadas com as professoras, bem como uma leitura minuciosa do roteiro de perguntas da roda de conversa, que foi realizada para conhecermos os referidos documentos e sistematizarmos o corpus do estudo, observando os materiais mais relevantes que seriam utilizados para a análise.

Na fase da exploração do material, “se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase da análise não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1977, p. 101). De acordo com a autora, esta é uma fase que demanda muito tempo, tendo em vista que é nesta etapa que são consolidadas as ações que foram organizadas na pré-análise, momento da construção do processo da codificação, para a transformação dos dados brutos em unidades que facilitariam ao pesquisador traçar as características dos referidos conteúdos. O processo da codificação aconteceu a partir de três situações: o recorte, que se constitui como a fase da escolha das unidades; a enumeração, que diz respeito aos critérios utilizados para a escolha das regras de contagem; e, por último, a classificação e agregação, que é a escolha propriamente dita das categorias (BARDIN,1977).

A última fase definida por Bardin (1977) refere-se ao tratamento dos resultados obtidos, à inferência e à interpretação, que sistematizam os conteúdos extraídos do material coletado, permitindo um tratamento estatístico simples, que sintetiza as informações oriundas das análises, nessa perspectiva, permite ao pesquisador uma leitura profunda das comunicações, possibilitando atingir resultados expressivos para posteriormente realizar as inferências e interpretações.

Dessa forma, para a análise do material fizemos a divisão dos eixos categoriais assim descritos: as aprendizagens construídas no percurso da trajetória profissional em escolas multisseriadas; o processo de organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas

do campo; os desafios políticos e pedagógicos enfrentados pelos/as educadores/as no contexto das escolas multisseriadas; as estratégias elaboradas pelos professores para reinventar suas práticas educativas no âmbito das escolas multisseriadas.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Este capítulo apresenta uma discussão acerca do percurso da educação do campo no Brasil, fazendo referência a questões de ordem histórica, política, econômica, social e os reflexos desses aspectos no delineamento do modelo de educação que foi proposto para os povos do campo.

A princípio, pontuaremos sobre o contexto e as características do modelo de educação rural e suas implicações políticas e sociais na vida dos/as sujeitos camponeses. Em seguida, faremos uma discussão pautada no protagonismo dos movimentos sociais através das lutas e resistências em prol da garantia do direito à educação dos povos do campo, destacando alguns avanços no tocante à constituição de políticas públicas educacionais para a educação camponesa. Posteriormente, teceremos algumas reflexões sobre as classes multisseriadas do campo na perspectiva da organização pedagógica, enfatizando os dilemas da serialização e os desafios do modelo multisseriado.

2.1 Apontamentos sobre a educação rural no Brasil

Dada a sua complexidade, a educação é concebida como um fenômeno social multifacetado que pode acontecer em várias esferas da sociedade. Sua materialidade ocorre através das relações construídas entre os/as sujeitos a partir da interação que vão estabelecendo entre si e com os outros, seja de forma espontânea, seja institucionalizada.

Na sua forma mais ampla, a educação pode acontecer em diversos espaços e com diferentes finalidades, de acordo com suas especificidades. No âmbito dessa discussão, a educação escolar constitui-se como uma das formas em que a proposição das práticas educativas acontece de forma intencional e com objetivos definidos conscientemente.

Desse modo, situaremos uma concepção educacional denominada educação rural, uma proposta educativa voltada aos povos do campo, que sempre esteve vinculada às orientações dos setores econômicos, políticos e sociais da elite brasileira, e dessa maneira atrelada aos interesses do capital, numa perspectiva mercadológica.

A educação dos/as camponeses/as foi alvo de interesses capitalistas dos grupos dominantes, à medida que o campo foi visto como um espaço de lucratividade. Dessa forma, as políticas empreendidas para o território rural não contemplavam o contexto cultural dos homens

e mulheres do campo. As ações educacionais para o meio rural pautaram-se em seguir o mesmo modelo proposto para a cidade, divergindo dos modos de ser e viver no campo.

Desse modo, a educação oferecida no campo não teve como finalidade a formação dos/as povos camponeses numa perspectiva crítica e emancipatória, que oportunizasse a construção de condições dignas de vida neste território. Nesta lógica, “pensar a escola rural é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo educativo” (LEITE, 1999, p.14).

Diante da realidade de negação dos direitos dos/as povos camponeses, foi instituído um modelo precário de educação, cartilhado e mecanicista, com a implantação de escolas sem infraestrutura apropriada e com um currículo deslocado da vida dos/as camponeses, demonstrando o descaso do governo na oferta de uma educação voltada às especificidades socioculturais do campo.

A educação rural no Brasil traz marcas de um processo excludente e segregatório, evidenciado pelo atraso na constituição e oficialização de um modelo educacional direcionado aos povos do campo, que refletiu numa acentuada desigualdade de condições para o acesso à educação, ofertada para as pessoas que habitavam os centros urbanos em detrimento daquelas populações que moravam em áreas rurais. Neste caso,

A escola no campo brasileiro surge tardiamente e não institucionalizada pelo Estado. Até as primeiras décadas do século XX, era destinada a uma minoria privilegiada; embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político, pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia. (BRASIL, 2004, p.7).

Historicamente, a educação para os povos do campo foi esquecida nos debates e pautas oficiais do governo e excluída dos documentos constitucionais em nosso país, atestando a negligência e a usurpação dos direitos à educação dos camponeses. Neste contexto, verificamos que as bases da educação rural foram assentadas nos interesses da elite ruralista e, sobretudo, em favor do sistema capitalista, defendendo princípios de adequação da classe de trabalhadores rurais aos interesses do poder hegemônico.

Torna-se evidente que a educação rural no Brasil serviu, predominantemente, para produzir mão de obra barata para o trabalho nas grandes propriedades das oligarquias rurais, colaborando para que os camponeses permanecessem em uma condição de alienação e

conformismo, subordinados aos grupos que tradicionalmente detinham o poder político, econômico e gerenciavam o sistema de produção agrícola no Brasil.

Dessa maneira, “a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada a segundo ou terceiro plano, ‘apêndice’ da educação urbana” (BAPTISTA, 2003, p. 20). Esse descaso com o meio rural contribuiu exponencialmente para que as populações camponesas continuassem à margem das políticas públicas e consequentemente acelerasse o movimento migratório do campo para as cidades. Nesta perspectiva, Bicalho e Nascimento (2019, p.65) afirmam que:

O contexto histórico de surgimento da educação rural no Brasil esteve atrelado aos valores advindos de uma elite ruralista baseada em objetivos nacionalistas, de exaltação da natureza e vocação agrária, visando, sobretudo, ao princípio da “adequação e ajustamento” da classe trabalhadora rural aos interesses dominantes. O movimento ruralista revela-se na face político- ideológica dessa adequação e ajustamento, defendendo os interesses das oligarquias rurais.

A educação rural no Brasil ampliou as desigualdades de acesso ao ensino pelos povos do campo, fruto de uma educação carregada de ideologias políticas pensada pelas elites agrárias, como estratégia de dominação. Desse modo, as escolas no território rural, vistas como “escolinha pobre”, sem estrutura física e base pedagógica inadequada, ficaram postergadas a um plano inferior, restando a elas adaptarem seus planos pedagógicos aos modelos urbanocêntricos, confirmando nessa perspectiva, a inexistência de uma proposta de educação vinculada à realidade em que viviam os povos camponeses. Bicalho e Nascimento (2019, p. 70) comentam ainda que:

A educação rural no Brasil foi pensada sob a ótica verticalizada. Criada para a manutenção das oligarquias e predomínio do poder desta elite. Mantém crianças, jovens, adultos, homens e mulheres no campo, vivendo em condições difíceis de sobrevivência. A educação rural defende modelos de educação em que os sujeitos não se percebam capazes de agir por si mesmos. Esta educação não desperta nem potencializa a criatividade, a criticidade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Concebida a partir da lógica capitalista, a educação rural destinada aos trabalhadores camponeses visava à reprodução das ideologias da elite agrária, limitando-se a levar conhecimentos de forma acrítica, contribuindo para a constituição de uma postura “apática” dos/as camponeses/as diante da realidade em que viviam, sendo incapazes de perceberem as relações de interesses e de subordinação os quais estavam submetidos. Esse tipo de educação pouco contribuiria para os povos do campo, limitando o desenvolvimento de uma percepção

crítica do mundo, necessária aos questionamentos das contradições que permeiam o meio social em que viviam. Dessa forma, Leite (1999, p.14) afirma que:

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a um plano inferior e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e na interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente pela expressão “gente da roça não carece de estudos” isso é coisa de gente da cidade.

A partir do exposto, salientamos que a educação rural oferecida para os/as camponeses/as, fruto de um modelo educacional tipicamente colonialista, propôs o acesso apenas a conhecimentos que fizessem uso prático no seu cotidiano, como atividades relacionadas àquelas que já tinham contato rotineiramente, com o intuito de garantir a sua sobrevivência. Em contrapartida, houve a negação dos saberes dito intelectuais, que eram vistos como saberes desnecessários aos sujeitos do campo, tendo em vista que não utilizariam no seu meio, uma vez que lidavam com atividades braçais. Neste caso, as políticas públicas para a chamada “educação rural” estiveram vinculadas a projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país (BICALHO; NASCIMENTO 2019).

Neste panorama de negação do direito à educação aos povos do campo, o processo de transição do modelo de sociedade oligárquica para a urbana industrial, ocorrido na década de 1930, acentuou ainda mais os problemas no território camponês, haja vista o processo de mecanização que chegava ao campo, gerando desemprego de muitos camponeses. Esse fato contribuiu para a migração das pessoas do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida.

Com o avanço êxodo rural, os grupos ruralistas começaram a questionar o intenso processo de migração que estava acontecendo de forma acelerada e planejaram um movimento para fixação dos homens e mulheres no campo. A partir desse contexto, começam a surgir debates em torno das especificidades das escolas rurais, tendo em vista a necessidade de conceber um tipo de educação que fornecesse elementos para a contenção das pessoas no campo. Dessa maneira, foram criados os primeiros programas de escolarização para os povos do campo, que ficaram conhecidos como “ruralismo pedagógico”. Sobre isso, Bezerra Neto (2016, p. 15) comenta que:

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de

fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

É notório o caráter utilitarista implícito nesta pedagogia, concebida com base nos valores e ideologias capitalistas que não atendiam as reais necessidades do sujeito do campo, servindo basicamente para a manutenção do *status quo* da elite latifundiária. Neste contexto, o professor teria a missão de fazer os camponeses perceberem a “exuberância” da vida no campo, impedindo que os fazendeiros perdessem os trabalhadores para os centros urbanos, dentro do processo migratório realizado pelos camponeses em busca de melhores condições de vida. Nesta perspectiva, Prado (1995, p.06) comenta que:

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais, ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana.

O ruralismo pedagógico preconizava a ideia de constituição de uma escola rural que viabilizasse conhecimentos e saberes que levassem o sujeito do campo a permanecer no seu local de origem, com a implementação de um ensino que partisse de suas vivências práticas, o chamado “ensino agrícola”, sem nenhum vínculo com conhecimentos que promovessem uma formação crítica e permitissem a emancipação dos sujeitos.

Esse tipo de educação serviu para legitimar práticas segregacionistas e de dominação voltadas à formação de mão de obra barata para as elites agrárias, bem como para manter os camponeses na condição de passividade e alheios a fatos históricos, políticos e sociais (BICALHO; NASCIMENTO 2019).

Para os adeptos do ruralismo pedagógico, os educadores deveriam readaptar o ensino para a zona rural, no tocante ao oferecimento de conhecimentos práticos do cotidiano do campo e na produção de uma visão de mundo que levassem as populações camponesas a orgulharem-se dos seus espaços e modo de viver, com o intuito de resolver os problemas decorrentes das migrações campo e cidade. Na visão de Bezerra Neto (2016, p.18),

Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia a dia: O currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Nesse cenário, percebemos que historicamente o processo educacional dos camponeses no Brasil ficou reduzido ao oferecimento do ensino primário e agrícola de nível elementar, como parte dos planos e ações de projetos de colonização agrária. Dessa forma, o ruralismo pedagógico não se constituiu como uma proposta voltada à formação global dos camponeses numa perspectiva crítica, evidenciando, assim, o descaso na constituição e na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que possibilitasse a institucionalização de uma escola para o meio camponês.

Nesse sentido, fica evidente que, por décadas, aos camponeses foi permitido apenas o direito de manterem-se rotineiramente acostumados com a situação social que viviam, sem perceberem as ideologias que existiam por trás de muitas ações disfarçadas de “boas intenções”. Sendo assim, os sujeitos individuais e coletivos foram cerceados em seus direitos a uma educação que instigasse à reflexão, à crítica e às possibilidades de lutas em prol do desenvolvimento sustentável e inserção social (BICALHO; NASCIMENTO, 2019).

Desse modo, o tipo de educação ofertado ao meio camponês colaborou para a legalização de ações e práticas abusivas e de dominação no tocante à população camponesa, configurando-se, assim, num modelo de educação que contribuiu para a ampliação das desigualdades sociais no Brasil.

Por conseguinte, para combater o modelo de educação rural, os movimentos sociais mobilizaram-se para produzir um projeto de educação para o campo concebido à luz das vivências político-social e cultural dos povos camponeses oriundos das suas participações nas atividades de educação popular e articulados às matrizes teóricas e pedagógicas que alicerçam as bases de lutas na busca do processo de emancipação (LIMA, 2020).

2.2 As lutas e resistências dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação

A vida no campo brasileiro é marcada por muitas contradições oriundas das diversas formas de violência e dominação social na qual o campo ficou durante muito tempo subordinado. Em meio a essa realidade, os sujeitos camponeses começaram a mobilizarem-se

com o intuito de organizar movimentos e lutas políticas voltadas à superação das condições históricas de opressão os quais estavam submetidos. Nesta conjuntura, começam a surgir, no final da década de 1950, os primeiros movimentos organizados no campo, que se intensificaram a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país. Na visão de Gohn (2011, p. 335), os movimentos sociais podem ser compreendidos por:

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

Os movimentos sociais foram concebidos, ao longo dos anos, a partir da organização política e social dos povos excluídos, no tocante à reivindicação de direitos negados pela sociedade de classes. Sendo assim, os sujeitos do campo passaram a se organizar com seus pares, no intuito de ampliar o trabalho coletivo e fortalecer as lutas sociais na defesa do direito à terra, à educação e a uma vida digna no campo.

Para Jesus (2006), os movimentos sociais, enquanto organização política e social, objetivam a construção de uma sociedade em que os interesses individuais estivessem voltados para os interesses coletivos, respeitando diferenças e diversidades, como uma condição essencial para a emancipação de todos de forma igualitária e inclusiva.

Segundo Gohn (2011), os movimentos sociais possuem natureza investigativa, haja vista realizarem diagnósticos da realidade para a construção de ações propositivas e que contribuam para combater as mazelas da sociedade, transformando-as. Configuram-se ainda como um importante agente social na preparação de cidadãos militantes para atuação em rede em prol da resistência à exclusão social.

Nessa perspectiva, os movimentos retratam o descontentamento de grupos marginalizados com a realidade existente, constituindo-se como um potencializador de mudanças sociais através da ação coletiva. Dessa maneira, pensado e organizado a partir das necessidades e ausências de oportunidades vivenciadas por pessoas em condições subalternizadas. (STRECK, 2006).

Os movimentos sociais têm representado um alicerce fundamental de apoio aos povos no meio camponês, favorecendo seu protagonismo no que se refere à não aceitação das condições de extrema desigualdades sociais impostas historicamente pelos grupos dominantes. Desse modo, Silva (2006 p.60) comenta que:

[...] os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da nossa história, como um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e (re) conhecimento dos saberes, cultura, e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica, por isso que sentimos a necessidade de recuperar a memória no sentido de identificar os diferentes ensinamentos que essas iniciativas construíram ao longo da nossa história.

Os movimentos sociais têm possibilitado aos sujeitos do campo uma compreensão mais ampliada das situações políticas que os circundam, à medida que os prepara com conhecimentos e saberes necessários para uma atuação política mais consciente, desenvolvendo capacidades organizativas de resistências às pressões hegemônicas.

Dessa maneira, a autora ressalta a importância de rememorar historicamente a força que os movimentos sociais têm imprimido ao longo dos anos, dando-lhes visibilidades principalmente na busca pela concepção de uma educação do campo que seja pensada a partir das especificidades e necessidades da vida camponesa. De acordo com Faccio (2012, p.198),

O início do século XX foi palco para a criação e consolidação dos movimentos sociais ligados às questões do campo e da cidade. Em meados de 1950, os movimentos nos espaços rural e urbano adquiriram visibilidade com a realização de manifestações em espaços públicos (rodovias, praças, etc.). Esses movimentos ganharam o apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Na década de 1970, apesar da repressão pela ditadura militar, foi grande a organização da sociedade pela reivindicação dos direitos sociais. Em 1990, o MST e as ONGs tiveram destaque nesse cenário e passaram a se constituir como importantes espaços de lutas por causas coletivas.

As experiências dos movimentos sociais foram sendo construídas no decorrer dos anos e encontrando maneiras diferenciadas de fazer com que as suas ações fossem ganhando notoriedade no seio social, através de diversas mobilizações que contaram com apoio de comunidades e espaços de lutas para realização de suas ações.

Para Ghedini (2007), o surgimento do movimento camponês no Brasil decorreu do modelo agrário exportador, que subjugou os povos camponeses às condições de extrema pobreza e exclusão social, e do crescimento e modernização de empresas rurais, que tem favorecido somente a classe latifundiária.

À vista disso, entre as décadas de 1950 e 1960, os/as camponeses/as começaram a mobilizarem-se, organizando forças sociais a partir da movimentação que existia sobre a questão agrária, ocasionando diversos debates políticos em torno da ideia de que era necessária uma reforma agrária no Brasil que fosse capaz de exterminar com a grande propriedade, tendo

em vista que o latifúndio era considerado como o elemento que impedia o desenvolvimento (FREITAS, 2011).

A partir dessa dinâmica, os povos do campo começaram a sistematizar suas ações “na luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação” (MOLINA; FREITAS, 2011, p.18). Isto posto, os camponeses assumem-se como protagonistas no interior desses movimentos na perspectiva de uma atuação voltada para a militância. Por meio dela, foram sendo construídos muitos aprendizados coletivos e importantes para a constituição de uma organização efetivamente política dos sujeitos do campo.

A partir dos anos de 1950 até o início de 1960, com a efervescência política em torno da questão do acesso à terra, ocorreu o surgimento de muitas organizações de camponeses para a luta por melhores condições de vida, como as Ligas Camponesas (Pernambuco), os Sindicatos Rurais e o MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra (Rio grande do Sul), as Ultabs – Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (São Paulo) com contribuições do PCB – Partido Comunista Brasileiro (GUEDINI, 2007).

As lutas dos/as camponeses/as pelo direito à educação encontraram reforço nos Movimentos de Educação Popular, que tinham como objetivos a conscientização da população através de mobilizações culturais, artísticas e educacionais. Nessa lógica, contou com o apoio e participação de outras organizações como partidos de esquerda e setores progressistas da igreja católica.

Esses setores tiveram atuação em alguns movimentos que emergiram e foram se consolidando nas mais variadas instâncias sociais, como os Movimentos de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Segundo Gadotti (2012), o Movimento de Educação Popular constituiu-se como contributo teórico mais importante da América Latina para a concepção de modelo pedagógico universal. Trata-se de um paradigma nascido no tensionamento dos levantes populares, que percorreu vários momentos epistemológicos e organizativos, com objetivos voltados à construção de saberes para o fortalecimento das organizações populares. Nesse sentido, Brandão (2017, p. 42) ressalta que:

A educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. Diante de um modelo oficial de

educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma “forma mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular.

O Movimento de Educação Popular constituiu-se como uma força social que concebeu a educação como base de luta para a transformação social a partir do desenvolvimento da consciência de classe nos indivíduos, visando à libertação dos povos historicamente oprimidos. Dessa maneira, ela se realiza em todas as situações a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares, as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações (BRANDÃO, 2017). A partir dessa interação, adquirem a consciência crítica necessária para a superação de práticas discriminatórias. Para Paludo (2015, p. 226),

O “Movimento de Educação Popular” se fez [...] na direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o “poder popular”. Enquanto movimento, a EP cumpriu um forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se recompondo a representação do real enquanto totalidade, superando a fragmentação, na direção de uma concepção “ético-política”.

Segundo Freitas (2011), os movimentos de educação popular que se desenvolveram na década de 1960 foram importantes para a construção de ações propositivas voltadas para o meio camponês, como as escolas radiofônicas que foram organizadas pelo MEB. De acordo com autor, o MEB propunha à população camponesa possibilidades de alfabetização para além da racionalidade técnica, pois tinha como compromisso maior ofertar um processo de alfabetização que conscientizasse, que instigasse à mudança de atitude e que preparasse para a mobilização social ou politização.

Nessa perspectiva, é no bojo do movimento de educação popular que Paulo Freire inspirou-se para criar seu método de alfabetização de jovens e adultos que preconizava uma proposta de educação libertadora para as camadas menos favorecidas, pensada e concebida para a formação crítica das classes populares e sua transformação social.

Para Freire (1987), ao falarmos em educação para as massas, era preciso pensar um tipo de educação que problematizasse a realidade e que fosse capaz de produzir um olhar crítico sobre o contexto em que estavam inseridos, favorecendo mudanças significativas na vida das

pessoas, colocando-as em uma posição de reflexão e autorreflexão sobre o seu tempo e seu espaço.

Apesar das iniciativas de inúmeros movimentos de educação popular no tocante à luta pelo direito à educação, houve um intenso processo de represália política para a desarticulação desses movimentos. De acordo com Ghedini (2007, p. 50),

Com o golpe militar encerra-se um período muito rico que, através da articulação de um complexo processo político, cujas reivindicações imediatas articuladas com demandas amplas, construíram possibilidades concretas de, não apenas resistir na terra, mas de dar respostas ao conflito agrário através da organização, do conhecimento e da disputa das condições de existência. Este movimento da realidade agrária fez emergir denúncias sobre determinadas formas de poder existentes na sociedade, dentre elas, a que representa seu maior símbolo: o latifúndio.

A partir de 1964, a ditadura militar silenciou parte dessa efervescência política dos movimentos dos camponeses, com atos de perseguição e repressão, obrigando-os a abandonar suas frentes de lutas e resistências. Neste viés, muitas organizações sociais desapareceram, inclusive alguns sindicatos. Aquele que conseguiram permanecer ficaram submissos ao Estado. No entanto, Freitas (2011) destaca que mesmo, com toda a coação imposta pelo regime militar, existiram algumas resistências. Para o autor,

Apesar do novo quadro imposto pela ditadura, alguns focos de resistência se mantiveram por meio dos movimentos progressistas da Igreja Católica que reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Desse período se destacam três espaços de resistência: 1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo em 1968, por meio da Igreja Católica. (FREITAS, 2011, p. 38).

Neste caso, apesar das pressões impostas pela ditadura, os movimentos sociais vinculados à igreja católica tiveram um papel de destaque no processo de mobilização dos movimentos sociais no tocante a uma rearticulação na formação dos camponeses para a retomada das pautas e, portanto, sua atuação novamente no cenário social.

Apesar da repressão da ditadura militar contra os movimentos sociais, as lutas foram retomadas na década de 1980 com o processo de redemocratização do país, possibilitando um novo olhar sobre o paradigma educacional brasileiro, provocando o surgimento de novas práticas educativas que dialogam com os modos de ser e viver dos povos do campo.

No final da década de 1990, os movimentos sociais e educadores do campo progressistas reuniram-se para discutir, propor e reivindicar do poder público, uma política de educação para os povos do campo. Nessa perspectiva, os movimentos sociais entraram novamente em cena, dessa vez não apenas para exigir o direito a terra, mas uma educação alicerçada nas bases da vida camponesa, que pudesse servir como um instrumento de transformação e emancipação dos povos camponeses.

Entre os movimentos sociais que tiveram uma importante atuação política na luta pelo direito dos camponeses, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que tem a luta pelo direito à educação do campo no contexto da reforma agrária como uma de suas bandeiras, por ser considerada uma necessidade para o fortalecimento de suas mobilizações, tendo desenvolvido, ao longo de suas ações, uma pedagogia original (FREITAS, 2011).

Segundo Caldart (2011), neste panorama marcado por tensões e contradições, as lutas pela terra e por educação aconteceram quase que simultaneamente, quando os Sem Terra perceberam que não adiantaria focar a luta na reforma agrária se não tivesse garantida a educação. Desse modo, o MST e outros movimentos sociais têm associado a luta pelo direito a terra e à produção com as lutas pelo direito à educação, por compreender a importância da escola e o valor do conhecimento para o processo de desalienação e construção da autonomia e liberdade.

É nesse bojo que a educação também passa a fazer parte das pautas principais dos movimentos dos sem-terra, a partir da compreensão de que para continuar a luta pela garantia de outros direitos, também negados, era preciso ter conhecimentos que preparassem os camponeses, em termos teóricos e práticos, para lidar com diversas situações do cotidiano. Essa educação precisava partir da vida dos camponeses, construindo uma pedagogia que fosse capaz de atender às peculiaridades do campo.

No âmbito das lutas pela inclusão do direito à educação dos povos do campo nas políticas públicas do país, foi realizado o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, na Universidade de Brasília/UNB, pelo MST. O encontro reuniu educadores/as que atuavam em assentamentos rurais para o debate sobre questões relacionadas à construção de uma educação emancipadora, baseada na pedagogia da escola e do trabalho.

Considerado o marco histórico do Movimento Nacional de Educação do Campo, o ENERA constituiu-se como um importante espaço de socialização de experiências formativas

do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) para a reivindicação da educação do campo como política pública de maneira mais explícita, e que os órgãos públicos responsáveis pela educação do país sejam mais atuantes no reconhecimento da dívida social, cultural, educacional que têm para com os diversos sujeitos que vivem no campo e na floresta (HAGE, 2014).

Segundo Freitas (2011), no I ENERA houve uma articulação para o desenvolvimento de uma conferência nacional para discutir sobre os problemas enfrentados pelas comunidades com relação à educação nas escolas do campo em diferentes níveis de ensino. Durante o processo de preparação da I Conferência, foram organizados alguns encontros estaduais no tocante ao desenvolvimento de debates sobre a realidade campesina para a reflexão das discussões a serem apresentadas na Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, da qual participaram órgãos governamentais e não-governamentais. Nesse sentido,

Durante a realização da Conferência, as entidades promotoras realizaram o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas que garantisse o direito à educação para a população do campo criando a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. (FREITAS, 2011, p. 40).

A I Conferência Nacional possibilitou a ampliação do debate em torno da educação do campo, buscando alcançar o maior número de espaços possíveis no que tange à mobilização e articulação da sociedade para a compreensão da dinamicidade da vida no campo e, portanto, da necessidade de criação de políticas que amparem essas especificidades e pluralidades do território camponês.

Nesse cenário, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fruto do intenso processo de discussões oriundos da conferência nacional, tornando-se um projeto endereçado aos sujeitos que foram alijados dos seus direitos à educação, como foram os camponeses, impossibilitando-os o acesso tanto nas escolas de educação básica como nas universidades para o ensino superior. De acordo com Lacerda e Santos (2010, p.23), o Pronera constitui-se como:

[...] uma política pública de educação do campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento agrário-MDA e executada pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário. Tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do

desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam, o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural.

O Pronera consolidou-se como uma política basilar no desenvolvimento de projetos e ações educativas voltadas à alfabetização de jovens e adultos do campo, garantindo a escolaridade e formação de educadores/as para atuação na promoção da educação em áreas de assentamentos na reforma agrária. Dessa maneira, constituiu-se como responsável pela escolarização e formação em nível médio e superior de muitos trabalhadores e trabalhadores rurais, além de técnicos na denominada residência agrária para atuar nos assentamentos da reforma agrária e agricultura familiar (LACERDA; SANTOS, 2010).

Nesse contexto, o Pronera tornou-se um mecanismo de democratização de acesso à escolarização nos diferentes níveis da educação básica para os trabalhadores das áreas de reforma agrária e consolidou-se efetivamente a partir do decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, tornando-se legalmente uma política pública. Segundo Molina e Jesus (2010 p.35),

Se não fosse as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo programa a partir das práticas já acumuladas dos movimentos sociais- entre as quais se destaca a alternância, como a garantia de tempos e espaços educativos-, esses jovens e adultos não teriam se escolarizado, em função de permanecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal.

Por esse lado, o Pronera representou uma das grandes conquistas das lutas dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação nos seus próprios territórios de vida, aproximando o processo de formação humana dos processos de trabalhos dos sujeitos do campo, além de promover inúmeros eventos que deram destaque às questões educacionais que já vinham sendo proposto pelos movimentos sociais. Dessa maneira, o Pronera configurou-se como uma das políticas públicas que contribuiu na criação de novas propostas educacionais que dialogavam com as reivindicações dos movimentos sociais do campo.

Como resultado dos debates proferidos nos encontros organizados pelas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo é instituída pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representando uma grande conquista para os/as camponeses/as. De acordo com a Resolução nº1, de 3 de abril de 2002, as Diretrizes em seu Art.2º, parágrafo único estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

É nesse bojo que se inicia a construção de um novo paradigma educacional para os povos do campo, concebido no suor das lutas sociais e pensado a partir das experiências vividas durante as ações de resistências, ensejando novas possibilidades para a construção de um projeto de educação do campo vinculada ao modelo de sociedade democrática e igualitária.

2.3 O germinar das sementes da educação do campo

A partir dos debates teórico-práticos desenvolvidos nos encontros e nas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, ampliaram-se as discussões e os estudos em torno uma nova proposta de educação com finalidades diferentes daquelas que historicamente já vinham sendo ofertadas para os/as sujeitos/as do campo, representada pela Educação Rural. Neste caso, buscava-se construir uma proposta de educação de caráter emancipatória, comprometida com o estudo e a transformação da realidade camponesa, perspectivando novas possibilidades de fazer a educação do campo, rompendo com o modelo vigente. De acordo com Freitas (2011, p.4),

A educação do campo afirmar-se-ia, portanto, no combate aos “pacotes” (tanto agrícolas quanto educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram. Também se contraporía à visão reducionista de educação como preparação de mão-de-obra.

Segundo a autora, o projeto de educação do campo pressupõe uma ruptura com as práticas de educação bancária, pois representou a materialização concreta do desrespeito com os povos do campo, na medida que reproduziam um tipo de ensino e conteúdos desvinculados das práticas produtivas de trabalho dos camponeses.

De acordo com Fernandes (2011), esse novo paradigma da educação do campo, ainda em construção, nasce para superar a visão homogeneizadora e capitalista da educação rural, que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores. Dessa forma, com propósitos divergentes da educação rural, segundo Molina (2011, p.189),

A educação do campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela reforma-agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento, para que os sujeitos coletivos possam, a partir de acesso à terra e aos recursos naturais, ter estabelecido novos patamares para criação de condições que lhes garantam, a si e a sua família, novas condições de vida com dignidade.

Nesse terreno de lutas e reivindicações, a educação do campo objetiva um projeto de vida para os povos camponeses nas dimensões política, social e cultural, situando-os como agentes de transformação, para que possam pensar o mundo a partir do seu contexto de vivência e convivência, interagindo com o meio e sendo capaz de contribuir para a construção de novas relações sociais. Assim, o paradigma de educação do campo vem colaborando no reconhecimento do campo como espaço de formação humana e produção de saberes. Deste modo, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.11-12) comentam que:

A educação do campo nasce sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos.

Neste sentido, a educação do campo vem construindo ações propositivas para transformação na vida dos/as camponeses através da luta pela sua libertação, superando as contradições opressor e oprimido, através de uma práxis educativa (FREIRE, 1987). Ao contrário da educação rural, a educação do campo é concebida como prática política, oriunda das lutas sociais travadas pelos povos camponeses, na valorização de suas identidades como seres sociais e culturais, ressignificando coletivamente suas organizações para o enfrentamento da exploração a qual estiveram submetidos.

Freire (1987) ensina-nos que a educação precisa ser planejada numa visão libertadora, e não mais bancária, pois o seu conteúdo programático não pode ser imposto ao povo sem levar em consideração suas necessidades; pelo contrário, precisa partir e nascer do seu contexto refletindo, desse modo, seus anseios e esperanças. É nesse viés libertador que o movimento por uma educação do campo vem inspirando-se na constituição de seus pilares para a sustentação de seu projeto político emancipador para o meio camponês.

Desse modo, o Movimento da Educação do Campo traz no seu arcabouço um conjunto de ações intencionais para os sujeitos que vivem no e do campo (crianças, jovens, adultos,

idosos) numa perspectiva de promover uma formação contra-hegemônica, como esclarece Caldart (2011.p.156),

Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: Intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política.; e com uma intencionalidade política explícita: Não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo.

Nesse sentido, a educação do campo dá ênfase a sua dimensão politizadora no que tange ao desenvolvimento do camponês, como sujeito que estabelece interação social com seus pares e com outros indivíduos que não pertencem ao seu contexto social, promovendo ações de valorização e formação política, o que implica uma postura ativa no meio em que vive. Compreende-se, assim, que “o ato político do qual se fala, não é o ato político partidário, mas o ato capaz de despertar o gosto pela liberdade, a solidariedade, a responsabilidade para com o ser do outro e pelo mundo, pelo próprio destino, condições que fazem do ser humano um verdadeiro revolucionário” (GHEDHIN, 2012, p.37). Portanto, faz-se necessário essa formação política dos/as camponeses/as para o fortalecimento contínuo da luta por melhores condições de vida.

A educação do campo traz uma nova perspectiva educacional, pois se constitui enquanto espaço de formação de sujeitos/as capazes de refletir sobre o território em que vive, buscando identificar as contradições que permeiam esta realidade, bem como as possibilidades de transformação social (LIMA, 2020). Neste caso, constitui-se num projeto de educação que busca fomentar reflexões e análises da realidade do campo que favoreçam o desenvolvimento da consciência crítica, mediante a problematização de seus contextos de vida. Neste entendimento,

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as

práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos (CALDART, 2011, p. 154-155).

Para a autora, a educação do campo configura-se como uma tentativa de tirar as amarras dos povos camponeses que os condicionaram a um intenso processo de desumanização, herdadas no seu processo de exclusão social. Enquanto prática libertadora, a educação do campo problematiza a realidade dos/as educandos, levando-os a perceberem as relações de dominação que os sujeitaram a viverem condicionados nesse processo de submissão.

Desse modo, a educação do campo pauta-se na proposição de práticas educativas que levem os sujeitos camponeses a observarem o meio em que vivem, para que possam refletir sobre as situações de opressão e em coletividade transcender a lógica marginalizadora imposta pelo modelo bancário de educação. Nesse contexto, esse processo torna-se possível a partir da práxis educativa, construída através da ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, Freire (1987) afirmava em seus diálogos a necessidade de conceber uma educação que problematizasse as situações cotidianas dos indivíduos, para que pudessem, em suas relações com o mundo, perceberem as tramas políticas envolvidas nas diversas ações sociais e educacionais presentes na sociedade. Desse modo, Freire (1987, p.40) revolucionou ao dizer:

Quanto mais se problematizam, mais os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o próprio desafio na própria ação de captá-lo. Mas precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso cada vez mais desalienada.

Nesse sentido, a educação do campo colabora para o desvencilhamento das tramas de dominação política e ideológica instituída no campo, mediante a problematização das ações cotidianas e das relações que os/as camponeses/as estabelecem no seu âmbito de vivência. Nessa ótica, o/a educador/a colabora no sentido de levar os/as educandos a refletirem sobre as suas próprias condições concretas de existência.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), para a construção desse projeto de educação do campo é preciso que se pense em uma educação que promova a vinculação entre conhecimentos científicos e conhecimentos populares, garantindo o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia, articuladas à afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo.

Nesse pressuposto, a educação do campo parte do princípio do reconhecimento às especificidades da maneira de viver e trabalhar no campo, como modo de partir das necessidades reais vividas por homens e mulheres camponesas, colaborando para o reconhecimento e a inclusão dos saberes populares.

Os sujeitos camponeses possuem suas próprias identidades e manifestações culturais materializados nas danças, crenças, nas formas de ser, viver e conviver com seus coletivos, e dessa maneira têm o direito de fazer parte do seu itinerário formativo vinculado com os conhecimentos científicos acumulados pelas gerações passadas.

Esse modelo de educação do campo, construído por meio de debates sobre os fundamentos de um projeto político-pedagógico voltado para o território camponês, passou a demandar um olhar mais criterioso sobre a escola do campo, tendo em vista seu papel diante das novas práticas pedagógicas gestadas pelo novo projeto educacional contra-hegemônico. Neste caso,

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40).

Para a autora, ao estabelecer uma nova proposta de educação aos povos camponeses, torna-se necessário pensar na estruturação curricular, haja vista que a escola do campo, pensada pelos movimentos sociais, é aquela que trabalha a conscientização e a capacidade do poder de transformação da realidade para que os indivíduos que fazem parte dela sejam capazes de criticar, apontar alternativas e tomar iniciativas para a produção de um novo cenário no campo (CHRISTÓFFOLI, 2006).

Dessa forma, esse modelo de educação para as escolas camponesas prima por essa ruptura com as bases tradicionais do pensamento educacional brasileiro, assentados em uma “educação bancária”. Segundo Freire (1987, p. 23-24),

Entre desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de

transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar.

De acordo com o autor, um dos grandes desafios posto para a educação do campo é impulsionar os indivíduos para a mudança, para a capacidade de criar novas ações, gerar novas atitudes diante das situações de opressão. O fortalecimento dessa pedagogia tem o compromisso político, social e cultural com os povos do campo.

Desse modo, a educação do campo buscar despertar nos/as camponeses/as o desejo da ruptura com as forças opressoras, entendendo a importância das ações coletivas dos camponeses para o fortalecimento do projeto de educação do bem-viver.

Neste contexto, a escola passa a ter o seu papel reformulado à luz de um novo projeto de educação que leve em consideração as especificidades, necessidades da vida no e do campo num viés emancipatório, enfatizando a importância da consciência crítica e organizativa.

Na concepção da educação do campo, o processo educativo ocorre em diferentes espaços e tempos formativos, envolvendo as diferentes experiências vivenciadas pelas crianças e jovens no seu meio social, buscando assim superar a forma tradicional de conceber o ensino como uma ação restrita à sala de aula e aos conhecimentos científicos clássicos.

Desta forma, a educação do campo assume o desafio de romper com “este modelo de ciência pautado na racionalidade técnica, e incapaz de reconhecer e dialogar com o conjunto de experiências e práticas sociais tecidas pelos diferentes grupos sociais nas suas dinâmicas organizativas e de produção histórica do mundo” (SANTOS, 2002 apud LIMA, 2016, p.71)

Por conseguinte, os educadores e o movimentos sociais trabalham no sentido de repensar os currículos das escolas do campo, buscando construí-lo a partir das demandas e necessidades formativas das comunidades camponesas. Assim, evidencia-se a necessidade de:

[...] o currículo das escolas do campo abordar necessariamente conteúdos trabalhados de forma articulada com as vivências e experiências dos alunos acolhendo suas crenças, valores, e projetos de vida, adequando o calendário e as propostas curriculares aos tempos, espaços e necessidades do educando e do seu contexto, num constante diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura camponesa (LIMA, 2016, p.101).

Desse modo, a educação do campo trabalha no sentido de respeitar a diversidade cultural, as singularidades da identidade camponesa, suas representações e especificidades próprias da sua organização social, tendo compromisso político com a transformação social.

Segundo Caldart (2011), a educação do campo apresenta-se como um projeto educativo que dialoga com várias pedagogias: a Pedagogia do Oprimido, concebida por Freire (1987), reafirmando a educação como instrumento de resistência e de libertação para uma humanização mais plena; a Pedagogia do Movimento, compreendida na dimensão fortemente educativa extraída das lutas e dos movimentos sociais (CALDART, 2011); e a Pedagogia da Terra, entendendo que há um enlace educativo na relação do homem do campo com a terra, uma vez que, aprendendo a cuidar da terra, este passe a apreender alguns cuidados e lições de como cuidar do ser humano e da sua educação.

Dessa maneira, “trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria” (CALDART, 2011, p. 156). Nesta perspectiva, compreendemos que a educação do campo assume a missão de educar e reeducar os sujeitos que vivem no campo, buscando uma forma diferente de promover os processos educativos, mais vinculado à vida real, colocando não só as contradições sociais enfrentadas pelos camponeses, mas as possibilidades e potencialidades para acelerar suas superações que podem advir de práticas educativas críticas.

No bojo das lutas pelo direito à educação no/do campo, percebemos que existem muitos obstáculos que se contrapõem à concretização das políticas educacionais deste território. Um dos desafios tem sido garantir o direito à educação escolar de qualidade em pequenas comunidades camponesas. Nestas comunidades, esse direito vem sendo assegurado por meio das turmas multisseriadas, que ao longo dos anos têm contribuído na escolarização dos/as sujeitos/as do campo, apesar de todas as contradições que permeiam o referido contexto.

CAPÍTULO III

UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIIDAS: DA RESISTÊNCIA À EXISTÊNCIA

Este capítulo aborda uma discussão a respeito das classes multisseriadas do campo, enfatizando aspectos teóricos concernentes às questões históricas que situam as condições em que essas escolas foram concebidas, ressaltando os dilemas da seriação no âmbito dessas classes, sua organização pedagógica no tocante à superação da imposição da seriação e as perspectivas de reinvenção das práticas educativas nessas escolas.

3.1 As classes multisseriadas do campo: elementos históricos, políticos e pedagógicos

As ações empreendidas pelos movimentos sociais por uma educação do campo comprometida com os processos de transformação social têm se constituído, ao longo dos anos, numa luta constante que assegure o direito a uma educação de qualidade associada às demandas e às necessidades dos camponeses. Muitos são os desafios que vêm se opondo à consolidação dessa garantia, principalmente para as pequenas comunidades do campo que têm vivenciado um intenso descaso educacional nessas pequenas comunidades.

Nesse contexto estão as classes multisseriadas, um tipo de escola composta por alunos com diferentes faixas etárias e séries/anos, reunidos em uma única sala de aula sob a responsabilidade de um/a professor/a. Para Meneses e Santos (2002), as classes multisseriadas constituem-se como:

Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. As classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar. (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 2)

As classes multisseriadas constituem-se em um tipo de agrupamento pedagógico com educandos/as de diferentes idades e fases de desenvolvimento, ocupando uma mesma sala de aula e matriculados em séries/anos variados. Geralmente, são organizados nessas classes alunos/as matriculados da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Sob essa ótica, um/a professor/a polivalente assume a responsabilidade de realizar as atividades

educativas em espaços que, na maioria, não apresentam uma estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas que sejam compatíveis com as necessidades das crianças e com configuração das turmas multisseriadas.

Segundo Ximenes-Rocha e Colares (2013), as classes multisseriadas funcionam normalmente em escolas construídas pelo Estado ou pelas próprias comunidades camponesas, em barracões, igrejas, sedes de clubes, casa dos próprios/as professores/as ou em outros locais sem estrutura adequada para acontecer o processo ensino aprendizagem dada às condições de insalubridade, evidenciando o descompromisso do Estado na oferta para as comunidades do campo.

Nesse cenário de precariedade e abandono pelo poder público, as escolas do campo vêm sendo tratada nas últimas décadas, “[...] como uma ‘anomalia’ do sistema, uma ‘praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, [...]” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35). Mesmo com essas rotulações negativas, a escola multisseriada constituiu-se para muitos um “mal necessário”, a única possibilidade de acesso à educação, mesmo diante de tanta desvalorização. Dessa maneira, esse tipo de escola vem ao longo do tempo vivenciando muitas contradições que incidem negativamente no processo de ensino e aprendizagem, pois nesse contexto os/as professores/as que atuam nas classes multisseriadas exercem um acúmulo de funções, desdobrando-se em atividades que extrapolam suas responsabilidades pedagógicas.

Na maioria dos casos, os/as professor/as que trabalham nessas classes assumem a função de diretor/a, secretário/a, coordenador/a, vigia, merendeiro/a e até zelador/a da escola, exercendo uma pluralidade de funções. Desse modo, muitos/as professores/as sobrecarregam-se com tarefas que não deveriam ser de sua responsabilidade, contudo, passam a exercê-las concomitantemente, comprometendo o atendimento junto aos seus alunos/as e no desenvolvimento de suas atividades educativas.

No Brasil, as regiões Norte e Nordeste apresentam um percentual bem considerável de escolas com esse formato pedagógico, devido às condições geográficas e socioeconômicas. Durante muito tempo, as classes multisseriadas existiam, tanto no território rural quanto na periferia das cidades, com trabalhos voltados para o resgate de jovens que viviam em situações de vulnerabilidade social, reintegrando-os no processo de escolarização. Nos dias atuais, esse tipo de escola está cada vez mais resumindo-se ao cenário camponês, como forma de propor o início da escolarização de muitos sujeitos que vivem no campo em pequenas comunidades. Nessa perspectiva, Atta (2003, p. 24) ressalta que:

As classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem vínculo, mas convivendo, no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras. Ainda segundo a autora, nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor, e aí eles aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827, que, em seu artigo primeiro, determinava: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”.

Com base na autora, os primeiros modelos de escolas multisseriadas começaram a ser estabelecidos no Brasil, ainda no século XVIII, a partir das reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal. Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil e, conseqüentemente, a extinção do sistema educacional criado pela companhia de Jesus, esse modelo de escolarização foi ganhando espaço; professores que sabiam ler e escrever ofereciam seus serviços de instrução das primeiras letras de forma domiciliar e particular aos filhos de fazendeiros.

Nessa perspectiva, em 1827 foi instituída uma lei de instrução elementar que determinava oficialmente a criação de escolas de primeiras letras. A legalização da instrução elementar resultou em outra lei que ficou conhecida como Lei Geral do Ensino, oficializando a criação das escolas de primeiras letras. Sobre isso, Saviani (2013, p.126) no diz que:

O texto da lei das Escolas de primeiras Letras desdobra-se em 17 artigos. Além do primeiro artigo que determinou a criação de escolas de primeiras letras ‘em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos’, cabe destacar os artigos 4º e 5º, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo ‘ensino mútuo’ e o artigo 6º que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar.

O método utilizado nas escolas de primeiras letras foi importado para o Brasil muito antes de sua institucionalização. O método de ensino mútuo/monitorial ou Lancaster foi desenvolvido inicialmente pelos Ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster e tinha como prerrogativa a divisão democrática do ensino, levando em consideração que essa função era exercida tanto pelo/a professor/a titular quanto pelos alunos “monitores”.

No entanto, o método de ensino mútuo encontrou algumas dificuldades na materialização de suas ações pedagógicas no Brasil, tendo em vista que a lei das escolas de primeiras letras não conseguiu cumprir com seu papel de construir e consolidar um sistema de ensino sólido para a instrução pública, como foi demonstrou Saviani (2013, p.129):

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas, e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto isso não aconteceu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais.

Neste caso, a instrução pública ancorada pela Lei das Escolas de Primeiras Letras teve o seu desenvolvimento minimizado por vários fatores de ordem política e econômica. A falta de investimentos, por parte do governo da época, colaborou para o insucesso da tentativa de universalizar a instrução pública.

Constatamos que as escolas de classes multisseriadas no Brasil sofreram uma grande desvalorização em seu processo histórico de constituição, que vem se perpetuando ao longo dos anos. Além do preconceito e do estereótipo de negatividade atribuídos a essas escolas, as classes multisseriadas têm sido constantemente alvo do processo de fechamento das escolas do campo, mediante o processo de nucleação, o que vem “ferindo” os direitos dos povos camponeses a viverem o seu processo educacional sistemático em suas comunidades.

Antunes-Rocha e Hage (2010, p.18) evidenciam que “em grande parte dessas pequenas comunidades do campo, as escolas ofertadas sob a forma de multisseriado, representa a única presença explícita do Estado”. Nesse viés, ela apresenta-se como a possibilidade concreta da efetivação do direito dos povos do campo a estudarem em suas próprias comunidades. Evitando, dessa maneira, o deslocamento dos/as estudantes para escolas na zona urbana, que pouco consideram as matrizes culturais do campo em seu currículo, dentre outros fatores que convergem para que muitas crianças, jovens e adolescentes desistam de estudar, compondo o quadro de evasão escolar. Segundo Parente (2014, p.58),

A escola multisseriada como opção de organização que atende a um número reduzido de sujeitos, num espaço pequeno e com poucos profissionais, pode ser caracterizada como política de democratização do acesso à educação, ainda que tenha relegado a segundo plano as necessárias opções pedagógicas.

Desse modo, apesar da implantação das classes multisseriadas nos territórios rurais, essas escolas, consideradas de segunda categoria por questões estruturais, padecem historicamente da ausência de um projeto pedagógico pensado e planejado para o trabalho na classe multisseriada, pois, de acordo com Parente (2014, p. 58), o que aconteceu foi

[...] uma adequação do modelo seriado de ensino adotado da zona urbana nas “escolas isoladas”. Essa opção política está diretamente associada às questões dos investimentos educacionais. Os custos de implantação do modelo seriado em sua completude (idade-série) em tais escolas seriam muito altos. Por isso a opção foi de fazer a junção de grupos de alunos de diferentes faixas etárias, matriculados em diferentes séries/anos, com um único professor, todos no mesmo espaço.

De acordo com a autora, a multisseriação foi a alternativa encontrada para reduzir os custos que a estrutura seriada demandaria para o Estado, confirmando o descaso no oferecimento de escolas com uma sistematização estrutural física e pedagógica adequada tanto à realidade no campo como à forma de organização do ensino.

Diante desse descompromisso do Estado com o plano pedagógico dessas escolas, Barros et al (2010) comentam várias situações que vem dificultando o trabalho no âmbito das escolas multisseriadas, destacando:

A precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas, a sobrecarga de trabalho dos professores somado à instabilidade no emprego, as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do campo; o fracasso escolar e de defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar das atividades de trabalho infanto-juvenil; dilemas relacionados à participação da família e da comunidade na escola e a falta de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação;[...] todas essas situações apontam para a urgência de tomarmos essas questões específicas em nossos olhares de forma ampla e articulada (BARROS et al, 2010, p. 27-29).

Para os autores, as classes multisseriadas têm sobrevivido a muitas contradições que colaboram para o agravamento de sua existência nas pequenas comunidades do campo. Os problemas estruturais, somados aos pedagógicos, compõem um cenário muito comum nas classes multisseriadas e negligenciado pelo poder público.

Diante das condições precárias de trabalho, Barros et al (2010) afirmam que tanto os/as alunos/as quanto os/as professores/as vivenciam cotidianamente situações degradantes para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, tendo em vista a falta de mobiliário para as salas de aulas e de materiais didáticos, bem como a ausência de livros didáticos e paradidáticos, de máquinas para a reprodução das atividades, comprometendo o desenvolvimento do trabalho no âmbito dessas classes.

Além disto, problemas relacionados à escassez de merenda e transporte escolar precarizado são fatores que reforçam as dificuldades enfrentadas pelos/as os/as alunos/as das classes multisseriadas no tocante ao seu processo de aprendizagem, visto que, dadas as grandes

distâncias ou as próprias condições dos transportes escolares, muitos/as estudantes chegam nas escolas com cansaço, fadiga e fome, interferindo consideravelmente no seu processo de aprendizagem e colaborando para o baixo rendimento nas atividades.

Hage (2011) aponta que muitos/as professores/as que trabalham nessas escolas com contratos temporários subordinam-se às pressões políticas e empresariais; desse modo, o trabalho fica condicionado às exigências e interesses das forças políticas locais, limitando a autonomia dos docentes no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

De acordo com Parente (2014), enquanto modelo de organização escolar, o multisseriado é uma prática que incomoda e que vem incomodando, porque é a partir dele que desvelam-se problemas históricos da educação que ainda permanecem latentes na atualidade, a exemplo da precariedade na infraestrutura material e pedagógica, condições insalubres de trabalho, formação docente fragilizada, currículo descontextualizado, dentre outras questões subjacentes à realidade do multisseriado.

Segundo Hage (2014), o modelo seriado urbano potencializa a visão pejorativa da escola multisseriada, tendo em vista que muitos/as professores/as que atuam nessas classes não conseguem compreender as especificidades das turmas multisseriadas, impedindo-os de entender a sua turma como um único coletivo com diferenças e peculiaridades próprias.

Para Ximenes-Rocha e Colares (2013), além dos desafios relacionados à superação da precarização do trabalho docente, existe um agravante relacionado à ausência de discussões sobre as classes multisseriadas no âmbito das instituições superiores nos cursos de formação de professores, para que possa subsidiar a prática docente, orientando pedagogicamente o trabalho nessas escolas.

Conforme Parente (2014), quando os sistemas de ensino adotam o modelo de multisseriação, normalmente não há uma preocupação com as orientações políticas e pedagógicas para o desenvolvimento das práticas educativas nesses espaços, gerando uma insatisfação e uma sensação de angústia nos/as professores por não saberem como conduzir o trabalho pedagógico. Dessa forma, com essa ausência de orientações, os/as professores/as acabam reproduzindo o modelo seriado no âmbito da classe multisseriada, acarretando trabalhos duplicados, tendo em vista a junção das várias séries/anos no mesmo espaço.

Diante dessa realidade, faz-se necessário aprofundarmos a compreensão da organização pedagógica da multisseriação, nos mais variados espaços de formação docente e de construção das práticas educativas das escolas do campo, entendendo-as como um espaço de singularidades e pluralidades culturais.

3.2 Os dilemas da seriação e os desafios da organização multisseriada

Na atual conjuntura educacional brasileira, quando falamos em classes multisseriadas, há o predomínio de uma ótica pessimista sobre as escolas com essa organização didático-pedagógica. Assim, prevalece a ideia de que o processo de desenvolvimento educacional está atrelado ao extermínio da classe multisseriada para a adoção da lógica seriada, considerada como o modelo de organização do ensino mais adequado ao contexto educacional.

No modelo seriado há a falsa ideia de que o trabalho pedagógico pode ser estruturado numa perspectiva homogeneizadora e, em vista disso, muitos/as professores/as acreditam que tal modelo facilita o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que alunos/as de mesma faixa etária e mesma série são organizados no mesmo espaço e tempo pedagógico. Sobre isso, Sousa et al (2017) comentam que:

O ideal de universalização e homogeneização ainda se encontram presentes no imaginário dos educadores, o que produz um tipo de “cegueira”, a impedir outro modo de organização escolar que não a norteadas pela seriação. Percebe-se um verdadeiro apagamento das condições reais das classes multisseriadas, heterogêneas em sua natureza. Por parte dos sistemas educacionais, o multisseriamento é concebido como algo “residual” que tende a ser superado, por seguir a orientação de uma concessão monológica a partir de uma referência urbana. (SOUSA et al, 2017, p.4).

Neste caso, o processo de seriação, amplamente aceito pelo sistema educacional, tem se constituído ao longo dos anos como um dos principais desafios às práticas educativas em escolas multisseriadas. Nesse sentido, não favorece as possibilidades do/a professor/a conceber outras formas organizacionais do ensino multisseriado, relegando-o a um patamar de precarização que burla qualquer iniciativa de construir uma proposta de multisseriação na perspectiva da pluralidade e das singularidades típicas do referido contexto.

De acordo com Santos e Moura (2010), o processo de seriação começa a ganhar forma ainda na década de 1920, predominantemente na zona urbana, com a criação dos Grupos Escolares também conhecidos como “Escolas Reunidas”, que tinham a sua organização estruturada de forma seriada, fragmentando a turma por níveis de aprendizagens e idades diferenciadas. Esses grupos fundamentavam-se na classificação dos alunos a partir das habilidades que iam sendo adquiridas dentro de um universo homogêneo, baseado numa rigidez

curricular, sobretudo no controle hierarquizado dos conteúdos dentro de uma linearização absoluta.

Os autores acrescentam ainda que os Grupos Escolares inauguram um período em que começam a edificar uma arquitetura própria para o processo de escolarização, assentada em bases inspiradas nos ideais de racionalização, uniformização e um amplo controle do tempo pedagógico no interior dessas escolas, encenando, por este ângulo, uma política de extinção das escolas que funcionavam nos moldes da multissérie (SANTOS; MOURA, 2010).

Desse modo, a lógica da seriação propõe ações pedagógicas ancoradas nos princípios de racionalidade, eficiência, eficácia e produtividade. A escola concebida no modelo tecnicista tinha o objetivo de “modelar” os/as alunos/as com conhecimentos específicos, habilidades e atitudes úteis para tornarem-se aptos a fazerem parte do sistema social, pois “o sistema capitalista exige uma escola que articule a formação do aluno para o sistema produtivo[...] transpondo para a escola a forma de funcionamento da fábrica [...]” (BEHRENS, 2005, p. 48-49). Dessa maneira, tornava o/a aluno/a um ser passivo/a e obediente aos planos das forças hegemônicas. A partir dessa lógica, o modelo seriado como organização pedagógica foi considerado:

Símbolo da modernização educacional que foi introduzida no Brasil no início do século XX e se expandindo nas décadas seguintes, os Grupos Escolares são responsáveis pela difusão de um modelo curricular seriado, instituindo uma fragmentação do processo de ensino e uma racionalização do trabalho pedagógico. Pouco a pouco eles vão se popularizando pelo interior do país, através de ações dos governos estaduais. (SANTOS; MOURA, 2010, p.42-43).

Diante dessa condição, o sistema de ensino seriado foi visto como modelo ideal de educação. Nesse sentido, as práticas educativas dos/as professores/as foram configurando-se a partir da lógica seriada de organização escolar, perdendo de vista o seu caráter autônomo e dando espaço para um ensino pautado na racionalidade técnica que desconsidera a heterogeneidade como um processo inerente à condição humana.

Neste caso, os Grupos Escolares introduziram e consolidaram o novo viés de apartação de séries e dos conteúdos, associada ao projeto social capitalista, marcado pela lógica do controle que sistematiza o ensino sem levar em consideração a diversidade e as peculiaridades. Sobre isso, Hage e Reis (2018) comentam que:

Essa forma de organização impõe à escola a fragmentação dos espaços, tempos e conhecimentos escolares, que resulta nas salas de aulas [...] em que

as carteiras são enfileiradas e o quadro escolar todo esquadrinhado para dar conta dos conteúdos específicos de cada série; os tempos de aprendizagens são definidos em mês, ano, semestre, período. São anuais as séries, o ano letivo é anual, cada disciplina tem uma carga horária definida institucionalmente em função do grau de importância convencionalmente estabelecida por padrões externos à escola, vinculados aos sistemas de avaliação nacional, de caráter periódico e rígido, que aprovam ou reprovam os estudantes, e, como resultado, estes seguem adiante ou são retidos, permanecem ou são excluídos da escola (HAGE; REIS, 2018, p. 83).

Nesse processo de fragmentação dos espaços escolares, a seriação também anula qualquer possibilidade de consideração de outros espaços como lócus de formação e desenvolvimento dos processos ensino-aprendizagem dos/as alunos/as que não sejam aqueles convencionalmente internos às escolas. Nem tampouco há uma flexibilização dos tempos escolares, seguindo uma lógica pré-determinada, com começo, meio e fim dos períodos em que os indivíduos precisam aprender num ritmo sequenciado, numa perspectiva puramente transmissiva, dentro de uma linearidade inflexivelmente cronometrada. Há, portanto, uma supervalorização dos conteúdos, divididos por séries com forte teor ideológico implícito no seu processo de escolha para o trabalho nas referidas séries. Nesta perspectiva, Arroyo (2010, p.15) nos diz que:

Ser “multisseriada” denuncia o diálogo com a série - herança do modo de organização da escola do meio urbano. Professores reinventam espaços, dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados. Esses profissionais são desvalorizados, sem apoio pedagógico e indicações do que pode ou não pode ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade. Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação e da falta de atenção com a escola e as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente.

Para o autor, a escola com a identidade multisseriada assume desde cedo os dilemas impostos pela lógica da seriação, consequência da cultura organizacional urbanocêntrica amplamente difundida nos meios educacionais. Dessa forma, vista como padrão de produção de conhecimento, a homogeneização da escola seriada encontra-se muito presente na prática educativa do professor, impedindo-o de perceber outras possibilidades de estruturação do trabalho pedagógico. No entanto, Arroyo (2010) afirma que a ruptura com a seriação significa o rompimento dos obstáculos que desrespeitam a escola enquanto espaço de formação de seres plurais.

Dessa maneira, é preciso romper com “o entendimento ‘naturalizado’ de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas multisseriadas ocorrerá com a sua transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo urbano”, pensamento ainda muito disseminado no meio educacional (HAGE, 2014, p.175). Muitos são os dilemas oriundos do modelo seriado urbano, dentre os quais a submissão dos estudantes no tocante à realização exacerbada de provas e testes para medir quantitativamente os saberes adquiridos pelos alunos em uma lógica mecânica, segregadora e excludente (HAGE, 2011).

Nessa lógica, não há na aferição dos resultados dessas provas uma preocupação com os significados dos conteúdos na vida desses alunos, mas, sobretudo, são concebidos como requisitos para a aprovação ou reprovação. Dentro desse processo altamente regulatório, a ênfase nesses testes avaliativos é sempre focada nos resultados que classificam os/as alunos/as como aptos/as ou não aptos/as para o prosseguimento dos estudos, desconsiderando qualquer forma de subjetividade.

Diante dessa situação, outro dilema imposto pelo modelo seriado refere-se às imposições da fragmentação que impedem a compreensão da organização multisseriada pelos/as professores no tocante à sua operacionalização. Desse modo, em face da obrigatoriedade do cumprimento das prescrições da seriação, torna-se mais difícil o entendimento da dinamicidade coletiva inerente ao multisseriado e conseqüentemente à concretização das ações pedagógicas nessas escolas. Soma-se a essa questão, a transposição dos trabalhos das escolas da cidade para as escolas do campo, sem nenhuma preocupação em planejar o fazer pedagógico vinculado ao contexto da sala multisseriada.

Outro dilema relacionado ao modelo seriado refere-se à apartação da escola de muitos outros espaços, tempos e saberes formativos que existem nas comunidades e nos territórios rurais. Tendo em vista que essa apartação acaba invisibilizando, negando e deslegitimando as ações educacionais que acontecem em diversos espaços da sociedade, como no ambiente familiar, nas relações da vizinhança, nas práticas de organização de lutas, na participação dos movimentos sociais, nas práticas de trabalho, dentre outras, onde há uma pluralidade de conhecimentos e saberes (HAGE, 2018).

Considerando a fragmentação dos tempos/espaços/conhecimentos na escola, a seriação contribui para a afirmação de uma visão “escolacentrista”, que reforça sua hierarquia, desconsiderando todo conhecimento e organização pedagógica que não seja oriundo desse processo formal, e dessa maneira negligencia outras formas de produção de conhecimento que estejam na contramão desse processo.

Sendo assim, “a seriação, que em geral é reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas rurais, de forma precarizada, sob a configuração de multi(série)” (HAGE, 2014, p.1175). Trata-se de uma ação comum entre os professores que trabalham no multisseriado. Sobre essa questão, Atta (2003, p.17) também comenta, reafirmando que,

Para fugir das dificuldades instituídas pelo multisseriamento, os professores, com apoio e recomendação dos sistemas de ensino, tentam promover uma “seriação da classe multisseriada”: “Tenta-se fugir da dificuldade, ‘seriando’ a multisseriada seja na distribuição do tempo, na organização do espaço, na fusão das quatro séries em duas (reduzindo os conteúdos das séries mais adiantada aos das mais atrasadas), no uso de mais de um quadro de giz e assim por diante”.

Nesse viés, dado os dilemas da seriação associado ao descaso das autoridades educacionais e do abandono das escolas multisseriadas à própria sorte, muitos/as professores/as sentem-se induzidos/as a seriar o multisseriado na tentativa de solucionar os tensionamentos causados pela incompreensão do desenvolvimento do trabalho didático, diante de uma sala de aula com a diversidade de alunos e séries dentro no mesmo espaço.

Segundo Parente (2010), dada à sua característica rígida, seletiva e excludente, o modelo seriado tem produzido muitos problemas na educação brasileira, entre eles a reprovação e evasão escolar, que têm marcado a vida dos/as alunos e se cristalizado ao longo dos anos, culpabilizando-os pela não adequação aos tempos escolares predefinidos pela seriação e que não considera as diversas temporalidades inerentes à multisseriação.

Evidenciamos que os professores que trabalham no multisseriado sofrem consequências incisivas no seu cotidiano pedagógico porque são impedidos ou negligenciados do direito a uma formação que revelem a diversidade e os diferentes espaços nos quais irão atuar como educadores e os preparem para desenvolver suas práticas educativas nesses mais variados contextos educacionais.

Dessa forma, a visão equivocada da multissérie como a junção de muitas séries dentro da lógica da fragmentação é ignorado nos próprios planejamentos de ensino. Na visão de Santos e Moura (2010, p.44),

Nos encontros de planejamento pedagógico, onde geralmente os professores são reunidos por séries para realizar os planos de aulas, os professores das classes multisseriadas participam do planejamento com grupos de professores de uma determinada série e, ao finalizá-lo, saem copiando o planejamento de outras séries. Assim ao final do planejamento, o docente encontra-se diante de

um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico.

Neste caso, o próprio sistema educacional não oferece aos professores uma dinâmica de planejamento que favoreça, no processo de organização do trabalho dos professores do multisseriado, uma metodologia coerente ao trabalho coletivo dos/as educadores/as. Dessa forma, não há o desenvolvimento de um projeto coletivo de educação para as turmas multisseriadas a partir das realidades “semelhantes” e das experiências pedagógicas destes profissionais, que venha a favorecer a construção de alternativas pedagógicas e que contemplem a heterogeneidade, a diversidade, a pluralidade e as respectivas singularidades dos/as sujeitos/as.

Em contrapartida, o que acontece na prática desses encontros está diretamente relacionado a um mero processo burocrático de troca de planos de aulas, que na sua essência de criação não é pensado a partir das realidades distintas. Por esse ângulo, “o trabalho com turmas multisseriadas requer dos professores um grande esforço e habilidades pedagógicas para lidar com essa particularidade. Essa perspectiva traduz, por parte dos professores, o esforço para assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem” (AZEVEDO; QUEIROZ, 2010, p.70).

Partindo dessa premissa, os professores de classes multisseriadas precisam reinventar-se a partir do seu cotidiano, num intenso processo de ação-reflexão-ação para criar novas perspectivas para o trabalho nessas turmas, pois nas classes multisseriadas “nascem pistas para se pensar alternativas curriculares que consideram a diferença como possibilidades de aprendizagem” (PINHO 2008, apud SANTOS; MOURA, 2010, p. 45).

Compreendemos que o modelo seriado urbano, embora amplamente aceito e tido como a forma de organização de ensino mais adequada e, portanto, visto como a solução dos problemas pedagógicos das escolas multisseriadas, impõem certos dilemas que dificultam o trabalho nessas classes; todavia, muitos/as professores/as reinventam suas práticas a partir dos conhecimentos que vão adquirindo ao longo de suas experiências. Professores/as criam formas específicas de trabalho mediante a interação com o contexto multisseriado, ou seja, novas ações formativas surgem como proposta para superar os dilemas da seriação.

Diante desse contexto, e dos muitos dilemas que surgiram no tocante ao desenvolvimento das práticas educativas no campo, foram sendo implementados algumas políticas educacionais para o atendimento das classes multisseriadas, como foi o caso do Programa Escola Ativa

(PEA), implantado no Brasil para atender às regiões com baixa densidade populacional, principalmente que apresentavam déficits na qualidade educacional.

O PEA foi iniciado em 1997, como resultado de uma adaptação de um programa desenvolvido na Colômbia, denominado “Escuela Nova”. Criado com a finalidade de subsidiar as ações educativas no âmbito das classes multisseriadas, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social e dessa maneira garantindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Dessa maneira,

No Programa Escola Ativa, a valorização da experiência extraescolar aponta para a organização interdisciplinar dos conteúdos e da relação que se busca estabelecer entre conhecimento que os estudantes trazem de suas experiências comunitárias e dos conteúdos de aprendizagem escolar. Devido à peculiaridade do trabalho com multissérie, o Programa Escola ativa procura apoiar o professor ao lidar com diferentes graus de desenvolvimento mental e ritmo de aprendizagem, oferecendo recursos para uma maior diversidade de atividades, com trabalhos individuais e coletivos (BRASIL, 2008).

O referido documento aponta uma proposta diferenciada para os/as educandos/as do contexto multisseriado, justificando a necessidade de organizar os conteúdos em uma perspectiva interdisciplinar, aliando conhecimentos científicos com conhecimentos empíricos. Da mesma forma, ressalta que, dadas as condições peculiares inerentes à multissérie, o programa constituiu-se como subsídio ao trabalho dos/as professores/as.

No entanto, de acordo com D’Agostini et al (2012), os objetivos propostos pelo PEA não vêm sendo concretizado na prática, tendo em vista que os resultados obtidos através das avaliações da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI apontam que os problemas advêm da base das escolas multisseriadas referentes à sua estruturação precária, com professores leigos, sem formação continuada e com resistência ao novo.

De acordo com os estudos de Rosa (2013), o Programa Escola Ativa foi duramente criticado por constituir-se, na visão de muitos pesquisadores, como um “pacote pedagógico” pronto e fechado para ser colocado em prática, não permitindo aos educadores uma reflexão e participação na discussão sobre suas bases e fundamentações.

Nesse entendimento, Freire et al (2010) comentam que os guias desenvolvidos pelo Programa Escola Ativa, durante seus dez anos de atuação, foram incisivamente prescritivos, configurando-se, muitas vezes, como receituários pedagógicos que reforçavam a contraposição ao exercício da autonomia dos sujeitos que estavam envolvidos com a sua operacionalização.

Desse modo, evidencia-se as tentativas de implementação de uma proposta diferenciada para as escolas multisseriadas, todavia com muitas lacunas para serem preenchidas.

Diante deste contexto de críticas às limitações do Programa Escola Ativa, foi implementando, em 2012, o Programa Escola da Terra, constituindo-se como ação do Programa Nacional de Educação do Campo/PRONACAMPO, instituído através da portaria MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, buscando promover condições dignas para o acesso e a permanência em escolas do campo multisseriadas quilombolas em suas comunidades. Dessa forma são finalidades do Programa:

- I-Promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamentos das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas;
- II- Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2012).

O Programa pauta-se na destinação de recursos pedagógicos que atendam e que sejam coerentes com as especificidades do trabalho multisseriado e na formação continuada de professores que fortaleçam o desenvolvimento de propostas pedagógicas que elevem o desempenho escolar nessas turmas.

Com base nos referenciais pedagógicos do Programa Escola da Terra, a formação dos/as educadores/as estrutura-se a partir de períodos formativos denominados: tempo-universidade, onde os professores participam de encontros em instituições de ensino superior com carga horária entre 90 a 120 hs, e o tempo escola-comunidade, período formativo que acontece no âmbito de suas comunidades de trabalho com a participação de tutores para subsidiar o trabalho. Esse tempo comunidade possui uma carga horária entre 60 a 90h (BRASIL, 2012).

No Estado do Piauí, o Programa Escola da Terra é coordenado pela Universidade Federal do Piauí/UFPI em parceria com a Secretaria Estadual de Educação/SEDUC, como forma de somar esforços no desenvolvimento de ações propositivas para os/as professores/as que atuam no multisseriado. O curso acontece em regime presencial/alternância, com os seguintes objetivos:

- Possibilitar suporte à formação de professores que atuam em classes multisseriadas do campo; Delimitar problemáticas significativas da metodologia do ensino nas classes multisseriadas e apresentar proposições ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos; Contribuir para o fortalecimento da escola do campo como espaço de apropriação do conhecimento historicamente produzido; Promover o desenvolvimento técnico e político para a gestão, planejamento, execução e avaliação de processos pedagógicos próprios para a educação do campo; Promover a

formação docente crítica, com visão ampliada de mundo, da sociedade brasileira, dos processos sociais contemporâneos e a compreensão do campo, com sua história, seus valores, suas culturas, seus saberes, sujeitos e determinantes históricos, políticos, culturais e econômicos; Contribuir para o desenvolvimento de experiências pedagógicas voltadas para a produção de estratégias educativas de intervenção qualitativa na realidade das escolas do campo; Sistematizar e produzir materiais didáticos para as escolas do campo, que possibilitem o apoio pedagógico às atividades docentes, facilitando aos educandos o acesso ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2018 p. 07)

Desse modo, o programa vem atuando com a formação de professores/as do multisseriado, ofertando materiais didáticos e pedagógicos, com monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas, além da gestão, controle e mobilização social. Busca promover uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, aliada aos princípios defendidos pelos movimentos da educação do campo.

Nessa perspectiva, a organização do material de formação do Programa Escola da Terra, no Estado do Piauí, contempla eixos que valorizam o currículo em uma perspectiva interdisciplinar como a possibilidade do diálogo entre os vários saberes, oriundos tanto dos conhecimentos científicos quanto dos saberes locais. Além disto, aborda elementos da alfabetização, letramento e conhecimento matemático, das ciências humanas e sociais, possibilitando reflexões sobre essas perspectivas para um melhor planejamento de atividades junto aos educandos.

A proposta do programa pauta-se na articulação dos conhecimentos apreendidos nos regimes de alternância entre o tempo universidade e tempo escola-comunidade que os professores participam, como forma de refletir a prática e propor novas ações para o trabalho nas classes multisseriadas do campo, através do movimento ação-reflexão-ação, fomentando uma nova práxis educativa.

3.3 A organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas

As escolas multisseriadas revelam uma realidade pedagógica muito peculiar em relação a outras formas de organização nas escolas brasileiras. Caracterizada pela junção de várias séries em uma sala de aula, as classes multisseriadas configuram-se como espaços ricos de diversidades e possibilidades de aprendizados.

No entanto, essa heterogeneidade de séries e idades vem provocando nos professores algumas inquietações e inseguranças quanto à forma de organização e atuação nesses espaços. A heterogeneidade, enquanto conjunto de diferenças e peculiaridades, apesar de constituir-se

como um elemento natural do âmbito escolar, tem sido um dos grandes desafios para os/as professores das classes multisseriadas. De acordo com Hage e Reis (2018, p.82)

A heterogeneidade, inerente ao processo educativo na (multi)série, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino é um requisito importante na formulação de políticas e práticas educativas para os territórios rurais, quando relacionadas às escolas ou turmas (multi) seriadas, termina por ser entendida como um fator prejudicial ao trabalho docente, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as turmas homogêneas, entendidas como aquelas que reúnem estudantes da mesma idade na mesma série, são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar, e consequentemente de educação de qualidade.

De acordo com os autores, lidar com a heterogeneidade é uma condição natural dos ambientes escolares, tendo em vista que ela é intrínseca à natureza humana que constitui esses espaços. No entanto, é atribuída, muitas vezes, como característica exclusiva da multisseriação, denotando uma imagem pejorativa em detrimento das escolas seriadas com a falsa ideia de homogeneização.

Segundo Pinho (2004), as formas de organização das classes multisseriadas são influenciadas pelo modelo seriado urbano, servindo em grande medida como estratégias de regulação e controle do poder a serviço dos interesses capitalistas, que tem manipulado os sistemas educacionais em favor de interesses mercadológicos. Dessa maneira, há uma exaltação do modelo seriado num ideal de homogeneização, criticando toda organização que não esteja pautada nessa perspectiva. De acordo com Santos e Moura (2010, apud SOUSA et al (2017, p. 06),

As pesquisas sobre a multisseriação têm evidenciado que os/as professores de escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar o trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e temporalidades de aprendizagens, entre outros que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas.

Dessa maneira, por não compreenderem a dinâmica da organização multisseriada, muitos professores sentem dificuldades no planejamento do trabalho pedagógico e veem o modelo seriado como a solução para o fracasso nessas classes, pois a partir desse entendimento “o modelo seriado de ensino trata o tempo e o conhecimento escolar de forma rígida, resultando na fragmentação em séries anuais, [...] e pautado por uma lógica “transmissiva” (HAGE, 2011,

p. 105). Nessa perspectiva, os professores são influenciados a adotar a seriação na tentativa de resolver esses dilemas.

Desse modo, ao tentar incorporar a lógica da seriação, muitos professores desenvolvem seus trabalhos ancorando-se na ideia de que a igualdade nas formas de estruturação das ações pedagógicas possibilita o desenvolvimento mais rápido do processo ensino e aprendizagem. Todavia, esse padrão único nas formas de ensinar e apresentar os conteúdos não garante a aprendizagem para todos, tendo em vista que os/as estudantes possuem temporalidades e ritmos diversos em relação às exigências postas pela escola.

Conforme Sousa et al (2017), na organização escolar existem tentativas de fazer com que alunos/as diferentes sejam incorporados a uma dinâmica educacional padronizada, submetendo-os a um mesmo tempo escolar, desconsiderando ritmos e unificando atividades. No entanto, essa unificação desconsidera a heterogeneidade inerente aos seres humanos, produzindo desigualdades nas formas de aprendizagem, contribuindo para o insucesso e baixo rendimento escolar dos/as alunos/as

Nesse cenário pouco motivador, os/as professores buscam formas diversificadas na estruturação do espaço escolar em salas multisseriadas, a partir de diferentes agrupamentos na sua organização pedagógica das séries/anos. Para Santos (2015, p.101),

As escolas multisseriadas podem possuir diferentes configurações de oferta da escolaridade e funcionamento. O tipo mais conhecido é aquele em que encontramos uma só professora atendendo 4 ou 5 “anos” ou “séries” escolar. Este tipo é conhecido por escola unidocente ou turma unidocente, pelo fato de dispor de apenas uma professora que ensina todos os anos/séries de uma só vez.

Esse modelo de agrupamento citado pelo autor apresenta-se como uma das muitas possibilidades de organização das séries/anos que podemos encontrar no âmbito da organização dessas escolas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, é possível identificarmos alunos da educação infantil compondo esses espaços pedagógicos.

Nessa perspectiva, é possível ainda encontrarmos, no âmbito do agrupamento dessas escolas/classes, dois professores/as atuando em uma escola multisseriada. Nesta composição, um/a professor/a assume o 1º e 2º ano e o/a outro/a professor/a ensina o 4º e 5º ano do ensino fundamental, ambos em salas separadas. Outra forma de agrupamento ocorre quando há três professores/as atuando em uma escola multisseriada. Nestes casos, os/as alunos/as da educação infantil ficam na responsabilidade de um professor, o 1º ao 3º ano/série fica sob a tutela de um

outro professor e, por fim, o 4º e 5º ano é assumido pelo terceiro/a professor/a em salas separadas (SANTOS, 2015).

Essas configurações ilustram as diversas formas de organização e/ou agrupamento dos/as alunos/as nas escolas/classes multisseriadas, na tentativa de conseguir desenvolver o trabalho, mesmo diante das adversidades. Esses agrupamentos não se constituem apenas com a junção de alunos do 1º ao 5º ano reunidos em uma sala com um único/a professor/a, tendo em vista que há outras formas de organização que podem ser encontradas nessas escolas, sendo possível encontrar alunos/as de duas séries em uma sala com um/a professor/a específico/a e outras duas ou três séries juntas com outro/a professor/a em salas separadas.

No que se refere à organização do tempo nessas classes, os/as professores/as assumem outros desafios no que concerne ao atendimento aos estudantes, tendo em vista as especificidades inerentes à turma, que demandam tempos e ritmos diferenciados pela dinâmica do multisseriado. Nessa perspectiva, o processo de escolarização tem primado por uma compartimentação rígida do tempo, através de sequenciações predefinidas a partir da valorização do modelo seriado de ensino. Desse modo, Souza (2017) aponta que os professores:

[...] se desdobram dividindo o quadro em partes (marca registrada da multisseriação), onde passa matéria para uma série, enquanto essa cópia, distribui exercício mimeografado para outra, ao mesmo tempo orienta para que a outra série siga a matéria no livro didático, enfim, explica, corrige, atende a cada aluno, oferecendo assistência individualizada sempre que possível (SOUZA, 2017, p. 88).

A divisão do quadro em partes para a orientação das atividades de alguns alunos de séries/anos específicas, enquanto outros resolvem alguma atividade no livro didático, tem se constituído como a metodologia mais usada por professores e uma realidade bem comum no que tange à operacionalização do tempo nessas salas.

Nesse contexto, Ximenes-Rocha e Colares (2013) apontam que, na prática cotidiana, as classes multisseriadas são estruturadas em um regime de rodízio, tendo em vista que há escolas em que professores fazem a racionalização do tempo, dedicando-se às duas primeiras horas do dia para 3ª e 4ª séries e as duas últimas horas para a 1ª e 2ª série. Neste caso, os professores fazem a divisão das turmas no espaço da sala, porém não há um cumprimento do tempo em cada série, como previsto na legislação educacional, o que ilustra claramente o mal aproveitamento do tempo para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

Os estudos de Santos (2015), Ximenes-Rocha e Colares (2013) e Souza (2017) sobre a organização do trabalho pedagógico em escolas/classes multisseriadas retratam de maneira

semelhante a forma como os/as professores/as utilizam o tempo e o espaço para o desenvolvimento das atividades. Nesta perspectiva, Barros (2005, p. 198) colabora com a discussão comentando que:

O tempo escola de realização das atividades didáticas é lapidado dentro dos grupos específicos em sala de aula, reduzindo o tempo de trabalho para duas horas/aulas com o objetivo de diminuir a complexidade que as várias séries proporcionam para a execução do trabalho pedagógico. Os educadores consideram que a 1ª e a 2ª séries são mais próximas em termos de “níveis” de aprendizagens e idades, o mesmo se aplica para 3ª e 4ª séries, fazendo com que a turma se subdivida ou fique junta, pois já conhecem quais são as séries que os educandos estão.

Neste caso, há uma tendência reducionista na utilização do tempo destinado à condução das atividades nas classes multisseriadas, com a justificativa de atenuar as dificuldades. No tocante à divisão dos tempos, enquanto o/a professor/a está envolvido/a com duas séries concomitantemente, as outras séries possivelmente ficam entretidas com alguma atividade somente para que o/a professor/a consiga conduzir sua aula.

Contudo, essa má gestão do tempo pedagógico em classes multisseriadas compromete incisivamente o direito dos/as estudantes que estudam nessas classes às 800 horas/aulas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96-LDB, que assegura a possibilidades de haver adaptações às peculiaridades típicas do território campestre sem, contudo, reduzir o número de horas previstos na lei (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, percebemos que os/as professores/as enfrentam muitos desafios relacionados ao desenvolvimento de seus trabalhos no âmbito das classes multisseriadas decorrente, em grande parte, do não entendimento da dinamicidade do multisseriado, evidenciado pela falta de formação inicial e continuada, e sobretudo a pressão imposta pelo modelo seriado, que causa muita insegurança na organização e na condução do trabalho pedagógico, tendo em vista os muitos dilemas impostos pela serialização.

3.4 Perspectivas de (re)invenção das práticas educativas nas escolas do campo multisseriadas

A educação em sentido amplo vai além da simples transmissão de informações, tendo nessa perspectiva a função de formar cidadãos críticos e reflexivos para atuar na sociedade

transformando-a. O trabalho docente constitui-se como parte integrante do processo educativo, em que os membros de uma sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação ou prática educativa é um fenômeno social necessário para a existência de toda e qualquer sociedade. Desse modo, Freire (2002, p.36) ressalta que

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa, de ser política, de não poder ser neutra.

A prática educativa vai além da mera instrução de conteúdos sistematizados. Ela configura-se numa proposta de ação intencional que proporciona um diálogo entre os diferentes sujeitos e os variados saberes construídos no contexto das práticas sociais. Sendo assim, precisa ser compreendida e concebida de forma crítica por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, pois “uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar as condições em que os educandos em suas relações com o outro e com o professor ensaiam a experiência de assumir-se como ser social, histórico e pensante[...]” (FREIRE 2002, p.18). Dessa forma, o autor reafirma a necessidade de as práticas educativas serem construídas a partir de interação com as práticas sociais em espaços onde os/as educandos/as e professores/as possam trocar experiências e construir novos conhecimentos.

De acordo com as experiências dos movimentos sociais do campo, as práticas educativas precisam reconhecerem as especificidades da cultura do campo, enquanto espaços de convivências, de aprendizagens e saberes culturais no contexto escolar, entendendo sua dimensão politizadora da educação no que se refere ao seu papel de emancipação humana. Nesse sentido, Lima e Melo (2016, p. 8) explicitam que:

Na visão dos movimentos sociais, as práticas educativas instituídas nas escolas do campo, por serem descontextualizadas e ignorarem as experiências e os processos políticos organizativos vivenciados pelos sujeitos do campo, pouco contribuem na formação crítica dos camponeses e na construção de conhecimentos que possibilitem uma releitura do mundo rural, desvelando as relações de poder e opressão constituídas nesse contexto, responsáveis pelo processo de exclusão e negação de direitos da população.

Nesse sentido, as práticas educativas das escolas do campo pouco têm contribuído com o seu papel na constituição de sujeitos críticos e participativos na realidade social em que vivem,

haja vista que as respectivas práticas são desenvolvidas desconsiderando o contexto social e, dessa maneira, silenciam as peculiaridades socioculturais presentes no campo.

Compreendemos que as escolas camponesas precisam propor práticas educativas que possibilitem a ruptura com a educação imposta pelo modelo hegemônico seriado, estruturado na perspectiva do racionalismo cartesiano, que vê o mundo de forma fragmentada, enfatizando dualizações e hierarquizações entre os modos de vida, tal como o rural e o urbano, contribuindo para a homogeneização de culturas e valorizando o individualismo e a competitividade e, dessa forma, alargando as desigualdades sociais (HAGE; REIS, 2018, p. 83).

Desse modo, as práticas educativas para o contexto camponês precisam considerar que o conhecimento é global e não fragmentado, produzindo os conhecimentos, considerando os modos objetivos e subjetivos de ser e viver do campo, como também os direitos essenciais ao ser humano, contrapondo-se, dessa forma, ao processo segmentado do conhecimento, além de uma formação alienante que defende a lógica do sistema capitalista e pouco contribui para uma formação emancipatória. Sobre essa problemática, Ghedin (2012, p. 152) destaca que:

No campo da educação, os paradigmas atuais direcionam-se para a busca da formação de um novo profissional e de um novo cidadão. Como essas ideias não estão bem definidas, o educador não sabe bem o que fazer na sala de aula ou definir no currículo o que precisa ser aprendido.

Neste caso, o autor aponta para a reflexão a respeito do trabalho do professor na escola, que padece, muitas vezes, de uma indefinição de rumos, enquanto articulador das práticas educativas no ambiente escolar. Ao se destacar uma educação pautada nesses modelos, o professor precisa ter consciência do papel crítico das práticas educativas da escola do campo, da essência da natureza da aprendizagem e sua aplicabilidade nos seus contextos de vivência.

Dessa forma, a prática educativa precisa estar relacionada às relações empíricas que o ser humano vai adquirindo nas suas relações e transformando-as em prática educativa intencional envolvidas com a transformação social dos sujeitos do campo. Diante dessa premissa, Lima e Silva (2016, p. 114) afirmam:

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo partem da interação com a natureza, no trabalho com a família, nas conversas, nas festas das comunidades, nas mais variadas manifestações religiosas e nos momentos de atividades de formação política, assumindo o compromisso com a reafirmação da identidade camponesa. Para tanto os /as educadores/as devem adotar uma postura crítica perante o fazer educativo, utilizando-se da reflexão como instrumento de reorientação de suas práticas [...].

Nessa perspectiva, as práticas educativas no âmbito das escolas do campo precisam ampliar as possibilidades de formação para além da mera transmissão de conteúdos científicos, ressignificando-as a partir da adoção de novas estratégias pedagógicas e metodológicas que buscam dialogar com outras experiências educativas vivenciadas pelos sujeitos do campo no contexto de suas práticas socioculturais, bem como nos movimentos sociais (LIMA, 2020).

O educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel. Tem como pano de fundo a compreensão da educação como prática social. Além disso, “as necessidades presentes nas escolas do campo exigem um profissional que precisa dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade” (ANTUNES ROCHA, 2011, p. 41).

Desse modo, o trabalho em escolas do campo precisa estar pautado num processo de construção de práticas educativas que favoreçam a articulação entre os saberes científicos e os saberes locais. Nesse ínterim, os projetos curriculares das escolas do campo sempre estiveram associados aos modelos urbanos, sofrendo apenas algumas adaptações. Para Lima (2016, p. 76),

Os currículos das escolas do campo devem ser constituídos a partir da problematização crítica da realidade e do diálogo entre os diferentes saberes e práticas sociais evidenciando uma dimensionalidade política capaz de desnaturalizar as relações de dominação e exclusão instituídas no meio social e entre grupos sociais, permitindo que os/as educandos/as compreendam que os processos de construção das diferenças e das desigualdades são invenções históricas de homens e mulheres.

De acordo com o autor, há uma necessidade de olhar criticamente para o currículo desenvolvido no campo, tendo em vista que os conteúdos precisam ser concebidos a partir de situações sociais aos quais os sujeitos estejam envolvidos no seu meio social com conteúdos que dialoguem sobre a vida no campo e suas desigualdades sociais estabelecidas pelas relações do poder hegemônico.

Neste caso, é necessário que as práticas educativas nas escolas multisseriadas do campo sejam repensadas, ressignificadas à luz do que estabelece os movimentos sociais do campo, como uma política educacional voltada efetivamente para a garantia do reconhecimento e valorização sociocultural dos povos camponeses e numa perspectiva contraditória à pressão do modelo seriado urbano. Segundo Pinho e Souza (2012, p. 262),

Uma classe multisseriada não é uma soma de séries justapostas. Para entendê-la na sua especificidade, é fundamental assumi-la como uma totalidade uma e

diversa ao mesmo tempo, a fim de não dicotomizá-la. É importante ressaltar que cada elemento que compõe esta totalidade detém seu lugar na sua estruturação e compreensão, pois as classes multisseriadas, ao mesmo tempo em que podem ser vistas como algo fragmentado, são também coesas na sua forma particular de existir, pois esta coesão é uma característica das sociedades contemporâneas.

Na visão dos/as autores, as classes multisseriadas, para serem entendidas na dinamicidade da sua concretude, faz-se necessário que sejam levadas em consideração o seu todo, sem com isso reduzir a dimensão das especificidades inerentes ao processo da heterogeneidade. Desse modo, compreendemos que as escolas, na operacionalização dos seus planejamentos para esse contexto, precisam redirecionar suas ações interventivas, possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas que mudem as formas de promover o ensino numa perspectiva puramente fracionada, desrespeitando a diversidade como processo natural de organização social.

As práticas educativas nas classes multisseriadas, na atual conjuntura educacional, ainda se constituem em uma realidade marcada historicamente pelo abandono e pelo descaso que o governo sempre imprimiu à sua existência, enfrentando muitas barreiras no tocante à sua continuidade e permanência diante das políticas de nucleação. Nesse cenário pouco motivador, muitos/as professores/as que vivem a essência do trabalho nas classes multisseriadas cotidianamente vêm resistindo e lutando contra muitos problemas que assolam essas escolas, dentre as quais podemos destacar e enfatizar as imposições do padrão seriado urbano no modo de conceber e organizar o ensino nessas turmas. De acordo com Moura e Santos (2012, p. 69):

Mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretarias de Educação.

Nessa lógica, os/as professores/as vêm reinventando suas práticas educativas a partir das experiências empíricas que vão construindo no seu dia a dia nessas turmas, a partir do contato com os alunos, do conhecimento da comunidade e do entendimento da importância da valorização da identidade camponesa. Por conseguinte, novas práticas vêm sendo concebidas por professores e professoras que buscam romper com as propostas esfaceladas do modelo seriado.

Moura e Santos (2012) evidenciaram, a partir de narrativas dos sujeitos de pesquisas realizadas, que os/as professores/as que conseguem desviar-se dos moldes engessados da lógica da seriação desenvolvem práticas bem-sucedidas; em contrapartida, os professores que insistem em seguir com tal modelo encontram muitos obstáculos para que consigam realizar um trabalho que atenda às peculiaridades do multisseriado.

Diante da complexidade que origina os empecilhos concernentes aos/as professores/as no desenvolvimento de suas práticas educativas, Hage (2018) destaca um elemento que considera potencializador para uma intervenção no cenário multisseriado e apresenta-o como “a transgressão do modelo seriado urbano”. Neste caso,

A palavra “transgressão” no dicionário Aurélio apresenta distintos significados: Ato ou efeito de transgredir, infração, violação [...] e seus sinônimos associa-se a distintas formas de intervenção na realidade existente, como desobediência, insubordinação, rebeldia, quebra, fratura, ruptura, interrupção, rompimento, transposição, superação, transcendência. Transcender” significa “ultrapassar, ir além do ordinário[...]” (HAGE, 2018, p. 86).

Nesse contexto, o termo “transgressão” surge como a probabilidade real para a materialização de ações que se proponham a infringir a ordem estabelecida pelo modelo seriado urbano, apostando na capacidade de inventividade de suas práticas educativas. Hage (2014) aponta-nos que a mudança positiva para essas escolas nasce a partir da ruptura total com o modelo seriado, que se apresenta dentro de um contexto depreciativo e com uma proposta deficitária. Sobre isso, Hage (2014, p.1176) comenta ainda que:

[...] Essa proposição não se efetivará via decreto, por imposição do poder público, de modo compulsório para todas as escolas ao mesmo tempo.[...] Uma mudança dessa natureza, para se materializar e apresentar resultados significativos deve se constituir paulatinamente com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudos e pesquisas sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atenda às peculiaridades locais das escolas e suas comunidades, aproveitando o acúmulo das experiências e práticas criativas dos sujeitos que participam das escolas rurais multisseriadas, da capacidade inventiva e inovadora desses sujeitos em fazer diferente mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são muito desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas.

Para o autor, essa transgressão do modelo seriado urbano envolve uma mudança muito profunda, principalmente por romper com um modelo pedagógico instituído historicamente como a “solução” para os problemas das escolas multisseriadas. Na sua concepção, tal mudança

necessita dialogar com os vários atores que emergem do contexto camponês, promovendo uma escuta desses sujeitos, principalmente os/as professores/as que, a partir de suas relações empíricas, desenvolvem estratégias para ressignificar suas práticas dentro do contexto multisseriado, buscando criar estratégias que deem conta de promover o processo de ensino aprendizagem a partir do respeito às diversidades presente nas salas de aula. Hage (2018, p.89) esclarece ainda que:

Quando as/os professoras/os que atuam nessas turmas e escolas desenvolvem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam uma perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos, suas epistemologias e seus saberes culturais e científicos, passam a articular os conteúdos escolares provenientes da tradição acadêmica e tecnológica com os saberes que povos e comunidades tradicionais e camponesas constroem nas situações próprias de trabalho e produção, na relação com os diversos ambientes e nas práticas de formação pessoal e coletiva que vivenciam e acumulam. Desse modo, avançam rumo à transgressão do modelo seriado de ensino.

Nesse sentido, quando professores entendem a importância da sua atuação nesse processo de reconhecimento e afirmação da cultura camponesa que vão estabelecendo nas suas vivências, é que se vislumbra as possibilidades de transcender esse modelo seriado favorecendo a concepção de “uma nova “pedagogia das classes multisseriadas”, que já vem sendo construída cotidianamente na luta empreendida pelos professores destas classes no exercício do ofício docente” (MOURA; SANTOS, 2012, p. 288).

Nesta perspectiva, somos levados(as) a reconhecer a importância da transgressão do modelo seriado, tendo em vista que essa ruptura se constitui como o ponto de partida para um novo cenário de trabalho nessas classes multisseriadas, reconhecendo a diversidade como uma possibilidade de troca de experiências, culturas e vivências, e respeitando o universo empírico e as singulares subjacentes a cada estudante que tem na escola multisseriada a sua referência de vida e oportunidades.

CAPÍTULO IV

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CLASSES MULTISSERIIDAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

Neste capítulo, discutiremos sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas multisseriadas do campo, no município de Altos-PI, a partir das narrativas das professoras que atuam nesse contexto e participaram da pesquisa. Durante o texto, destacamos as aprendizagens construídas no percurso da trajetória profissional, bem como o processo de organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas do campo.

Além disto, abordaremos também sobre os desafios políticos e pedagógicos enfrentados pelos/as educadores/as no contexto das escolas multisseriadas na construção de estratégias que superem o modelo seriado, assim como discorreremos acerca das estratégias elaboradas pelos professores para reinventar suas práticas educativas no âmbito das escolas multisseriadas, concebidas a partir do processo ação-reflexão-ação.

4.1 As aprendizagens construídas no percurso da trajetória profissional em turmas multisseriadas

Na conjuntura educacional brasileira, as escolas do campo organizadas a partir do modelo multisseriado sempre estiveram vinculadas às imagens de precarização e subordinação em relação às escolas urbanas. Muitas vezes, o pouco contato com tal realidade e a visão limitada desse cenário contribuem na ampliação desses estereótipos que acabam por naturalizá-las como se fossem uma condição inerente à natureza dessas escolas.

Vale relembrar que, historicamente, as escolas multisseriadas são marcadas por um processo de silenciamento e ausência de políticas públicas que reafirme o direito à educação dos povos camponeses, constituindo-se muito mais como uma ação compensatória e de regulação do trabalho docente que tem sobrevivido à marginalização no provimento de sua existência e funcionamento.

Nesse contexto, as educadoras que atuam nesses espaços lidam diariamente com os reflexos da ausência governamental na proposição das condições essenciais para o funcionamento dessas escolas no campo, ocasionando problemas que passam a interferir diretamente no desenvolvimento de suas práticas educativas.

Dessa maneira, as educadoras que atuam nessas escolas têm relatado que as primeiras experiências em turmas multisseriadas têm demandado muitos esforços dos professores, tendo

em vista a necessidade da divisão de suas ações pedagógicas com o trabalho administrativo. As classes multisseriadas eram ofertadas em prédios inapropriados e provisórios, como capelas, casas de associação de moradores, dentre outros espaços, que demonstram o descaso do poder público com a educação do campo e dificultam as ações dos professores, principalmente por não terem a contrapartida de outros profissionais na condução do trabalho na escola, como: zelador, merendeira, vigia, etc.

Desse modo, ao questionar às educadoras sobre o início de suas experiências profissionais, no âmbito das escolas multisseriadas, as participantes da pesquisa destacaram grandes desafios vivenciados no cotidiano da prática docente que ultrapassaram questões pedagógicas, conforme os relatos abaixo:

Minha experiência com turmas multisseriadas começou lá no ano de dois mil e dez, quando eu passei em um concurso para professora da zona rural e fui trabalhar em uma escola. Essa escola na verdade não era uma escola, era uma capela e era nesse local que a gente trabalhava. Como era uma capela, lá não tinha merendeira, como era muito comum nessa época nas escolas do campo não ter merendeira. Então, o professor, ele precisava fazer esse papel de zelador, de merendeira. Então, todos os dias quando eu chegava, a primeira coisa que a gente fazia era limpar a escola, pegar água no poço, colocar no filtro para as crianças beberem, preparar a merenda, saber o que ia fazer pra merenda. A merenda era feita numa casinha ao lado da casa da senhora, que a capela também ficava nesse espaço. Essa casa funcionava como se fosse assim uma cantina, lá tinha os materiais que a gente usava para fazer as atividades com as crianças e também os materiais de fazer a merenda. E aí a gente ficava dividida entre a merenda e a sala de aula. (Professora Verbena).

No momento em que eu fui fazer minha lotação, me informaram que eu teria também que exercer a função de merendeira e zeladora, porque era comum nessa época, não existia esse profissional em escolas multisseriadas do campo. Disseram também que já tinha passado dois professores nesta comunidade e tinham desistido devido às dificuldades, porque a escola ia funcionar em uma capela, teria que buscar água em poço cacimbão para consumo dos alunos e também não tinha energia elétrica na comunidade. Mesmo assim a gente vai passando as dificuldades, eu fui assumir a minha turma (Professora Carmem).

Minha primeira experiência em turmas multisseriadas foi em 2007, quando fui lotada em uma escola localizada em uma área de assentamento. A escola funcionava na casa onde antes morava o dono daquelas terras, antes das famílias se apossarem e serem assentadas. A casa se encontrava em situações precárias, mesmo depois de terem feito alguns reparos, como pintura das paredes. Além disso não tinha energia e a água era retirada de um poço tubular da comunidade. Também não tinha banheiro, nós bebíamos água do filtro de barro, que todos os dias era lavado e cheio para o consumo diário (Professora Claudia).

Observamos nos relatos das professoras que o início de suas experiências docentes no contexto multisseriado foi extremamente desafiador do ponto de vista do desenvolvimento de suas ações pedagógicas, constituindo-se em momentos de muitas tensões e contradições no cumprimento de suas funções educativas.

Ao analisarmos os relatos das entrevistadas, visualizamos como um dos elementos que tem dificultado o trabalho nessas escolas a existência da grande rotatividade de professores nas escolas multisseriadas do município de Altos, ocasionada por problemas de natureza política, como: a falta de conhecimento da dinâmica do multisseriado, a escassez de recursos, a ausência de apoio educacional, entre outras questões que refletem diretamente na desmotivação e posteriormente no abandono do trabalho nessas escolas.

No diálogo sobre as primeiras experiências, as educadoras destacam ainda as péssimas condições de trabalho a que eram submetidas, tendo em vista que as escolas funcionavam em espaços improvisados e inadequados para as atividades educativas, além de exercerem múltiplas funções que não eram de competência pedagógica e sim administrativas, uma vez que a escola não dispunha de outros profissionais para auxiliá-los nos trabalhos de limpeza do espaço e na produção da merenda escolar.

Sendo assim, os professores eram condicionados a exercerem duas ocupações de natureza diferenciada de trabalhos: pedagógicas e os serviços diversos em tempos diferentes, desdobrando-se em várias outras funções, como merendeira, vigia, auxiliar de serviços diversos, contribuindo na limpeza da escola, na aquisição da água para os alunos beberem, no preparo da merenda escolar, dentre outras situações para dar conta tanto do funcionamento da escola, como da sua responsabilidade com atividades pedagógicas em sua turma com alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento.

A professora Verbena relata que o professor não podia dedicar-se somente ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos: “Lá tinha os materiais que a gente usava para fazer as atividades com as crianças e também os materiais de fazer a merenda. E aí a gente ficava dividida entre a merenda e a sala de aula” (Professora Verbena). Nesse relato, é possível percebermos a angústia da professora ao conviver diariamente com o dilema de não poder concentrar o seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, levando em consideração o tempo que dedicava às outras tarefas de natureza diversas.

Percebemos que, mesmo com o esforço e interesse do professor, o tempo dedicado ao trabalho pedagógico nessas turmas era reduzido e dificultado por questões administrativas, pois o professor usava muito tempo realizando atividades que não eram para o desenvolvimento do

processo de aprendizagem dos alunos, reduzindo as ações pedagógicas, prejudicando o tempo dedicado ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades das crianças. Como é corroborado pela professora Claudia:

Quando as famílias da comunidade reivindicaram a escola junto à Secretaria de Educação, ficou combinado que a limpeza e a merenda dos alunos ficariam por conta das mães, então elas se revezavam nos turnos manhã e tarde. Quando alguma das mães não podiam fazer o trabalho, a professora teria que fazer.

Nas experiências relatadas pelas professoras, percebemos que as entrevistadas vivenciaram realidades bem similares e que as lembranças rememoradas são carregadas de nostalgia, pelos momentos difíceis que tiveram que vivenciar para permanecerem no emprego, em virtude da aprovação em concurso público. Os dilemas enfrentados pelas professoras exigiam não apenas conhecimentos pedagógicos, mas, sobretudo, capacidade e esforço para gerir a escola em sua amplitude.

No que tange à experiência com as ações pedagógicas, bem como o entendimento da especificidade do trabalho em classes multisseriadas, é possível compreendermos que os professores vivenciaram também muitos dilemas no tocante à compreensão da natureza do trabalho pedagógico, com a junção das várias séries que ocupavam o mesmo espaço, com a incumbência de estruturar as ações pedagógicas a partir de diversos conteúdos e com diferentes livros didáticos. Estes dilemas e angústias são evidenciados pelas educadoras nos relatos abaixo:

No começo era bem angustiante, muito angustiante, você fica assim perdida, não sabe para onde é que vai, o que que vai fazer. A falta de experiência no começo é muito grande, era muito livro, muito conteúdo, então aquilo era muito angustiante, às vezes você se sente impotente, como se você não conseguisse fazer nada, porque é coisa demais, é informação demais, é turma demais e o professor fica altamente angustiado, tem alguns que até adoecem. É complicado, mas hoje eu já me sinto um pouco mais preparada. Cada ano é diferente, quando a gente começa o ano letivo e sabe que vai trabalhar com turmas multisseriadas novamente, é um outro desafio, apesar da gente já ter experiência dos anos anteriores, mas a gente acaba se sentindo angustiado (Professora Verbena).

No início foi muito difícil, pois não tinha experiência de sala de aula e muito menos em turmas multisseriadas. Eu lembro que, ao chegar na sala de aula e ver todos aqueles alunos ansiosos por conhecimentos e o desejo de aprender, a minha vontade foi de pegar a minha bolsa e sair correndo, mas respirei fundo e resolvi enfrentar aquele desafio de levar o conhecimento àquelas crianças (Professora Claudia).

As professoras demonstram em suas falas o sentimento de incapacidade que ambas tiveram em suas experiências iniciais, enfatizando suas limitações diante da ausência de formação para atuar numa escola multisseriada, considerando a especificidade destes projetos educativos. Dessa forma, os relatos destacados anteriormente são muito comuns entre professores que vivenciam experiências docentes em escolas multisseriadas do campo. Sobre essa questão, Hage (2011, p.100) ressalta que:

Muitos professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se consideram perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola ou turma multisseriada, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, num contexto em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente.

Diante dessa realidade, os sentimentos de negatividade acabam afligindo os professores que atuam no multisseriado, gerado pela precariedade física das escolas, ausência de material didático para o desenvolvimento das aulas e pela sobrecarga de trabalho associado à obrigatoriedade das funções administrativas e pedagógicas concomitantemente.

O sentimento de abandono e a preocupação por não conseguirem fazer com que os alunos avancem em seus processos de desenvolvimento compõem, junto com a falta de conhecimento em torno das especificidades e diferenças típicas das escolas do campo, o reforço para a desmotivação e falta de credibilidade na própria capacidade de atuação dos docentes. Nessa perspectiva, Arroyo (2007, p.168) enfatiza que se faz necessário

O conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo. [...] Há características específicas no exercício do magistério, na administração e no fundamento das escolas multi-idades, agrupamentos por idade, por experiência de vida e trabalho, unidocência, docência por coletivo de idades [...].

Para o autor, as escolas do campo possuem certas especificidades no que tange às suas formas organizativas que precisam ser compreendidas por aqueles que irão desenvolver as atividades educativas no âmbito dessas escolas. No entanto, a inserção desses educadores nas escolas do campo tem acontecido sem uma formação específica que preparem estes profissionais para atuar neste contexto e com a aquisição de conhecimentos acerca das características concernentes às escolas do campo. Esse desconhecimento tem gerado um

impacto muito forte nos educadores quando se deparam com uma realidade totalmente incomum ao que normalmente estão rotineiramente acostumados a trabalhar.

De acordo com Moura e Santos (2012), muitos professores têm atuado em escolas do campo multisseriadas por falta de opção, tendo em vista os inúmeros desafios que precisam lidar diariamente. Nessa prerrogativa, muitos educadores atuam nesses espaços por falta de oportunidade de escolha, pois certamente optariam por trabalhar em escolas da zona urbana, haja vista todos os problemas estruturais e pedagógicos que têm dificultado o trabalho nas escolas do campo.

Além disto, muitos outros agravantes surgem no tocante ao desenvolvimento das práticas educativas em escolas multisseriadas, reforçados pelas más condições e a sobrecarga dos professores, gerando descontentamento com o trabalho e contribuindo negativamente para o desempenho dos educandos e conseqüentemente no avanço da evasão escolar (D'AGOSTINE, 2009).

Dessa maneira, os problemas decorrentes da falta de apoio para o funcionamento dessas escolas e as situações de exclusão e abandono a qual o professor é submetido têm ocasionado a desmotivação para a continuidade do trabalho, repercutindo na desistência destes profissionais, fato que acaba impedindo que seja estabelecido o vínculo necessário entre professor, alunos e comunidade, influenciando negativamente no rendimento dos alunos e colaborando para a ampliação das mazelas vividas pela educação camponesa.

Apesar dos dilemas que se sobrepõem às práticas educativas no âmbito das turmas multisseriadas, os professores têm desafiado as próprias condições adversas de trabalho, buscando compreender, a partir de suas práticas empíricas, modos próprios de desenvolver seus trabalhos. De acordo com Silva, Camargo e Paim (2008, p.7)

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficiente de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nas escolas [...].

Para as autoras, mesmo diante de um cenário marcado historicamente pela ausência de políticas educacionais para o território camponês, é possível percebermos que muitos professores, ao refletirem sobre o seu papel político pedagógico, procuram vislumbrar

possibilidades de reinvenção de suas práticas, propondo ações que desnaturalizem a oferta de um ensino precarizado, acrítico e voltado para a manutenção do *status quo* da elite dominante.

Dessa forma, o trabalho nas classes multisseriadas tem exigido dos professores o desenvolvimento de capacidades para criar e gerir as próprias condições políticas e pedagógicas para a implementação de suas práticas pedagógicas. Diante dos relatos das entrevistadas sobre as aprendizagens construídas no âmbito de suas práticas, foi possível percebermos “que mesmo por trás das dificuldades materiais, financeiras e humanas, há um desejo e uma esperança por parte dos professores, de que existam aspectos positivos em escolas multisseriadas” (PARENTE, 2014, p. 66).

Nesse sentido, percebemos que muitos professores sensibilizam-se com todo o descaso que as escolas do campo têm sofrido ao longo dos anos, e têm procurado criar formas e alternativas no tocante ao desenvolvimento de seu trabalho para um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tentando criar uma pedagogia inerente ao contexto multisseriado, como é corroborado por Moura e Santos (2012, p.284) quando afirmam:

Essa pedagogia das classes multisseriadas oriundas das experiências, das histórias de vida e saberes tácitos cotidianos dos professores revestem-se numa perspectiva contra hegemônica, na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e dos planejamentos pedagógicos hegemônicos realizados pelos técnicos das secretarias de educação. Elas precisam ser fortalecidas e não desconsideradas no processo de formação destes professores, para que robusteçam sua capacidade criativa e sua autonomia pedagógica.

Sendo assim, a reflexão crítica sobre a realidade operante nesse contexto, e a atitude do professor em querer a mudança na construção de suas práticas, em relação às prescrições típicas para o trabalho em classes multisseriadas, tornam-se instrumentos que fortalecem a luta por uma educação do campo, na medida em que se renega as práticas convencionais, obsoletas e ancoradas na educação bancária e que nada contribuem para o desenvolvimento dos educandos, especialmente os que estudam em classes multisseriadas.

Dessa maneira, na busca por alternativas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, foram construindo suas próprias aprendizagens a partir das especificidades e necessidades da dinâmica do multisseriado, pois “apesar dos entraves e dificuldades existe uma pedagogia das classes multisseriadas construídas cotidianamente por aqueles que lá atuam”. Para Moura e Santos (2012, p.283), essa pedagogia oriunda das

vivências dos professores tem possibilitado que o trabalho empreendido tenha êxito no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, inferimos que existe muitas pedagogias sendo concebidas a partir do movimento ação-reflexão-ação, quando as educadoras analisam e percebem que as orientações para o trabalho não condizem com as especificidades do multisseriado e passam a observar no dia a dia o que podem ser desconstruído e replanejado para que atendam às necessidades do contexto multisseriado, ainda que tenham que readequar as orientações técnicas das secretarias de educação em prol de um trabalho mais construtivo.

Diante dos dilemas vivenciados pelas professoras na construção de suas experiências cotidianas, avaliamos que estão sendo capazes de desenvolverem saberes oriundos do acúmulo das práticas culturais e aprendizagens no tempo e no espaço trabalhado, que permitem refletir sobre sua ação educativa, buscando refazê-la e reinventá-la a partir de suas experiências e vivências com as crianças. Dessa maneira, conseguem paulatinamente ajustarem suas práticas a partir dessas especificidades que, em âmbito geral, podem estar associadas a diversos fatores de ordem política, social, econômica, entre outras questões, como enfatizam as professoras entrevistadas nos relatos abaixo:

Então, ao longo desses anos eu fui construindo muitas aprendizagens, uma delas, que eu acho bem importante, é entender que a criança só aprende no seu tempo. Não adianta o professor querer que ela aprenda na hora que ele quer, você pode ficar louca, arrancar os cabelos, mas isso não vai acontecer. A criança só aprende no momento certo, na hora dela. E o que que a gente tem que fazer é dá bagagem, isso foi uma das aprendizagens que eu adquiri ao longo desses anos. Tem dias que trabalhar com a rotina fixa de leitura é muito importante para alfabetização das crianças, aquela leitura mesmo de alfabeto, de números, de vogais, sílabas é algo bem relevante. Trabalhar em grupo com as crianças das séries diferentes. Vamos supor que você trabalha com o primeiro, segundo, terceiro ano. No terceiro ano tem seis crianças, dessas seis três não leem, então o que que você vai fazer? Você vai juntar aquelas crianças em duplas, aquela que já sabe ler um pouquinho com aquela que não sabe para trabalhar as atividades, seja elas do quadro, seja elas no caderno ou no livro. Esse é um tipo de trabalho que também dá certo (Professora Verbena).

Apreendi também que você criar uma rotina em sala de aula de leitura é muito importante, você trabalhar com leituras de vogal ou de letras com as letras do alfabeto, com sílabas, com jogos, fazendo estudo de frases, realizar estudo de diferentes gêneros textuais em sala de aula, procurar ler com a criança desde a capa do livro dele até a última página. Procurar fazer com que a criança tenha aquela vontade de ler, realizar essas leituras diariamente é algo muito importante. Apreendi também que trabalhar a realidade da criança, alinhar o objeto do conhecimento às vivências da criança, faz com que a criança aprenda a ler mais rápido (Professora Carmem).

A primeira coisa que fiz foi conversar, questionar sobre os conhecimentos prévios que eles já trazem de casa e, a partir daí, organizar o meu planejamento de forma que todos tivessem a oportunidade de se desenvolver e aprender. No trabalho com turmas multisseriadas, muitas aprendizagens foram construídas e desenvolvidas ao longo desses anos. O planejamento, a organização da sala de aula e do fazer pedagógico, bem como atividades direcionadas aos alunos e suas dificuldades. Também ficou visível a importância da parceria escola e família e ela precisa acontecer (Professora Claudia).

De acordo com os fragmentos acima, as professoras demonstram que têm construído algumas aprendizagens a partir de situações que vivenciam nas práticas cotidianas em escolas do campo multisseriadas que, além de subsidiar o vácuo deixado pela formação docente, tem ampliado outras possibilidades de ações mais efetivas, contribuindo no desenvolvimento de um fazer docente mais direcionado às especificidades de alunos que estudam em classes multisseriadas.

As professoras destacam também nas narrativas alguns elementos importantes referentes às temporalidades, ritmos, desenvolvimento de rotina, com os possíveis agrupamentos no âmbito de práticas contextualizadas, o desenvolvimento de um planejamento aliado aos saberes discentes e a participação da família no desenvolvimento de práticas exitosas, como pontuaremos nas considerações a seguir.

4.1.2 Os elementos pedagógicos que potencializam as práticas educativas no contexto multisseriado

A partir dos diálogos estabelecidos com as professoras, percebemos alguns elementos muito incisivos no relato da professora Verbena, quando enfatiza que uma aprendizagem muito importante e construída no cerne de sua experiência relaciona-se à necessidade de o professor compreender a diversidade das temporalidades e ritmos de cada educando no processo de ensino e aprendizagem.

A professora evidencia essa compreensão afirmando ainda que é fundamental esperar o tempo dos educandos com paciência e simultaneamente propor situações de aprendizagens que estejam adequadas ao nível desses alunos para que possam gradativamente construir novos saberes e habilidades com a mediação docente.

Nessa perspectiva, torna-se necessário tanto essa compreensão quanto a sensibilidade dos educadores em burlar essas uniformizações prescritas pelas secretarias de educação, acolhendo os alunos nos seus tempos e ritmos, possibilitando formas diversificadas de levar os

educandos à consolidação de seus conhecimentos. Pois, ao longo dos anos, a escola tem se revestido de práticas uniformizadoras que impõem aos alunos o domínio dos mesmos conteúdos, nos mesmos tempos e ritmos, realizando atividades padronizadas como se todos os alunos estabelecessem uma mesma relação com o tempo escolar, e dessa forma desconsideram os modos singulares de cada educando.

Dessa maneira, notamos que é muito comum em escolas multisseriadas os educadores depararem-se com inúmeras adversidades que não são exclusividades desse contexto, no entanto, aparecem muito latentes no dia a dia dessas escolas. No desenvolvimento das práticas, os professores sentem-se, muitas vezes, frustrados ao propor situações de aprendizagem em que boa parte dos alunos não conseguem aprender no tempo escolar direcionado pelas secretarias de educação, ou seja, dentro da falsa ideologia do “tempo correto para aprendizagem”.

No âmbito dessa discussão, Arroyo (2011, p.35) ressalta que “diante de vivências tão diversas que os mestres e educandos levam para as escolas, não temos o direito a impor uma única concepção de tempo”. Sendo assim, torna-se evidente a necessidade do respeito às temporalidades de cada educando, entendendo que não há como tentar uma padronização de atividades, quando o processo é peculiar a cada indivíduo.

Sendo assim, é indispensável repensar a maneira como comumente é concebida essas variações de tempos e ritmos dos educandos em classes multisseriadas, desnaturalizando-os como empecilhos à prática educativa, desconstruindo os velhos rótulos que classificam os alunos que “demoram mais” na compreensão e consolidação de conhecimentos e habilidades como lentos, atrasado, desinteressados, entre outros termos pejorativos.

Desse modo, essas questões sinalizam para se repensar essa padronização do tempo escolar, que limita, classifica e desrespeita as peculiaridades dos sujeitos, pressupondo não a imposição, mas a coexistência de múltiplos tempos e temporalidades, sejam eles individuais, sociais ou naturais.

Outro elemento destacado pelas professoras como parte do seu aprendizado foi o trabalho com o agrupamento de alunos, quando colocava os alunos com nível mais avançado para ficar próximos aos alunos que precisavam de mais atenção. Pela natureza da sala multisseriada, os professores foram percebendo que o trabalho com pequenos grupos proporcionava uma maior interação entre os alunos, que contribuíam no processo desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em vista que aquelas que estavam em outro nível de aprendizagem ajudavam o professor com os alunos que precisavam de mais atenção.

Diante deste contexto, Arroyo (1999) ressalta que a configuração multisseriada permite um nível de integração maior entre os alunos, favorece as trocas de diálogos e de conhecimentos, e envolve múltiplas aprendizagens e formas de desenvolvimento das crianças. Neste caso, é importante que o professor organize seu plano pedagógico de forma que venha potencializar estas interações e trocas de experiências entre os educandos de diferentes idades e estágios de desenvolvimento, transformando o ambiente da sala de aula num espaço rico de trocas e de construção coletiva de conhecimento.

Dessa maneira, a estratégia dos agrupamentos, construída pelos professores, possibilitava também mais tempo para os docentes se dedicarem às crianças que necessitavam de maior atenção, contribuindo com uma assistência mais individualizada. Em vista disso, o trabalho com agrupamentos dos estudantes apresenta-se como uma alternativa pedagógica importante, visto que o/a professor/a pode contar com o auxílio dos alunos que estão em um nível de conhecimento mais aprofundado para auxiliá-lo/a no desenvolvimento de algumas atividades, tornando-se uma espécie de monitores.

Este trabalho desenvolvido pelas crianças, na perspectiva da monitoria, traz também uma contribuição importante para estes estudantes, uma vez que possibilita uma revisão dos conhecimentos adquiridos e reforça suas habilidades, através da interação que estabeleciam com os outros alunos. Além disto, os agrupamentos podem favorecer o desenvolvimento do espírito de colaboração, solidariedade e ajuda mútua entre as crianças. Nesse sentido, Andrade (2016, p. 204) ressalta a importância de:

Reconhecer os/as alunos/as como seres singulares: é preciso dar-lhes visibilidade;[...] trabalhar atividades que valorizem a aprendizagem compartilhada, ou seja, que organize grupos de estudantes para determinados conteúdos/assuntos de modo que possam compartilhar seus saberes e atuarem também como mediadores/colaboradores na aprendizagem dos colegas; organizar o programa de ensino de modo não haver rupturas entre os conteúdos de uma dada matéria/disciplina; Eleger um tema gerador ou estruturante para facilitar o desenvolvimento das aulas; Utilizar sequências e projetos didáticos de modo interdisciplinar (sempre que possível).

O espaço da sala de aula multisseriada organizada a partir da dinâmica de agrupamentos pode configurar-se como um grande fortalecedor de práticas solidárias entre alunos e professores, contando com a ajuda mútua para o desenvolvimento de habilidades. Dessa maneira, o professor poderá utilizar a ajuda mútua como um método para o desenvolvimento de atos de parceria, proporcionando aos alunos com conhecimentos mais avançados momentos

de autoafirmação dos saberes já construídos, e abrindo possibilidades para ajudar aqueles que não chegaram à consolidação de suas aprendizagens (PANNI 2019).

Neste caso, o trabalho com os agrupamentos permite, entre outras habilidades, o desenvolvimento da solidariedade entre os pares, na medida em que trabalha a capacidade de empatia e respeito às diversas singularidades e ritmos de cada educando em suas especificidades. Dessa forma, torna-se imprescindível pensar a estruturação dos conteúdos numa perspectiva interdisciplinar para que seja coerente com a dinâmica de organização proposta na perspectiva dos agrupamentos.

4.1.3 Práticas contextualizadas e a participação da família no âmbito escolar

Um dos desafios enfrentados pelas escolas do campo está associado ao desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas que dialoguem com a realidade sociocultural e política deste território. Diante deste contexto, a professora Carmem apontou como uma de suas aprendizagens a importância das práticas educativas nas turmas multisseriadas do campo estarem pautadas no contexto de vivência dos educandos, aproximando os conteúdos trabalhados à realidade da vida dos educandos, tornando o processo educativo mais significativo para as crianças, com o desenvolvimento de atividades voltadas à valorização das peculiaridades socioculturais e políticas próprias da vida no campo. Sobre isso, Lima (2016. p. 175) ressalta que:

O trabalho de valorização e reconhecimento das singularidades e especificidades dos povos do campo no contexto dos projetos educativos possibilita, por um lado, que a população camponesa compreenda que suas especificidades e diferenças culturais não os tornam inferiores aos demais grupos sociais, como historicamente foi propagado pelos discursos ideológicos eurocêntricos.

Desse modo, torna-se necessário que o trabalho pedagógico em escolas do campo desenvolva ações que impulsionem as crianças e jovens que vivem nos territórios camponeses sentirem orgulho de sua cultura e do espaço onde moram, entendendo que há especificidades de um lugar para o outro, demonstrando que estas diferenças não torna o campo um espaço inferior ou superior, uma vez que as peculiaridades próprias de cada território são importantes e devem ser respeitadas e valorizadas.

Contudo, muitas vezes, as orientações para o trabalho nessas escolas fazem pouca referência à natureza da vida camponesa, negligenciando seus aspectos socioculturais, na

tentativa de homogeneizar os conteúdos trabalhados tanto na cidade como no campo, sem haver uma preocupação em inserir as práticas sociais camponesas. A escola do campo, nessa perspectiva, passa a ser considerada um anexo da escola da cidade.

Dessa maneira, os professores que atuam nessas escolas precisam compreender a importância de trabalhar a partir do espaço sociocultural dos educandos, entendendo qual o objetivo daquelas ações pedagógicas para os educandos que vivem naquelas comunidades, no intuito de analisarem se as suas práticas atendem aos anseios e necessidades daqueles sujeitos que vivem no/do campo. Lima (2016, p.7) afirma que:

Um dos grandes problemas vivenciados nas escolas brasileiras, com maior ênfase nas instituições de ensino situadas no campo, é o seu distanciamento da realidade sociocultural, política e econômica dos/as educandos/as, resultando na negação de suas experiências e práticas sociais, bem como dos saberes construídos no contexto de suas relações e interação no/do mundo.

Essa negação reforça a falsa ideia de que a cidade é superior ao campo e isso é potencializado no interior das escolas, quando suas práticas educativas silenciam e desconsideram a importância de o ensino partir dos conhecimentos, saberes e místicas próprias do território camponês. Caldart (2002, p. 34) ressalta que é necessário:

Pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de projetar para ela o que sua materialidade própria não permite, trazer para dentro das escolas matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva [...].

Para a autora, ao pensar uma escola para o contexto do campo, torna-se de suma importância que ela parta dos conhecimentos e vivências próprias de sua cultura, rompendo com as práticas que ignoram e marginalizam a cultura do campo. Sendo assim, é necessário que a escola e suas práticas permitam que os educandos tenham a oportunidade de fazerem a leitura do seu território, compreendendo-o criticamente a partir da articulação com outros conhecimentos e saberes da cultura geral. Sobre este aspecto, a professora Claudia enfatiza que a solução encontrada, muitas vezes, estava associada à adequação do conteúdo trabalhado com a realidade das crianças, como menciona abaixo:

Um exemplo, um livro que traz um conteúdo de geografia, que o objeto do conhecimento que vem dele é o bairro, quarteirão, número da casa, a rua, e é para ser trabalhado no campo e que não tem rua no campo, o que tem no campo é o caminho, é a estrada, mas o que fazer para superar esse desafio? É adaptação, professor, adaptar o conteúdo. Em vez de trabalhar a cidade, ele trabalhar a comunidade, trabalhar o caminho, a vizinhança, os moradores da

comunidade, trabalhar as profissões da comunidade, e refazer essa adequação. Fazer a criança entender que é a partir da comunidade a qual ele está inserida, ele entender o lugar o qual ele está inserido, vai fazer com que ele entenda o mundo, que ele entenda a cidade, o estado, o país e o mundo, o universo (professora Claudia).

Compreendemos que, no desenvolvimento de seu trabalho em escolas do campo, as professoras tentam reinventar, tanto os materiais didáticos e pedagógicos utilizados como as proposições prescritas pelas secretarias, como forma de, no processo de reinvenção, tornar mais próximo das necessidades reais dos alunos, buscando outras possibilidades de construir práticas educativas que dialoguem com as vivências dos alunos. Neste processo, foram aos poucos aprendendo que o caminho mais apropriado seria a adaptação do conteúdo e das estratégias pedagógicas às necessidades e à forma de os alunos entenderem onde estão inseridos e compreenderem o seu papel social.

Ainda no âmbito do desenvolvimento de suas práticas, a professora Claudia aponta que outra aprendizagem adquirida está relacionada ao fato de o professor compreender que os alunos precisam ser ouvidos antes do planejamento das ações pedagógicas. O professor precisa organizar suas práticas a partir do que o aluno já tem de conhecimento de mundo, construído a partir das relações que ele estabelece com o seu meio. Identificar esses saberes torna-se uma condição necessária para que os conteúdos sejam aliados na proposição de uma educação significativa e transformadora, como ressalta Freire (1996, p.17):

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo o pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo o das classes populares, chegam a ela- saberes socialmente construídos na prática comunitária, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com os indivíduos? [...]

De acordo com o autor, o professor e a escola não devem limitar-se apenas a reconhecer que os alunos possuem saberes adquiridos a partir de suas relações com o mundo em que vivem, mas, sobretudo, dialogar com os educandos sobre a importância dos saberes da cultura camponesa, como parte de uma cultura mais ampla, para sua vida e de sua comunidade, enfatizando a relevância social e dialogando sobre a realidade concreta a qual os alunos estão imersos.

Dessa maneira, dialogar com os alunos sobre esses saberes constitui-se um elemento importante na construção do planejamento pedagógico, tendo em vista que servirá como uma bússola para orientar a proposição de ações que tenham significado na vida dos educandos.

Paralelamente a isso, a professora Claudia pontuou no seu relato a importância da participação da família na escola como uma das aprendizagens adquiridas, tendo em vista que ela se apresenta como uma parceria necessária e indispensável para fazer avançar o desenvolvimento dos educandos e a superação de suas dificuldades. Essa participação precisa acontecer diariamente, a família precisa ver a escola como um dos muitos espaços em que a educação pode desenvolver-se e percebê-la como aliada no processo educacional de seus filhos. É preciso repensar como essa participação vem acontecendo e de que maneira a família realmente participa de forma concreta nas decisões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Freire (1991, p.16),

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história[...] A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular à disposição da comunidade [...] um centro de debate de ideias, soluções, reflexões onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. A escola não é só um espaço físico, é um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Nesta perspectiva, a participação das famílias não deve se restringir às festividades propostas pelas escolas, como costuma acontecer nos eventos do calendário escolar, nem tampouco em reuniões de pais e mestres. Precisamos garantir que esta participação ocorra de forma efetiva, com direito à voz ativa, discutindo, refletindo e propondo ações que levem em consideração as necessidades e aspirações das comunidades. Segundo Castro e Regattieri (2009, p.37),

A aproximação das famílias tem como ponto inicial o conhecimento sobre as condições de vida dos alunos e sobre como elas podem interferir nos processos de aprendizagem. Para estabelecer o diálogo, a escola tanto recebe as famílias quanto vai até elas por meio de visitas domiciliares, entrevistas com familiares, enquetes, troca de informações que interagem com outros agentes sociais que interagem com as famílias.

Para as autoras, esse contato com a família é o elo que conecta a escola à vida dos estudantes em seus contextos, favorecendo o conhecimento da situação real em que as crianças e os jovens encontram-se, possibilitando ao professor uma compreensão mais ampliada destes

sujeitos. Nesta perspectiva, essa relação precisa ser recíproca no sentido de a escola também ir ao encontro das famílias, num intenso processo de interação com a comunidade a fim de construir uma relação dialógica.

A participação ativa da família no âmbito escolar permite aos pais a oportunidade de reivindicar melhorias para a vida escolar de seus filhos, pois uma das principais causas diagnosticada da fragilidade da interação das famílias com as escolas é que a maioria dos usuários do ensino público não tem a cultura de exigir educação de qualidade para seus filhos. (CASTRO; REGATTIERI, 2009). Essa cultura do silenciamento das famílias e a não-participação nas decisões escolares colaboram para consolidar ainda mais as mazelas da educação, sobretudo, nas escolas do campo.

Torna-se necessário que seja repensado a dinâmica de funcionamento das escolas camponesas, priorizando a participação das famílias como coautores do processo de desenvolvimento das práticas educativas. Que a organização pedagógica dessas escolas seja sistematizada à luz da realidade e singularidades das comunidades camponesas, respeitando e considerando o contexto desses alunos e as diversas formas de agrupamento em que essas escolas podem apresentar-se, dadas às especificidades típicas do território camponês, para conseguirem promover o desenvolvimento integral e a criticidade de seus alunos.

Desse modo, a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas tem se constituído, ao longo dos anos, como uma incógnita para muitos educadores por sentirem dificuldades em compreender a natureza do agrupamento das várias séries em um único espaço, principalmente por receberem orientações pedagógicas estruturadas no modelo seriado urbano, que prioriza a fragmentação, a linearidade e a homogeneidade no rol dos conteúdos abordados.

4.2 O processo de organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas do campo

A organização pedagógica das escolas multisseriadas, semelhante a outras formas de organizações escolares, segue uma estrutura de funcionamento ancorada em uma lógica organizacional que se baseia no princípio de racionalidade, na divisão do trabalho, no saber especializado e na compartimentalização dos conteúdos. Essa estrutura condiciona as práticas pedagógicas escolares a uma severa divisão e uma rigidez no processo de sistematização das ações pedagógicas. A escola é uma instituição que fragmenta o conhecimento em disciplinas e

os alunos por séries, e nessa perspectiva tais normas e regulamentos acabam por conceber práticas estéreis, classificatórias e excludentes

Desta forma, esse tipo de estrutura organizacional compartimentada desrespeita as peculiaridades inerentes às escolas multisseriadas, tornando o trabalho cada vez mais difícil de ser desenvolvido pela rigidez com que é tratado a divisão das disciplinas, de forma estanque no processo de seriação. Este modelo organizativo contribui no agravamento da precarização das práticas educativas nas escolas multisseriadas, ao passo que essas escolas se revestem de uma heterogeneidade muito diversa de idades, séries, habilidades, temporalidades e ritmos inerentes cada sujeito que dela participa. Assim, torna-se uma missão árdua para o professor o trabalho nessas escolas, seja pela precarização estrutural, seja pela dificuldade em conseguir uma organização pedagógica que atenda às particularidades da turma multisseriada.

É importante mencionar que o processo de organização do trabalho pedagógico, muitas vezes, está fortemente atrelado às influências e interesses capitalistas, utilizando a escola como mediadora de propósitos que, na maioria vezes, não condizem com os interesses e necessidades da classe trabalhadora. Dessa maneira, procuram impor uma padronização e regulação do trabalho docente com a finalidade de ter o controle em mãos sobre o que deve ser proposto ou não para os cidadãos, como forma de domesticá-los para a execução de seus ideais e liberdade de atuação para usufruto das benesses (BEZERRA; JESUS, 2016).

Organizar pedagogicamente uma turma multisseriada, dadas às inúmeras especificidades que extrapolam questões meramente pedagógicas, tem representado um grande desafio para os professores que vêm atuando nesses espaços, pois ao pensar na dinâmica do trabalho docente em escolas do campo, muitos professores que ainda não tiveram contato com essa realidade acreditam que desenvolverão uma prática organizada nos moldes da seriação, em que o espaço escolar é limitado à sala de aula, com cadeiras organizadas em filas, com tempo específico para acontecer a aprendizagem e que são minimamente cronometrados por anos, semestres, horas e minutos previamente estabelecidos para o controle e regulação do trabalho docente.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB/1996 prescrever, no seu artigo 23, que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processos de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL,1996), percebemos que nas escolas

pesquisadas a seriação é o modelo de organização pedagógica utilizado pelos professores, mesmo estando em uma classe multisseriada.

Muitos dos professores que começaram a trabalhar em salas multisseriadas têm relatado que não conheciam o referido ambiente, o que dificulta ainda mais o trabalho nessas turmas, pois nos momentos de planejamentos os indicativos para a organização do trabalho pedagógico nessas escolas sempre fazem referência à lógica da seriação.

Dessa forma, ao adentrar o contexto, as educadoras começaram a perceber que a organização para o trabalho nessas turmas estava muito além das prescrições típicas que acontecem nas formações e nos planejamentos, tendo em vista que os direcionamentos não fazem referência ao trabalho com turma multisseriada. Além disto, a fragilidade no processo de formação dos educadores para lidar com as várias nuances da heterogeneidade, tanto de idades quanto séries, tanto conhecimentos como de habilidades, fazem com que os professores, na tentativa de cumprir com o processo de ensino e aprendizagem, organizem o seu trabalho pedagógico a partir do modelo de seriação, tão comum no contexto educacional brasileiro, como relataram as professoras entrevistadas:

Eu realizava o meu trabalho na organização dessas turmas da seguinte forma: eu separava as crianças na sala. Aqui a fila do terceiro ano, aqui a fila do quarto, aqui a fila do quinto. Hoje nós vamos trabalhar ciências, vamos abrir o livro na página tal. E aí eu ia lá com as crianças do terceiro ano, fazer toda aquela oralidade sobre o conteúdo e usava os recursos que eu tinha levado para trabalhar naquela aula com eles. Depois, eu já os encaminhava para fazer uma atividade. Se fosse uma atividade no quadro eu ia lá dividir o quadro, com terceiro, quarto, quinto ano, escrevia atividades lá no lado do terceiro ano para que eles já fossem copiando e após terminar de copiar iam responder. Quando essas crianças ficavam fazendo isso eu já ia para outra turma, para o quarto e quinto ano. No quarto ano, também fazia o mesmo processo, ia ler o tema do dia com as crianças, discutir e encaminhava a atividade. Se fosse do quadro, eu ia lá novamente, escrevia no espaço do quarto ano a atividade que fosse para eles copiarem e seguia para outra turma. E lá também eu fazia o mesmo processo de leitura do conteúdo, explicação e aí passava para os alunos a atividade que eles tinham que fazer. Depois disso eu dava um tempo, né? Nisso os alunos do terceiro ano já tinham começado a responder às atividades, aí eu ia acompanhar como é que eles faziam essas atividades, se eles estavam fazendo direitinho e aí dava continuidade à aula, quando terminasse tudo aquilo a gente encaminhava para casa. Se já fosse a hora de ir para casa e assim era essa rotina de organização da turma (Professora Verbena).

Eu antes de começar a aula, eu organizava a sala em três fileiras devido à quantidade de alunos e de série. Uma fileira para a alfabetização, uma fileira para a primeira série e uma fileira para a segunda série. Tinha um quadro, o quadro ficava sobre duas carteiras [...]. Eu dividia o quadro em três partes, as crianças que não conseguiam tirar do quadro, na alfabetização, eu fazia atividades de cobrir, atividades de copiar, de leitura no caderno, e as crianças

da primeira e segunda série eu dividi o quadro e escrevi o conteúdo, fazia a leitura do conteúdo dos livros, a leitura oral, fazia a interpretação oral crianças. Elas muito tímidas, mas eu sempre instigando a criança, fazendo com que ela participasse explicando a importância da aprendizagem e colocando eles para cima, que eles tivessem vontade de aprender a ler e escrever, confiança neles, que eles eram capazes e assim com esse incentivo eu comecei, e pude ir percebendo o desenvolvimento deles (Professora Carmem).

Geralmente os alunos são organizados em fileiras de acordo com o ano de estudo. Para os alunos que já copiam as atividades são escritos no quadro, e para isso, é necessário fazer a divisão do quadro. Para os que ainda não conseguem copiar, eles fazem atividades no caderno com a orientação do professor. Dessa forma, aos poucos, o trabalho pedagógico em sala de aula vai se desenvolvendo e a aprendizagem acontecendo (Professora Claudia).

A partir da análise das narrativas das professoras, observamos que o processo de organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola pesquisada fundamenta-se no paradigma da seriação, no qual há o predomínio da fragmentação da sala de aula, com a divisão dos alunos por séries na tentativa de conseguir estabelecer o controle e a regulação das situações de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a divisão do quadro em partes, símbolo típico das classes multisseriadas, concebida na lógica da seriação, para a orientação das atividades concernentes às séries, era a solução encontrada pelos professores para conseguirem desenvolver suas práticas diante das várias séries presentes em suas salas de aula. Sobre isso, Ferri (1994, p. 70) ressalta que:

O esquadramento e a organização do tempo e no espaço que preveem subdivisões cada vez maiores, sejam nos programas escolares (ordenação vertical e horizontal de conteúdo) seja na duração pré-fixada para a realização de cada aprendizagem, os momentos estanques de planejar, ensinar, avaliar acabam por inviabilizar o trabalho da classe multisseriada que se vê multiplicada por quatro.

Uma fila para cada série....

Um planejamento para cada série....

Quatro divisões no quadro para giz: uma para cada série...

Um conteúdo, uma atividade para cada série...

Livros didáticos, um para cada disciplina, cada disciplina para uma série.

Essa fragmentação que perpassa por toda a organização escolar torna o trabalho nas classes multisseriadas mais fragilizado, conforme os professores quadriplicam as ações metodológicas e materiais para atendimento das quatro séries ao mesmo tempo. Uma forma que reproduz fielmente a lógica da racionalidade técnica, com metodologias que acabam por reduzir os conteúdos a meros exercícios de memorização e repetição. “E assim a seriação constitui-se

em um dos mecanismos disciplinares [...] que impede as aprendizagens verdadeiras[...]", constituindo-se assim, num grande empecilho à prática dos docentes (FERRI, 1994, p, 118).

Para Santos e Moura (2010), a ausência de atenção mais específica para a construção e implementação de políticas direcionadas para ações nas escolas do campo, que possuem classes multisseriadas, têm se constituído um dos pontos e tem reforçado para que professores organizem o trabalho pedagógico a partir dos pilares da seriação, tendo em vista que esse modelo tem se configurado em ações propositivas para o trabalho nessas turmas, independentemente de a escola está situada no campo ou na cidade, ser seriada ou multisseriada.

Nessa perspectiva, "o critério da seriação é apenas um indicador burocrático que regula a matrícula da criança na escola, mas do ponto de vista pedagógico é mais um obstáculo que um elemento facilitador das formas de organização da escola" (SOUSA et al, 2017, p.12). Por esse motivo, a seriação vai se constituindo como um elemento que desafia a prática do professor que atua em classes multisseriadas, dificultando o trabalho pedagógico.

Dessa maneira, ao analisar os relatos das professoras entrevistadas, percebermos que o modelo de seriação estava muito presente no cotidiano de suas práticas, quando narram toda a dinâmica de organização mediante a divisão do espaço com as cadeiras enfileiradas e a distribuição do tempo dedicado gradativamente a cada série. Percebemos ainda que os professores se desdobravam no que se refere à utilização do tempo nessas classes, tendo em vista a necessidade do cumprimento da exposição dos conteúdos de cada série com a explicação de suas respectivas atividades. De acordo com Sousa et al (2017, p.247-248),

[...] o tempo escolar, como tempo institucional, passou a ser um tempo regulamentado e organizacional, que adotou marcadores temporais que até hoje configuram a sua forma de funcionamento, quais seja: o calendário escolar, os quadros de horários, que distribuem atividades e disciplinas por semanas, dias e horas.

A padronização do tempo no âmbito das ações educativas nas escolas multisseriadas tem se apresentado como um elemento que dificulta o trabalho dos professores, uma vez que é estipulado a partir de uma carga horária estabelecida e obrigatória, na qual o professor precisa cumprir e articular-se no desenvolvimento de ações com todas as séries.

Dessa maneira, a forma de organização do tempo e dos espaços educativos vai fragmentando os grupos, explicando primeiro para uma série enquanto as outras aguardam o professor finalizar, deixando os alunos "ocupados" com alguma atividade didática para que possa, posteriormente, ir explicando para as demais, realizando o mesmo ritual pedagógico concomitantemente.

As narrativas dos professores têm revelado que a organização do trabalho pedagógico nessas classes tem demandado muita atenção e dedicação dos educadores, pois precisam superar a precarização desses espaços, a falta de orientação pedagógica específica e direcionada para organização das práticas educativas nas turmas multisseriadas do campo. Além disto, necessitam encontrar maneiras para que sejam concebidas a partir do reconhecimento à heterogeneidade e à diversidade presente nas escolas camponesas e consigam cumprir com sua finalidade de promover uma aprendizagem significativa para os alunos que estudam nesse contexto.

No diálogo com as professoras, através da roda de conversa, percebemos ainda que, ao tentar realizar o trabalho nessas turmas, elas planejam suas ações a partir dos conteúdos abordados nos vários livros didáticos, considerando todos os componentes curriculares e séries ao mesmo tempo. Nesse caso, é notória a sobrecarga destas profissionais quando tentam planejar conteúdos e atividades do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano que serão desenvolvidos em uma mesma aula com uma carga horária diária de 4hs aulas, dividido em dois momentos, o primeiro referente ao tempo que se passa antes do intervalo e o segundo momento posterior a ele.

Neste contexto, os educadores trabalham, muitas vezes, com os quadros de horários divididos por séries e disciplinas, elaborados pelas secretarias de educação para serem executados nas escolas, sem levar em consideração a dinâmica do multisseriado. Diante dessa organização, os professores deparam-se ainda com um amontoado de livros concebidos por séries para a sistematização das aulas das quatro séries.

Diante deste cenário, torna-se evidente a necessidade urgente de um replanejamento da organização dessas rotinas pedagógicas nas salas multisseriadas, considerando a heterogeneidade de idades, séries e habilidades como elementos inerentes ao processo de interação social. Neste caso, a escola precisa criar mecanismos de organização que contemplem especificidades das turmas multisseriadas e o contexto sócio-histórico e cultural dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Sobre isso, Barros et al (2010, p.31,32) defende que:

A escola do campo multisseriada precisa ser situada em um momento de reformulação do projeto político-pedagógico e do currículo, como forma de superar a visão meramente instrumental de ensinar e aprender, focada no quadro e no livro didático, fragmentada pelas séries e limitada pelas questões infra estruturais.

Dessa forma, é necessário repensar o modelo de organização pedagógica que vem sendo rotineiramente reproduzidas nas classes multisseriadas, tendo em vista a necessidade do

replanejamento do currículo das escolas do campo à luz da construção de um projeto político pedagógico que conceba essas escolas como um dos muitos espaços de construção de conhecimentos, abertos à heterogeneidade dos sujeitos em suas relações sociais, não se restringindo apenas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na seriação como único modelo de organização do processo de ensino e aprendizagem dos camponeses.

As limitações oriundas do processo de seriação que coloca a escola como único locus para o desenvolvimento de ações pedagógicas acabam desconsiderando outros espaços que podem ser utilizados também no processo de organização do conhecimento. Dessa maneira, acabam prejudicando o desenvolvimento de ações que poderiam sistematizar o trabalho com os alunos de forma coletiva, ampliando as possibilidades de organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, considerando outros espaços de tempos educativos, que favoreçam a valorização e o acolhimento das diversidades inerentes aos sujeitos sociais. Dessa forma, Ferri (1994, p. 119) ressalta:

O que propomos é uma reorganização nesta dinâmica da classe. Que ela não seja uma junção de quatro séries diferentes num mesmo físico e sim que possa se constituir num grupo de crianças que reunidos na classe possam usufruir de outras formas de organizar-se e desenvolver suas potencialidades/habilidades e conhecer o que desejam ou necessitam conhecer. Desta forma, os grupos devem ser aglutinados não pela “capacidade de aprender”, mas pelos conhecimentos que queiram construir, criando cooperação genuína, onde os mais experientes possam auxiliar de forma espontânea e positiva os menos experientes e que cada um seja valorizado pela sua potencialidade de aprender e suas capacidades.

Essa reorganização proposta pela autora precisa necessariamente passar pela reflexão do professor, quando percebe que a sala multisseriada vem sendo organizada de forma incoerente com as particularidades do contexto. Dessa forma, é preciso que um novo olhar seja lançado para a implementação de outras possíveis formas de organização que valorizem a diversidade e a heterogeneidade como valores educativos.

Ao organizar uma classe multisseriada, é preciso perceber que nela existe um grupo de alunos com uma infinidade de possibilidades de aprendizagens e que devem ser respeitados tanto nas suas individualidades quanto na coletividade que os constituem. Na organização do trabalho pedagógico é preciso pensar atividades para grandes e pequenos grupos, em pares nas formas individuais, com ações pedagógicas que integrem diversas expressões no âmbito da leitura, escrita, oralidade.

Em virtude disso, torna-se necessário a construção de um clima em sala de aula que todos possam ter autonomia para saber auto-organizar-se com poder de decisão e capacidade de

iniciativa, com segurança para a resolução problemas, flexibilidade para conseguir lidar com situações imprevistas, persistência para atingir os objetivos que foram traçados, bem como participação e convivência cooperativa que permitam compartilhar as tarefas e assumir responsabilidades em função de suas limitações e possibilidades (FERRI,1994).

Outra perspectiva apontada Ferri (1994), refere-se ao fato de a organização da classe multisseriada requerer um tipo de educador que não pode ser responsabilizado, sozinho, como o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. É preciso reconhecer o coletivo que envolve a escola e compreender que outros sujeitos também fazem parte e têm essa responsabilidade, como pais, alunos, comunidades vizinhas, entendendo que diferentes sujeitos têm diferentes contribuições a dar nesse contexto. No entanto, muitos desafios políticos e pedagógicos têm interferido no desenvolvimento de uma organização escolar que contemple as necessidades dos sujeitos camponeses de forma geral, como comenta Bezerra e Jesus (2016, p. 257 e 258):

A organização do trabalho pedagógico da escola do campo pode apontar alguns caminhos para avançarmos em relação à discussão de um projeto de educação que beneficie, de fato, a classe trabalhadora. No entanto, reconhecemos que há muitos limites na formulação de propostas pedagógicas para o campo, haja vista que muitos projetos de ensino se respaldam em concepções pedagógicas burguesas, que camuflam seus verdadeiros objetivos, quais sejam: esvaziamentos dos conteúdos. Essas concepções pedagógicas burguesas a partir de discursos falsamente democráticos sobre a diversidade, inclusão, e respeito às diferenças acabam por naturalizar as desigualdades sociais forjadas, tratando de verdadeiras estratégias de dominação sobre a classe trabalhadora.

Para as autoras, há muitas contradições que reverberam e limitam a proposição de uma proposta pedagógica para as escolas que de fato incluam a classe trabalhadora em um projeto de educação do campo, que atenda às suas especificidades e seus anseios. O modelo de projeto de educação atual desconsidera as especificidades da vida no campo e, principalmente, as formas de agrupamento que existem nessas escolas.

Em virtude disto, percebemos que há um conjunto de entraves políticos e pedagógicos estruturais, relacionados à concepção e ao papel da escola e da própria educação oferecida aos camponeses, que dificultam a construção de uma organização pedagógica que considere a natureza do agrupamento multisseriado. Desse modo, os desafios emergem de causas multifatoriais que se apresentam no cotidiano de trabalho dos professores, alargando ainda mais as dificuldades desse contexto.

4.3 Os desafios políticos e pedagógicos enfrentados pelos/as educadores/as no contexto das turmas multisseriadas

O trabalho em escolas do campo com classes multisseriadas tem revelado, ao longo dos anos, grandes desafios para os professores que vivenciam em seus cotidianos as limitações postas a essa realidade. Desafios oriundos das mais variadas situações que estão além das práticas docentes e que demandam grandes esforços dos professores para conseguirem suplantar os percalços que dificultam as práticas educativas nessas classes.

Ao serem questionadas sobre os dilemas que dificultam o trabalho nessas escolas, as professoras que participaram da nossa pesquisa elencaram alguns desafios pedagógicos que são reforçados por situações de ordem administrativa e que ampliam ainda mais esses obstáculos, como demonstrado nas narrativas abaixo:

O maior desafio do multisseriado é alfabetizar, além da quantidade de crianças, da quantidade de livros, do espaço físico, da idade de cada criança, da dificuldade de cada criança, o maior desafio é alfabetizar. Porque às vezes você tem dez crianças, três estão lendo, cinco, e o restante não estão. Então você tem que criar estratégias para trabalhar com essas crianças que ainda não leem (Professora Verbena).

Os desafios neste processo foram muitos, eu poderia citar vários, mas eu vou citar dois. O maior desafio mesmo é a gente alfabetizar uma criança em turmas multisseriadas, e mais, um desafio maior é alfabetizar uma criança utilizando um instrumento totalmente voltado para outra realidade, por exemplo, alfabetizar a criança utilizando o livro didático, que é o principal instrumento de uma sala de aula é o livro didático, e esse livro sendo voltado para a realidade urbana, totalmente voltada para a realidade urbana. Um livro que foi confeccionado para a cidade, trabalhar ele no campo (Professora Carmem).

Durante essa experiência, muitos desafios surgiram, dentre eles a falta de recursos pedagógicos, dificultando o desenvolvimento das atividades. As condições precárias do ambiente escolar. Trabalhar conteúdos variados e, o principal de todos, alfabetizar em turmas multisseriadas (Professora Claudia).

As professoras ficam limitadas aos desafios didáticos e pedagógicos, desconsiderando as questões políticas estruturais que aprofundam os desafios nas turmas multisseriadas, a exemplo das condições de trabalho dos educadores, da escassez de materiais didáticos específicos, da precária ou ausente formação dos professores para atuarem neste contexto, bem como a própria concepção de educação adotada pelos gestores públicos municipais que, por um lado, não

dialogam com a realidade das crianças e jovens e, por outro, é incompatível com a realidade das turmas multisseriadas, pois estão vinculadas à lógica da seriação.

Alfabetizar em classes multisseriadas foi um dos desafios citados de forma unânime pelas participantes, quando revelam as peculiaridades concernentes a esse contexto. Tais dificuldades referentes ao processo de alfabetizar, associadas à falta de orientação da dinâmica de organização do trabalho nas classes multisseriadas, potencializam ainda mais essas dificuldades. A ausência de materiais didáticos diante de uma turma com vários alunos de séries e idades distintas e principalmente com níveis de habilidades diferenciadas dificulta ainda mais o trabalho docente, levando em consideração que os recursos didáticos influenciam e colaboram na articulação dos conhecimentos que o professor irá mediar junto aos alunos.

Sobre isso, Barros et al (2010) comentam que os desafios de alfabetizar os alunos tornam-se ainda mais evidentes diante da pouca oportunidade que o professor disponibiliza para realizar um atendimento mais específico aos alunos que ainda se encontram na fase inicial de aquisição das habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que precisa ajudar aqueles alunos que não sabem ler e escrever.

No entanto, há aqueles que já consolidaram as habilidades de leitura e escrita, mas precisam também avançar no seu processo de alfabetização. Diante do dilema de estar em uma sala de aula, sem estrutura física e pedagógica apropriadas, com várias séries concomitantemente, e sem orientação para o respectivo trabalho, o professor, muitas vezes, não consegue dar a devida atenção aos alunos como deveria acontecer, tendo em vista todos esses pormenores que dificultam o trabalho nessas classes.

De modo geral, alguma série ou grupo de alunos terão o seu tempo de aula reduzido, pois há também uma fragmentação do tempo, quando o professor separa as explicações e orientações por grupos na perspectiva da seriação. Dessa forma, o professor, mesmo realizando uma ação de “andar de cadeira em cadeira” para explicar os conteúdos e atividades de cada série, encontra dificuldades para alcançar os objetivos do que havia planejado para o desenvolvimento da aula. Evidencia-se dessa maneira que, diante de tal situação, há aqueles que ganham e aqueles que perdem, dada a “corrida” contra o tempo no tocante ao cumprimento do que é estabelecido pelas secretarias, como é salientado por uma das entrevistadas abaixo:

Então assim, se você vai trabalhar ciência, matemática, você planeja três aulas de ciência. No meu caso, quando eu trabalhava terceiro, quarto e quinto, três aulas de matemática. Vai dar para você trabalhar tudo isso que você planejou dentro daquele tempo? Não! Não vai. Os primeiros, talvez você até consiga fazer um trabalho que o aluno possa entender o que você está explicando, mas

os últimos, as últimas séries para quem você vai explicar, talvez não dê certo, porque o tempo é muito pouco, quando você pensa que está na hora de trabalhar o conteúdo já está quase na hora do recreio, ou então já está quase na hora de ir embora. E aí na maioria das vezes o professor não consegue trabalhar aquele plano que ele fez, que ele elaborou por conta desse tempo (Professora Verbena).

A incompatibilidade do tempo para o desenvolvimento das atividades oriundas da dinâmica de trabalho seriado adotado pelos professores atrasa ainda mais o processo de alfabetização dos alunos que estudam em classes multisseriadas. Torna-se então evidente a importância de se refletir sobre organização do tempo, na perspectiva do atendimento multisseriado, para que o professor possa entender como organizar seu plano de trabalho, considerando as especificidades das várias séries no mesmo espaço, de forma a garantir o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, dentro da carga horária de trabalho disponível para o desenvolvimento das atividades.

Outro desafio mencionado relaciona-se à quantidade insuficiente de livros didáticos nas salas multisseriadas, uma vez que este é um dos recursos de trabalho do professor que colabora com a mediação do conhecimento e a realização das atividades pedagógicas. A insuficiência dos livros didáticos para a realização das atividades pelas crianças dificulta ainda mais o trabalho nessas classes, tendo em vista a escassez de recursos pedagógicos como papel, máquina de xerox, tinta, dentre outros recursos para a confecção de tarefas. Diante disto, o professor é obrigado a copiar manualmente as atividades para os alunos das séries menores que ainda não desenvolveram a habilidade de escrita em seus cadernos, comprometendo o desenvolvimento do trabalho, pois o professor precisa parar tudo o que está fazendo no contexto da coletividade para propor essa atividade individualizada.

Ainda com relação ao livro didático, a professora Carmem destaca outra dificuldade relacionada ao fato de os livros utilizados não fazerem referência à vida no campo, no máximo eles citam de maneira muito resumida algum elemento camponês nos conteúdos, mas em geral desvalorizam os modos de viver e de ser da vida camponesa, tendo em vista que as temáticas exploradas no livro são voltadas para a zona urbana, o que evidencia a predominância de uma visão urbanocêntrica.

Diante dessa contradição, muitos professores tentam adequar os conteúdos da melhor forma possível para que os alunos também tenham acesso aos conhecimentos e saberes produzidos no campo e possam reconhecer e valorizar a sua cultura. Dessa maneira, as educadoras precisam construir atividades para inserir as temáticas do campo no cotidiano escolar, aproximando às vivências dos alunos como forma de tornar a aprendizagem

significativa, favorecendo a ampliação da visão crítica dos educandos sobre sua própria realidade.

Essa adequação precisa acontecer porque as escolas do campo multisseriadas do município de Altos ainda trabalham vinculadas à concepção de educação rural, influenciadas pelo modelo de educação bancária, que desconsidera o contexto dos sujeitos que estudam nas escolas multisseriadas, tornando-se um grande desafio ao trabalho dos professores para proposição de práticas educativas que preparem os sujeitos para sua participação crítica na sociedade.

Conforme Hage (2011), são muitos os fatores que convergem como desafios nesse contexto de condições precárias e inadequadas que desestimulam os professores a estarem nessas classes, fortalecendo a visão negativa dessas escolas e rotulando-as como escolinhas pobres e de baixa qualidade educacional. Além desses problemas estruturais de precarização, que tem atravessado os anos nas escolas multisseriadas, outros entraves têm alargado e servido para deturpar ainda mais a visão sobre essas escolas, principalmente quando se refere à formação do educador que trabalha nesse contexto e que desconhecia o termo multisseriado até o momento de assumir uma sala nessa configuração. Sobre isso, a professora Claudia afirma em seu relato:

Eu me assustei quando assumi uma turma multisseriada, pois não tinha teoria para embasar o meu trabalho em sala de aula e nem a prática em sala de aula para desenvolver esse trabalho. O pouco que aprendi em relação ao trabalho com essas turmas foi através do meu trabalho diário em sala de aula, relatos de colegas professoras que já trabalhavam há muito tempo com essas turmas e das formações continuadas que algumas delas focavam nesse trabalho, mas de uma forma bem sucinta, o trabalho em classes multisseriadas (Professora Claudia).

O silenciamento das formações iniciais de professores passa a configurar, nesse cenário, mais um dos muitos desafios que enfrentam para atuação nessa realidade, pois destituídos de formação teórica e prática, os educadores adentram um contexto desconhecido contando, muitas vezes, com a própria sorte e com contribuição daqueles que já atuaram naquela realidade e colaboram compartilhando as experiências que foram adquirindo com o tempo.

Segundo a professora Claudia, as formações continuadas também ignoram tal contexto e, quando mencionam, é sempre de maneira resumida. Dessa forma, percebemos que os professores enfrentam o vazio das formações docentes, apoiando-se e buscando suporte nos próprios pares, quando dialogam sobre suas experiências. Neste caso, a invisibilização das

classes multisseriadas pelos sistemas educacionais reafirma o descaso com as escolas do campo no país. Sobre essa questão, Macedo (2019, p.39) comenta que

[...] A classe multisseriada ainda é vista pelos dirigentes do sistema de ensino como uma “anomalia”. Talvez seja devido a essa compreensão que ainda nenhum professor tenha tido na sua licenciatura de pedagogia, uma cadeira/disciplina com os fundamentos didáticos e metodológicos da multisseriação. Com isto é perceptível uma divergência crucial entre a realidade social e a prática de formação para atuação na educação escolar.

Dessa maneira, as instituições de ensino superior têm invisibilizado essa configuração, quando não há debate, no cerne das formações iniciais, a respeito do ensino multisseriado. Tal afirmação é corroborado por uma das sujeitas da pesquisa, quando comenta: “Não lembro de ter estudado alguma disciplina que tenha focado no trabalho com turmas multisseriadas no curso de pedagogia. Lembro de relatos de colega de classes que estavam trabalhando com essas turmas e levavam esse assunto para a sala de aula em momentos de discussão” (Professora Claudia).

Percebemos que o sentimento de abandono e solidão dos professores de classes multisseriadas não se limita apenas à sala de aula, como mencionado pela professora, pois antes de entrar nessa realidade educacional, o próprio processo de formação de professores silencia essas questões que deveriam fazer parte do currículo dos cursos de licenciatura em educação, tendo em vista que as turmas multisseriadas se constituem como um dos muitos espaços em que a educação poderá desenvolver-se.

Outro desafio mencionado a partir dos diálogos construídos na roda de conversa com as professoras, refere-se ao fato de o planejamento do trabalho pedagógico em classes multisseriadas está pautado em orientações para o modelo seriado que, segundo as entrevistadas, têm dificultado muito a prática dos professores que, em sua maioria, acabam reproduzindo-o fielmente. Isso acontece porque o modelo de organização seriada, muitas vezes, vem imposto nos planejamentos que são direcionados aos professores, como mencionado nos relatos abaixo:

Trabalhar com turmas multisseriadas é muito difícil, porque mesmo se tratando de turmas multisseriadas dentro da sala de aula, a gente trabalha a seriação, porque não existe um plano único para trabalhar o multisseriado. O que a gente recebe, em relação ao planejamento, é cada série dividida. Se você tem terceiro, quarto e quinto, você recebe um planejamento voltado para cada ano daquele dali. E dentro da sala é como se você fosse três, onde você vai ter que se virar para dar aula para o terceiro, tem que se virar para dar aula para o

quarto, vai ter que se virar para dar aula para o quinto, ou seja, é multisseriado, mas trabalhando com a seriação dentro daquela turma (Professora Verbena).

Desenvolver um trabalho em turmas multisseriadas é muito complicado, pois recebemos um planejamento totalmente voltado para turmas seriadas. Se você trabalha com três, quatro anos nessas turmas multisseriadas, você recebe três, quatro planejamentos como muitas vezes, quase sempre, um objeto do conhecimento para cada ano diferenciado, e isso torna muito difícil a elaboração de um plano de trabalho (Professora Carmem).

A seriação dentro de classes multisseriadas é bastante complicada, pois sabemos da dificuldade de trabalhar vários conteúdos ao mesmo tempo, além disso chamar atenção dos alunos para o conteúdo referente ao seu ano, algo que às vezes se torna impossível, pois muitos alunos precisam da orientação do seu professor para o desenvolvimento de sua atividade, e nem sempre é possível, dessa forma a aprendizagem é prejudicada. Além da seriação, as crianças apresentam níveis diferentes de aprendizagem, tornando mais difícil o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. No planejamento não recebemos orientação de forma concreta com relação ao trabalho com a turma multisseriada, apenas algumas ideias. O professor recebe o planejamento de cada ano, os conteúdos a serem trabalhados durante aquele mês. Eu me sentia perdida e angustiada por ter que dar conta de todos aqueles conteúdos e muitas vezes me perguntava por onde começar e o que fazer (Professora Claudia).

Nos relatos acima, as professoras ressaltam a incoerência de estar trabalhando em uma sala multisseriada e receber planejamentos voltados para turmas seriadas, ou seja, não há orientação para condução do trabalho nessas salas que faça referência a possíveis maneiras ou ações para o desenvolvimento dos alunos no contexto multisseriado. Sendo assim, os professores veem-se diante de vários dilemas para conseguirem ensinar os alunos das várias séries, e isso se torna um agravante quando não há direcionamentos, formação específica, materiais didáticos e toda a contrapartida necessária para que o trabalho aconteça e acolha a diversidade presente nas classes multisseriadas.

Segundo as professoras, trabalhar no âmbito da multisseriação, a partir de um plano para a seriação, torna-se um condicionante desafiador, uma vez que o professor precisa “se virar” em mais de um educador para que possa dar conta de todas as séries paralelamente, algo que sobrecarrega, atrasa e dificulta o trabalho na multisseriação.

Essa complexidade é reforçada ainda mais quando não é pensado um tipo de planejamento especificamente voltado para o multisseriado, bem como em estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das atividades educativas concebidas a partir de outros paradigmas teóricos, que dialoguem com a realidade das turmas multisseriadas.

Para ampliarmos a compreensão a respeito das práticas educativas e os desafios típicos do contexto das classes multisseriadas, utilizamos ainda a análise documental. Para sua

realização, recorreremos aos planos de trabalhos prescritos pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED. Na análise dos planos de trabalhos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas multisseriadas, foi possível percebermos que são construídos pelos supervisores de ensino das escolas do campo e se baseiam nos conteúdos expressos pelo livro didático direcionado para as escolas do campo, articulado com outros materiais.

Observamos ainda que os planos trazem o indicativo de trabalho em classes multisseriadas apresentados nos documentos. No entanto, esse indicativo é descrito apenas no título como plano para classes multisseriadas, todavia, sua estruturação baseia-se nos moldes da seriação, e não há nenhuma orientação de como o professor deverá articular aqueles conteúdos na perspectiva do multisseriado.

Nesta prerrogativa, os planos de trabalhos fragmentam os conteúdos que são propostos para as turmas multisseriadas, separando por disciplinas e séries/anos com as subdivisões e proposições das referidas atividades. Apesar de estar organizado em documento único, eles vêm segmentados com a explicitação dos conteúdos e habilidades do 1º, 2º, 3º ano do ensino fundamental que serão trabalhados pela escola no referido mês. Em cada série/ano vem descrito o conteúdo e as páginas do livro didático que serão trabalhados respectivamente nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes e ensino religioso, de forma compartimentada, o que nos permite observar que os componentes curriculares não interdisciplinaram entre si.

Em vista disso, compreendemos que a ausência de um plano de trabalho sistematizado na perspectiva da abordagem interdisciplinar configura-se como mais um dos desafios que subjazem às práticas dos educadores nessas salas, pois cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos, enunciados e no movimento que esses saberes engendram. A organização interdisciplinar pressupõe o diálogo das disciplinas entre si, eliminando as barreiras existentes entre elas e possibilitando o rompimento com um ensino meramente transmissivo e que desconsidera a diversidade presente nesse contexto.

Percebemos também que os planos obedecem a uma sequência rígida e linear com começo, meio e fim, apresentando a rotina de acolhida dos alunos com a exposição de todo o passo a passo inicial, bem como as orientações condizentes ao que será ministrado no primeiro e no segundo momento da aula. Dessa forma, verificamos que os planos de trabalhos analisados reproduzem o modelo das escolas da cidade, embasados na lógica da seriação, sem indicativos de orientação para o trabalho em classes multisseriadas.

No entanto, temos observado que professores tentam empreender ações e estratégias, no âmbito de suas práticas docentes, como forma de superar os desafios, contribuindo efetivamente com o processo de aprendizagem dos alunos do campo.

4.4 As estratégias elaboradas pelos/as professores/as para (re)inventar suas práticas educativas no âmbito das escolas multisseriadas

No âmbito das escolas multisseriadas, conviver com a falta de compromisso dos gestores públicos é uma realidade muito latente, entre outras situações que desafiam esse contexto. Dessa forma, mesmo diante dos dilemas de ordem estrutural e pedagógica que se sobrepõem às práticas educativas desenvolvidas em classes multisseriadas, muitos professores têm buscado superar esses desafios, buscando construir novas possibilidades educativas. Essa (re)invenção surge como uma tentativa de superação do modelo pedagógico instituído nas escolas multisseriadas do campo marcada pela lógica de exclusão, silenciamento e negligência. Diante desta realidade, muitos educadores criam e recriam formas diversificadas de trabalho nessas turmas, a partir do movimento ação-reflexão-ação das práticas desenvolvidas no seu cotidiano.

No desenvolvimento de seu trabalho, as professoras têm desenvolvido ações na tentativa de propor um trabalho coerente com a configuração multisseriada. Nessa proposição, as professoras têm a oportunidade de analisar se as ações empreendidas tiveram impactos positivos junto aos educandos. A partir dessa análise, elas refletem sobre as possibilidades de melhorias de suas práticas e propõem novas ações para a turma multisseriada. Esse movimento de ação-reflexão-ação possibilita a construção de saberes e habilidades para lidar com as especificidades do multisseriado, tendo em vista as experiências adquiridas e refletidas no “chão da escola” para o surgimento de práticas mais condizentes com tal realidade, como relata a professora Verbena:

Primeira coisa é sentar para planejar o que você vai trabalhar com essas crianças. [...] os recursos que você vai usar em cada turma, se tiver um conteúdo afim nessas disciplinas melhor ainda, porque você vai trabalhar ele de forma coletiva com essas turmas e depois o que vai mudar na hora de trabalhar esses conteúdos são as atividades que você vai aplicar com essas crianças (Professora Verbena).

Com base no relato, observamos que, a partir das experiências educativas vivenciadas nas turmas multisseriadas e do processo de reflexão dessas ações, delineiam-se novos saberes

pedagógicos que possibilitam perspectivas de atuação no multisseriado de maneira mais coerente. Nessa conjuntura, a professora cita o planejamento prévio como uma condição necessária para pensar a estruturação das práticas nesses espaços. Dessa maneira, enfatiza a dinâmica de trabalho a partir dos conteúdos afins como uma das estratégias utilizadas que vêm contribuindo com a prática do professor e a aprendizagem dos alunos.

Na perspectiva da professora, o fato de identificar um conteúdo afim constitui-se um grande aliado para a prática em turmas multisseriadas. O trabalho com essa dinâmica permite a apresentação do conteúdo de forma abrangente, ou seja, o professor explica oralmente a temática para todos os alunos independente da série que estejam matriculados. No entanto, no desenvolvimento das atividades é necessário considerar os ritmos e temporalidades de cada aluno e propor atividades que sejam coerentes com as necessidades de cada educando.

Para a professora, esse movimento de percepção de conteúdos afins para serem posteriormente planejados abriu possibilidades de o tempo em sala de aula ser melhor utilizado, quando ela direciona a sua explicação para uma temática que abrange todas as séries concomitantemente. Tal redirecionamento permite ao professor uma melhor condução do seu trabalho e conseqüentemente uma melhor compreensão por parte dos alunos.

A partir do diálogo estabelecido com as professoras, observamos ainda nos relatos o destaque de alguns elementos desenvolvidos na prática pedagógica que têm colaborado significativamente para o trabalho nessas classes. Dessa maneira, tais elementos são evidenciados como estratégias exitosas quando narram algumas ações do seu cotidiano escolar:

[...] Eu sempre estou fazendo uma leitura incentivadora no começo da aula. Eu faço a interpretação oral com a turma, aquela interpretação que você dramatiza, que você se coloca no lugar do personagem, você dá vida àquele personagem, daquele texto que você lê. Estou sempre realizando o estudo do calendário a ser trabalhado no dia, o mês e o ano, colocando a criança para fazer essa mudança no calendário, levando todos até o calendário, trabalho também o tempo, como está o tempo? está nublado? Está chuvoso? Está ensolarado? [...] trabalhando a oralidade das crianças, fazendo com que elas participem (Professora Verbena).

A chamadinha faz parte da rotina, importante chamar a criança pelo nome fazendo com que as crianças assimilem o nome do colega: qual é a letra do alfabeto que começa o nome do meu colega? O nome do meu colega começa com a mesma letra que o meu? Sempre fazendo essa relação, quantos alunos faltaram? Quantos estão aqui em sala de aula? E se somar os alunos que faltaram com os alunos que estão aqui, vai dar quantos alunos? Fazendo esse jogo matemático, trabalhando a matemática, fazendo interdisciplinaridade com outras disciplinas (Professora Carmem).

A escolha do ajudante do dia é muito importante, pois eles ficam tão empolgados [...] aquele aluno que é mais tímido, ou aquele aluno que é mais inquieto na sala fica tão satisfeito em ser escolhido, e todo dia já querem participar, a gente já vê, ele já pergunta: “Tia, quem é o ajudante do dia hoje?”. Você vê aquela força de vontade de ser o ajudante do dia e a timidez some. É superimportante também a correção do “para a casa” e também fazer parte da rotina, pois não tem sentido você incentivar a família ajudar a criança a responder à atividade se você não fizer a correção. É muito importante que essa correção seja feita oral, em grupo (Professora Claudia).

Segundo as professoras, o hábito de trabalhar com criatividade o processo de leitura dos educandos torna-se um aliado ao processo de ensino e aprendizagem nessas escolas, tendo em vista que estimula a interação entre os alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de inúmeras habilidades na área da leitura, escrita, oralidade, etc.

Outro elemento destacado na fala da professora Carmem refere-se ao uso diferenciado da chamadinha, como uma estratégia de colaboração para a prática docente, pois ao utilizar a ludicidade no uso da chamadinha em sala de aula, favorece-se a construção de novas estratégias didáticas e pode-se colaborar com a interdisciplinarização dos componentes curriculares, tornando a aula mais dinâmica e diversa quanto aos objetivos pré-determinados.

Outro elemento importante utilizado na sala multisseriada está associado à escolha do “ajudante do dia” e a “correção do para casa” como estratégias que contribuem para o estímulo à capacidade de liderança e o desenvolvimento do protagonismo e autonomia das crianças. Na visão das professoras, as referidas estratégias têm impacto positivo nas salas multisseriadas pela importância que tem para monitoria, auxiliando no desenvolvimento das atividades e no trabalho em grupo, uma vez que a configuração multisseriada demanda práticas ancoradas no princípio da cooperação e da coletividade.

No cotidiano de suas práticas e nesse processo de reflexão das ações pedagógicas, as professoras redirecionam o seu trabalho mediante aquilo que iam descobrindo como obstáculos que impediam o desenvolvimento de um trabalho mais potencializador em escolas multisseriadas, como narram abaixo:

Cada ano, são alunos diferente dos anos anteriores, e aí a gente vai fazendo o possível, tentando lembrar daquilo que já foi feito nos anos anteriores que deu resultado. [...]. E aí assim, cada ano que a gente começa a trabalhar, é um novo desafio. E aí a bagagem que a gente traz nos anos anteriores, pelo menos no meu caso, é o que me deixa um pouco segura daquilo que eu tenho que fazer, porque a gente já sabe mais ou menos os caminhos por onde a gente deve seguir para que esse trabalho venha acontecer. E aí durante esse percurso, a gente vai fazendo aquilo que já deu certo, se não der a gente vai buscando

outras estratégias e no final a gente consegue ter bons resultados (Professora Verbena).

Dessa maneira, a professora Verbena destaca no seu relato que outra estratégia empreendida e que tem colaborado muito para sua prática é a análise das ações desenvolvidas de um ano letivo para o outro ano. Neste processo, a professora demonstra uma preocupação em analisar suas práticas, buscando identificar as experiências exitosas que possam ser novamente replanejadas e reaplicadas para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse movimento de agir e refletir sobre as ações que deram certo ou não, no caminho que já havia percorrido, constrói-se novas possibilidades de promoção do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

No diálogo com as professoras, percebemos outros elementos desenvolvidos no dia a dia em sala de aula e que tem colaborado significativamente com as práticas educativas nesse contexto das classes multisseriadas, como as professoras Carmem e professora Claudia relatam abaixo:

Os temas geradores são importantes para trabalhar com turmas multisseriadas, pois além de você estar trabalhando um tema que tem a ver com a realidade do aluno, é do conhecimento do aluno [...]. Uma outra experiência que dá para ser desenvolvida em sala de aula também é o trabalho com o empréstimo de livros para a criança levar o livro para casa, fazer a leitura com a família, e realizar o reconto oral no dia seguinte (Professora Carmem).

O primeiro passo foi organizar o planejamento de forma que atendessem à realidade e à vivência dos alunos e explorar os conteúdos exigidos para cada um. Procurava iniciar com a leitura de um texto ou uma música envolvendo todos os alunos e explorava os conteúdos através de atividades diversificadas, para cada ano. Também costumava dialogar com os colegas professores sobre as dificuldades com o trabalho em sala de aula (Professora Claudia).

Observamos que entre as estratégias utilizadas pelas educadoras no desenvolvimento das práticas educativas na escola multisseriada, o uso de temas geradores constitui-se em uma das alternativas utilizadas para a produção coletiva do conhecimento. Ao trabalhar na perspectiva dos temas geradores o professor tem a possibilidade de organizar a aula de todas as séries a partir de um tema único, previamente selecionado pelos alunos e em consonância com os conteúdos curriculares para que possa ser explorando coletivamente em um contexto de ações integradoras. Nessa visão sobre a importância dos temas geradores em salas multisseriadas, Zanardi (2015) ressalta que

Salta aos olhos o potencial integrador e também democrático dos temas geradores como o reconhecimento dos educandos como sujeitos no processo de educação. Igualmente se evidencia a possibilidade de um currículo para as classes multisseriadas que se efetivem como classes multisseriadas. A emergência de temas significativos e integradores do conhecimento escolar proporciona a contextualização dos saberes indispensáveis à formação integral dos educandos e educadores e representa, ainda, uma ruptura com a fragmentação imposta pela seriação.

O trabalho com os temas geradores possibilita que os conteúdos sejam trabalhados de forma integralizadora, rompendo com a compartimentalização típica do modelo seriado que impõe vários temas para as várias séries simultaneamente. Dessa maneira, possibilitam aos professores, além da unificação do conteúdo, a ampliação de tempo para sua exploração junto aos alunos, tendo em vista que os professores não precisarão, como na perspectiva seriada, dar pausas para explicar todos os temas a todas as séries, como comumente acontecem.

Além disto, os temas geradores em um viés contextualizador e considerando que as escolhas dos temas devem partir dos próprios alunos, possibilitam um diálogo com a realidade através de uma articulação intercultural, somando os conhecimentos curriculares aos conhecimentos culturais, além de trabalhar a autonomia dos educandos na construção dos seus conhecimentos, aproveitando dessa forma a riqueza de diversidade presente neste espaço.

Outra estratégia apresentada no depoimento da professora Carmem, que tem otimizado as práticas em classes multisseriadas, é o trabalho desenvolvido a partir do “empréstimo de livros”, em que os alunos escolhem um livro paradidático, previamente selecionado pelo professor ou aluno, para ser levado para casa. Essa ação, além de proporcionar às crianças o acesso em casa a livros de literatura infantil, possibilita uma melhor dinamização de leitura em sala de aula no espaço da turma multisseriada.

Nessa estratégia, ao escolher o livro que levará para casa, o aluno deverá contar com a participação de um membro da família que irá orientá-lo na sua leitura, levando-o ao conhecimento dos elementos da narrativa. No retorno para escola, o aluno deverá fazer a contação da história para os outros alunos da sala e, com isto, a professora poderá explorar uma diversidade de possibilidades de trabalho, de forma coletiva, para que alguns alunos possam expor suas impressões da leitura, outros alunos questionem sobre o enredo, sobre os personagens e o professor poderá explorar de forma conjunta a leitura em jogral, a ilustração, formação de palavras, frases e até a releitura da história feita pelos alunos que já possuem a consolidação da leitura e escrita, e os demais realizam as atividades de acordo com seus ritmos de aprendizagem.

O empréstimo de livros é uma oportunidade muito rica no que tange ao processo de socialização de experiências leitoras individuais até a recepção coletiva pelos alunos em sala, permitindo uma maior integração dos alunos em situações de atividades condizentes à leitura. Dessa maneira, como essa dinâmica possibilita uma maior socialização entre os educandos, torna-se então uma estratégia que pode colaborar com as práticas nas salas multisseriadas na medida em que explora o trabalho coletivo proporcionando um conhecimento integrado e construído dialogicamente entre os sujeitos pela possibilidade de exploração do conteúdo sem fragmentá-lo por série/ano, abordando-o de forma ampla para todos. Na proposição das atividades, o professor precisa ser coerente com as habilidades de cada um, diversificando de acordo com a evolução dos alunos, sempre respeitando seu nível de aprendizagem, como descreve a professora Carmem:

Se você vai trabalhar um gênero textual com a criança, se for uma fábula, você pode colocar a criança que está mais avançada, ela realiza a leitura, o que tem mais dificuldade, ele pode ser muito bom na ilustração, aquela outra criança pode participar fazendo o reconto oral daquela fábula e aquele aluno que está mais avançado, ele vai fazer a escrita, ele vai ser o escriba da sala.

No desenvolvimento de atividades em salas multisseriadas, torna-se necessário observar os níveis que os educandos se encontram para mediar as atividades que serão direcionadas aos alunos, independentemente das respectivas séries que estejam matriculados, considerando seus níveis e ritmos de aprendizagens. Nesse contexto, o professor deve oportunizar aos alunos a participação em situações de aprendizagens conjuntamente, dando suas contribuições num processo de socialização e solidariedade mútua, em que uns possam interagir com os outros na busca do conhecimento, sempre respeitando as especificidades e evolução de cada educando.

No diálogo com as educadoras entrevistadas percebemos que, apesar da precarização e do abandono do poder público com essas escolas e a falta de condições mínimas para o trabalho nesse contexto, educadores tentam superar os desafios reinventando suas práticas para a superação dos obstáculos que dificultam as ações pedagógicas nessas turmas. Dessa maneira, mesmo diante de tantos dilemas, há educadores que veem as classes multisseriadas como um “chão de possibilidades” em que o ambiente multisseriado pode tornar-se um amplo espaço de estratégias de aprendizagens, como podemos perceber na fala da professora Carmem, quando enfatiza:

[...] outro ponto que é positivo dentro dessas salas é que às vezes você está trabalhando no primeiro ano palavras com sílabas simples e lá no segundo e

terceiro ano está trabalhando com sílabas complexas e já aconteceu da criança do primeiro ano aprender aquele conteúdo lá do menino do segundo e do terceiro ano. A gente vê a diferença nos anos seguintes, quando você vai trabalhar aquele conteúdo e a criança já está sabendo. E é isso que nos deixa feliz, saber que a gente contribui sim, que o aluno aprende sim também em turmas multisseriadas. Não é porque você está trabalhando numa turma multisseriada que a criança não vai aprender, muitas vezes ela aprende até sobre um objeto do conhecimento que não está nem dentro daquele ano, voltado para aquele ano que ela está desenvolvendo, para aquela faixa etária dela (Professora Carmem).

Muitos educadores que atuam nas escolas do campo multisseriadas começam a perceber que dentro desse universo tão heterogêneo há oportunidades que contribuem positivamente para o desenvolvimento dos alunos que estão nessas salas. Nessa dinâmica de trabalho, professores têm percebido que os alunos que estão matriculados em uma respectiva série têm aprendido com as explicações de conteúdos de outras séries por estar no mesmo espaço e ouvindo as explicações.

Dessa maneira, o fato de os alunos estarem na mesma sala de aula, participando de todas as explicações e orientações dos professores, ainda que tais conteúdos não sejam específicos às séries correspondentes, tem promovido a aquisição e consolidação desses conteúdos junto aos alunos. A aprendizagem acontece independente da série, idade em que o aluno esteja, e sim a partir da interação, socialização que os envolvem.

De acordo com a professora entrevistada, a realidade de trabalho nas classes multisseriadas torna-se positiva quando os alunos adquirem com antecedência conhecimentos e habilidades de séries posteriores em relação à série/ano em que estão regularmente matriculados, e que por estarem em uma sala multisseriada, interagindo com seus pares e participando de toda a sistematização da aula, assimilam certos conhecimentos que deveriam ser consolidados no ano posterior.

Os professores que trabalham nesse contexto multisseriado começam a visualizar os pontos positivos dessa forma de agrupamento quando, na transição de um ano para o outro, percebem que muitos alunos externam conhecimentos que estão além do previsto na “grade curricular” de suas séries/anos, desmitificando a falsa ideia de que em turmas multisseriadas a aprendizagem é lenta ou não acontece.

Outro ponto citado como uma das estratégias utilizadas pela professora Claudia está relacionado ao diálogo que é estabelecido com outros professores que também atuam em classes multisseriadas. Esses diálogos, muitas vezes, acontecem nos momentos de formação quando se reúnem para planejar as ações da semana, mês ou semestre, nos quais elas terminam por

compartilhar as angústias de não estar conseguindo cumprir com os seus objetivos. Em contrapartida, as professoras que têm conseguido alcançar bons resultados socializam suas experiências exitosas como forma de ajudar quem ainda não conseguiu promover a aprendizagem de seus alunos.

Dessa forma, percebemos que professores de escolas multisseriadas têm construído estratégias para a reinvenção de suas práticas para que efetivamente se desenvolva um trabalho contextualizado para esses alunos que vivem no campo e estudam nessa configuração multisseriada, a partir de ações cotidianas e no diálogo conjunto que estabelecem com outros professores que vivenciam tais dilemas.

Portanto, apesar do descaso do governo com a educação dos povos camponeses nas escolas multisseriadas, muitos educadores conscientes do seu papel político na formação crítica dos sujeitos para atuar em sociedade, têm desafiado o próprio sistema educacional, rompendo com as práticas segregadoras e marginalizadoras e reinventando-as, com o desenvolvimento de práticas educativas concebidas no chão da escola multisseriada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos do campo enfrentaram historicamente uma realidade desafiadora em relação ao direito à educação. Arquitetada pelas forças hegemônicas e alicerçada em bases capitalistas, a educação ofertada para o meio camponês não atendia aos interesses e as peculiaridades inerentes ao contexto sociocultural do campo, materializando-se em uma educação acrítica, precarizada, que não oportunizava condições dignas de vida para os sujeitos que habitavam/habitam este território.

Diante deste contexto, os movimentos sociais têm implementado um conjunto de ações e lutas voltadas à garantia do direito à educação dos povos camponeses, por meio da implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades e especificidades deste território, com uma concepção de educação pensada coletivamente com os sujeitos do campo.

Nesta perspectiva, a educação do campo proposto pelos movimentos sociais configura-se como um modelo de educação que procura atender às especificidades e necessidades da vida camponesa, em um viés crítico, associado às lutas pela transformação social.

No âmbito da educação do campo, as classes multisseriadas constituem-se, muitas vezes, como a única possibilidade de acesso à escolarização dos sujeitos que vivem em comunidades mais afastadas no território camponês. No entanto, este modelo de escola enfrenta vários problemas em virtude da negligência do Estado no provimento das condições necessárias e essenciais para o seu funcionamento. Além disso, tem sofrido os impactos negativos das políticas de nucleação, através do fechamento das escolas do campo, imposto pelos governos municipais.

As classes multisseriadas têm enfrentado problemas históricos para a operacionalização de suas atividades, que ainda permanecem muito incisivos no contexto atual, relacionados com a precariedade na infraestrutura física e pedagógica, fragilidade na formação inicial e continuada dos educadores, rotatividade de professores, ausência de um projeto político pedagógico adequado às especificidades do multisseriado.

Diante deste cenário marcado por tantas contradições, a lógica da seriação urbana, comumente utilizada nas escolas brasileiras, tem se constituído como um dos principais dilemas enfrentados pelos professores que atuam nas classes multisseriadas, haja vista que no processo de formação inicial ou continuada não há uma orientação para o trabalho seriado dentro de uma turma multisseriada.

As práticas educativas de professores de classes multisseriadas, ancoradas no modelo seriado urbano e embasado na perspectiva da racionalidade técnica, na fragmentação do

conhecimento, na homogeneização de ritmos e temporalidades não conseguem resultados exitosos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Em virtude disto, os professores têm buscado ressignificar os projetos pedagógicos, concebidos na proposta seriada, no intuito de avançar no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos que estudam em classes multisseriadas.

Nesse sentido, compreendemos que a transgressão do modelo seriado urbano constitui-se como a possibilidade de desenvolvimento de novas práticas educativas gestadas à luz de um novo paradigma que promova, além de competências e habilidades, uma formação pautada no desenvolvimento da criticidade dos /as alunos/as para a sua inserção política e social no meio em que vivem e convivem com seus pares.

Deste modo, observamos que as professoras que vêm ressignificando os planos pedagógicos concebidos na proposta seriada têm conseguido avançar no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos que estudam em classes multisseriadas.

Tivemos a oportunidade de compararmos as nossas análises teóricas com as análises da empiria, corroborando os dados com as informações obtidas a partir das narrativas e do diálogo estabelecido com as professoras, sendo possível, ainda, visualizarmos o contexto multisseriado no município pesquisado.

Dessa maneira, observamos que os desafios enfrentados nas escolas multisseriadas do município pesquisado são bem semelhantes, divergindo pouco de uma realidade à outra, e que os professores têm organizado suas salas mediante a lógica da seriação, dividindo o quadro em partes para trabalhar as atividades de cada série. Entretanto, percebemos tentativas de superação das prescrições do modelo vigente no tocante à organização dos conteúdos afins para trabalhar coletivamente, reagrupando alunos na tentativa de otimizar o tempo e o espaço nessas salas.

Percebemos ainda que, mesmo submetidos aos inúmeros obstáculos dessa realidade, professores têm criado as próprias condições de trabalho, mediante um sentimento de esperança de fazer a diferença nesse contexto, e têm no cotidiano de suas práticas aprendido a lidar com as nuances do multisseriado, concebendo práticas educativas no chão da escola que tem colaborado no processo educacional.

Aprendizagens como respeito ao tempo, ao ritmo dos alunos, possibilidade de agrupamentos na perspectiva da monitoria, sistematização pedagógica a partir de um currículo que valorize o contexto sociocultural dos alunos, a participação efetiva da família no âmbito das ações educativas, têm otimizado o trabalho nessas escolas, colaborando positivamente para o desenvolvimento de práticas coerentes com a realidade.

Observamos ainda que o processo de alfabetização foi considerado, de forma unânime pelas entrevistadas, como um dos grandes desafios nesse contexto. Os planejamentos são estruturados no modelo seriado, sem nenhum indicativo de trabalho na configuração multiseriada, o material didático não faz referência à vida dos alunos em seu contexto e há ausência de formações de professores/as que discutam o trabalho na perspectiva multiseriada.

Constatamos que a construção do planejamento a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, a utilização de elementos da prática pedagógica como uso da chamadinha, ajudante do dia e o trabalho com temas geradores, entre outros apontamentos apresentados pelas professoras, auxiliam e colaboram com as práticas educativas no multiseriado.

Portanto, diante dos elementos teóricos e empíricos analisados, constatamos que os desafios ainda existem de forma muito latente no cenário educacional; a visão negativa sobre as classes multiseriadas ainda persiste, lamentavelmente, no que tange à precarização e à pouca importância relacionada a essas escolas. Contudo, mesmo com os desafios postos, professores têm ressignificado suas práticas, conseguindo romper com as prescrições oficiais embasadas na serialização e desenvolvem um trabalho potencializador nas escolas do campo multiseriadas.

Por fim, temos consciência que esse estudo não esgotou as reflexões sobre as práticas educativas de professores das escolas do campo multiseriadas. Ao finalizarmos esta pesquisa, percebemos que está inacabada e há muitas possibilidades para serem exploradas; contudo, também temos a compreensão de que ela pode servir de base e suscitar novos estudos sobre a temática abordada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2016.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima. Tempo escola e Tempo comunidade: Territórios educativos na educação do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima; MARTINS, Aracy Alves (Org.) **Territórios educativos na educação do campo**: Escola, comunidade e movimentos sociais. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político pedagógico. In: _____; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pedagogias em Movimento**: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/jun. 2003.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPS A.; COLOMER, Teresa (et. al.), **Sequencies didàctiques per aprendre a escriure**. Barcelona: Graó, 2003.

ATTA, Dilza. **Escola de classe multisseriada**: Reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM). Escola de classe multisseriada. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003.

AZEVEDO, Marcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte**. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: Das Experiências à Política Pública: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Editora Abaré, 2003.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.

BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BICALHO, Ramofly; NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do. Breve Contextualização da Educação Rural no Brasil e os Contrastes com a Educação do Campo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº78 jan. /abr./2019

BARROS, Oscar Ferreira. A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas: Multisseriadas: Indicativos de Saberes Pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg, 2005.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BICALHO, Ramofly; NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do. Breve Contextualização da Educação Rural no Brasil e os Contrastes com a Educação do Campo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº78 jan. /abr. 2021

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e ao método. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **LEI Nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 de set. 2021.

BRASIL. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência Para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília-DF, fevereiro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. **Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 21 de agosto de 2021.

BRASIL. **Programa Escola Ativa, Projeto Base**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa escola da terra**: módulos de formação./ Universidade Federal do Piauí. Teresina: EDUFPI, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; JESUS, Adriana do Carmo de. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo: limites e possibilidades. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 238-260, jan./abr. 2016.

BEZERRA NETO, Luís. **Educação Rural no Brasil: Do Ruralismo Pedagógico ao Movimento Por uma Educação do Campo**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Escola do Campo em Movimento**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. **Por uma Educação Básica do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART R. S. (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares** – Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 104 p.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) - UFBA-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Claudio de Lira Santos. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FACCIO, Sara de Freitas. A Educação do Campo e os Movimentos Sociais: Uma Trajetória de Lutas. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo: Epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; Diretrizes de uma caminhada. In ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete; In ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo-Primeira Conferência “Por uma educação do campo”**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERRI, Cassia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Dissertação para o curso de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Dissertacao%20Cassia%20Ferri>.

pdf>. Acesso em: 05 de ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de; LEITÃO, Wanderléia Azevedo Medeiros. Políticas Públicas e Classes Multisseriadas: (des)caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. In ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n 85, abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, Educação social, Educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: Pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez,2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Métodos e Epistemologias**. Chapecó, SC: Argos,2010.

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais: um estudo a partir da “I turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”**. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

GHEDIN, Evandro; **Educação do campo: epistemologias e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: Transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em aberto**, Brasília, v.24,85, p.97-113, abr.2011.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi) seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em aberto**, Brasília, v.31, n.101, p.77-91.jan/abr.2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (Multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, nº. 129, p.1165-1182, out-dez,2014.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. As Múltiplas inteligibilidades na Produção dos Conhecimentos, Práticas Sociais e Estratégias de Inclusão e Participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo. In: MOLINA. Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

LACERDA, Celso Lisboa de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Introdução. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meireles Azevedo de (Orgs.) *Memória e História do Pronera: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

LEITE, Sérgio Celane. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do campo no Contexto do Semiárido: Movimentos de Resistência e transgressão pedagógica. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 193-212, dez. 2020.

LIMA, Elmo de Souza. A organização interdisciplinar do currículo nas escolas do campo: Os dilemas políticos e pedagógicos. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. (Orgs.) **Educação do Campo: Reflexões Políticas e Teórico- Metodológicas/** Teresina: EDUFPI, 2016.

LIMA, Elmo de Souza. Educação e diversidades nas escolas do campo: A construção de práticas educativas interculturais. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. (Orgs.) **Educação do Campo: Reflexões Políticas e Teórico- Metodológicas**. Teresina: EDUFPI, 2016.

LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. Os percursos políticos e teóricos metodológicos da educação do campo. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. (Orgs.) **Educação do Campo: Reflexões Políticas e Teórico-Metodológicas** - Teresina: EDUFPI, 2016.

LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Maria Sueleuda Pereira da. Prática educativa no contexto da educação do campo: as possibilidades de transformação social. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. (Orgs.) **Educação do Campo: Reflexões Políticas e Teórico-Metodológicas** - Teresina: EDUFPI, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MACEDO, Suzana Benedita de. **A dinâmica de uma classe multisseriada caracteriza inovação pedagógica?** Dissertação de mestrado, Faculdade da Madeira. Funchal, 2019.

MENEZES, E.T; SANTOS, T.H. Classes multisseriadas (verbete). **Dicionário interativo da educação brasileira**. Educa Brasil. São Paulo: Midimix Editora, 2002 Disponível em: www.educabrasil.com.br/dicionário> Acesso em: 05 de setembro de 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; Gomes, Romeo. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes 2009

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda; Roda de conversa: Um instrumento metodológico possível. **Revistas temas em educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p.98-106, jan-junho.2014.

MOURA, Terciana Vidal; Santos, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das Classes Multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em educação**, Maceió, v.4, nº 7, jan. /jul. 2012.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué dos. A pedagogia das Classes Multisseriadas: Um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/Ba. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e Ruralidades**: Memórias e Narrativas (auto) biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo-UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em aberto**, v. 24, n. 85, p.1-177, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meireles Azevedo de (Orgs.) **Memória e História do Pronera**: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p.219-238, mai. /ago. 2015.

PANNI, Mari Teresinha Alminhana. **Tensionamentos no dispositivo da seriação**: A matemática escolar no contexto multisseriado. Porto Alegre: 2019 (Dissertação)

PARENTE, Claudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: A experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio**: Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p.57-88, jan. /mar. 2014.

PINHO, Ana Sueli Teixeira. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural**: entre a persistência do passado e as imposições do presente. Salvador: UNEB, 2004 (Dissertação)

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto) biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

PRADO, Adonias Antunes. **Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo**: conceitos de Homem e de Educação no Brasil no Período do Estado Novo. UFRJ, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSA, Júlia Mazinini. **O Programa Escola Ativa e a Gestão Participativa em Escolas do Campo**. Dissertação de Mestrado. São Carlos-SP, 2013.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Docência e Memória: Narrativas de professoras de Escolas Rurais Multisseriadas**. Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Fábio. Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: Problematisando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. In ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej.: Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista de Educação da Univali**, Itajaí (SC), n. 1, p. 11-22, jan. /jun. 2001

SILVA, Maria do S. Da raiz à flor: Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e a Escola do Campo. In: MOLINA. Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, I.C; CAMARGO. A.; PAIM.M. Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”: escola multisseriada. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. v.2, 2008, Brasília, DF: Unb, 2008.

SOUSA, Rosiane Costa de. PINHO, Ana Sueli Teixeira de. SOUZA, Elizeu Clementino de. BASTOS, Adson dos Santos. OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **Trabalho docente em classes multisseriadas na contemporaneidade: Resistências, incertezas e (re) invenção**. UNICAMP: IX Encontro Brasileiro da Redestrado, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Educação e ruralidades, memórias e narrativas (auto) biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

STRECK, Danilo. R. **Práticas Educativas e Movimentos Sociais na América Latina: Aprender nas Fronteiras**. Série - Estudos –Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n.22. p.99-111, jul. /dez. 2006.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda! A formação humana nas escolas e nas organizações**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, mai.2013

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Classes multisseriadas, Temas geradores e Integração curricular: De Petersen a Freire. **Revista Cocar**. Belém/Pará, vol. 9 n17, p.43-54 jan.-jul. 2015.

APÊNDICE A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ



ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

1º MOMENTO

EXPERIÊNCIA E PRÁTICA EDUCATIVA

1. Relate suas primeiras experiências como educadora de classes multisseriadas. Quais as lembranças você tem destes primeiros momentos?
2. Você pode descrever as principais aprendizagens construídas nesta caminhada como educadora de turmas multisseriadas?
3. Neste percurso como educadora de turmas multisseriadas, quais os principais desafios pedagógicos que você enfrentou.
4. Diante destes desafios, como você fazia para superá-los? Você utilizava alguma alternativa específica? Trocava ideias com colegas?
5. A partir de suas experiências anteriores, como você organiza a turma, com relação aos dilemas da seriação, da diversidade dos educandos e da própria metodologia de trabalho?
6. Você poderia relatar algumas experiências educativas vivenciadas neste processo que você considera como exitosa e inovadora?
7. Descreva como você organiza a rotina pedagógica na multisseriação.

APÊNDICE B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ



ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

2º MOMENTO

A SERIAÇÃO E SEUS DESAFIOS

1. Aborde a sua percepção acerca da seriação dentro de classes multisseriadas.
2. Apresente os desafios enfrentados para o trabalho nas classes multisseriadas no que concerne à seriação.
3. Aponte as estratégias didáticas que você utiliza para superar as dificuldades oriundas do processo de seriação nas salas multisseriadas.
4. Apresente práticas exitosas que você tem desenvolvido no âmbito da multisseriação para a aprendizagem dos alunos.

APÊNDICE C



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
 64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ



ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA

A roda de conversa constitui-se um instrumento muito importante para a produção de novos conhecimentos. Através dela, foi possível estabelecer um contato maior e prolongado com os sujeitos investigados e seus cotidianos pedagógicos para uma comunicação mais eficiente e que de algum modo, não puderam ser aprofundadas durante a entrevista. Além disso, foi um espaço para esclarecermos divergências entre os dados obtidos juntos aos colaboradores da pesquisa.

Para concretizarmos o processo de investigação e análise propostos nos objetivos desse trabalho, realizamos no âmbito de uma escola multisseriada do campo no município de Altos-PI, uma roda de conversa, com base no roteiro abaixo:

Quadro 01- Roteiro- Roda de Conversa

Roda de Conversa	Tema	Objetivos	Pautas	Duração
1ª Roda de Conversa	O planejamento das práticas educativas e formação continuada	Perceber como se estrutura o planejamento e a formação das escolas multisseriadas	1. Planejamento pedagógico para classes multisseriadas; 2. Formação continuada de professores de classes multisseriadas;	Aproximadamente 2 horas

ANEXOS



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED
NOVO CICLO SEQUENCIAL DE ALFABETIZAÇÃO – NCSA
SUPERVISORA: DENISE GOMES/IRISMAR/LIVALBENES/ROSÂNGELA
MULTISSERIADO – ZONA RURAL



Professor(a): _____

8º Planejamento mensal

Conteúdos e metodologias a serem transportados para o planejamento diário



ATENÇÃO PROFESSORES!

➤ Material do 8º ciclo de atividades

- A elaboração deste trabalho será correspondente a um mês.
 - As atividades de cada objeto de conhecimento serão respondidas no livro, ficando para impressão as atividades avaliativas.
 - Faça um roteiro de estudos com base neste planejamento.
 - Elabore a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática e interdisciplinar.
 - Continue registrando as aulas no instrumental plano de ação de acordo com cada ciclo de atividades.
 - Lembrando que o plano de ação será enviado para cada supervisor correspondente.
- Para o controle de notas, você fará uso do instrumental **FICHA DE AVALIAÇÃO** do desempenho dos alunos nas aulas remotas/2020, já disponibilizado, ou seja, o estudante será avaliado de acordo com a devolutiva das atividades.
 - A SEMED recomenda não colocar uma nota abaixo de 6,0 pontos.
 - Sobre o conteúdo de Ensino Religiosos será apenas dialogado (conversa informal) entre o responsável e o estudante.



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED
NOVO CICLO SEQUENCIAL DE ALFABETIZAÇÃO – NCSA
SUPERVISORA: DENISE GOMES/IRISMAR/LIVALBENES/ROSÂNGELA
MULTISSERIADO – ZONA RURAL



LÍNGUA PORTUGUESA

HABILID. ESPECÍFICAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
(EF01LP24) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	Objeto do conhecimento Páginas: 198 – 223 Unidade 8 – Um convite chegou! <u>Capítulo 1 – Convite de festa</u> Leitura – Convite: chá de fraldas do Hugo	Objeto do Conhecimento Páginas: 124 – 149 Unidades 5 – Será imaginação? <u>Capítulo 1 – Histórias do povo brasileiro</u> Leitura – Lenda: Potira, de Jonas Ribeiro	Objeto do Conhecimento Páginas: 262 – 286 Unidade 9: Opinião de leitor <u>Capítulo 1 – Cartas de leitor</u> Leitura – Carta de leitor: Carta de alunos do 4º ano e da professora Marilsa
(EF01LP25) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	Com que Letra? Letra Hh Já sei ler! – Você troca?, de Nye Ribeiro	Mais sobre... Lenda Espaço literário – Lenda: A Juruva e o fogo, recontada por Flávia Muniz	Mais sobre... Carta de leitor Com que letra? – Palavras com X ou CH Expressão oral – Exposição oral de artigo de divulgação científica
(EF01LP27) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	Mais sobre... Convite Espaço literário – Festa no céu	Produção textual – Ordenação de partes da lenda e criação de final	Produção textual – Carta de leitor
(EF01LP30) Completar palavras com fonema/letra inicial ou medieval, com base na escuta da palavra ou em desenho que a represente.	<u>Capítulo 2 – Convite no faz de conta</u> Leitura – Conto: Festa do pijama, Anna Claudia Ramos De carona com o texto – Convite para a festa do pijama Com que letra? – Letra Qq Produção textual – Convite para exposição Expressão oral – Convite oral para exposição	<u>Capítulo 2 – Seres fantásticos</u> Leitura – Lenda: Mapinguari, o fedorento, de Regina Claro Nossa língua – Sinônimos	<u>Capítulo 2 – Leitor parabeniza</u> Leitura – Artigo de divulgação científica: Tudo o que você precisa saber sobre raios!, de Ciência Hoje das Crianças Só para lembrar – Carta de leitor por e-mail Espaço literário – Conto: Elefantes, de Marcelo Coelho De texto em texto – História em quadrinhos: A formação da chuva
(EF02LP) Recitar o alfabeto na ordem letras.	Viva a diversidade! – Você é importante, seu colega também é!		Nossa língua – Acentuação de palavras oxítonas
(EF02LP32) Escrever palavras, frases, textos			Viva a diversidade! É preciso se comunicar



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED
NOVO CICLO SEQUENCIAL DE ALFABETIZAÇÃO – NCSA
SUPERVISORA: DENISE GOMES/IRISMAR/LIVALBENES/ROSÂNGELA
MULTISSERIADO – ZONA RURAL



MATEMÁTICA

HABILIDADES ESPECÍFICAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
(EF01MA13) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico. (EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico. (EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos. (EF03MA13) Associar figuras geométricas (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. (EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.	Objeto do Conhecimento Páginas: 32 -41;42-53 ➤ Sólidos Geométricos ➤ As Geometrias Planas	Objeto do Conhecimento Páginas: 54-76 Figuras geométricas ➤ Geometria na arte ➤ Sólidos Geométricos ➤ Figuras Geométricas Planas ➤ Meu lado Artista	Objeto do Conhecimento Páginas: 122-143 Tópicos de Geometria ➤ Representações de figuras geométricas no dia a dia ➤ Objetos do dia a dia e os sólidos geométricos ➤ Explorando sólidos geométricos ➤ Figuras geométricas planas



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED
NOVO CICLO SEQUENCIAL DE ALFABETIZAÇÃO – NCSA
SUPERVISORA: DENISE GOMES/ IRISMAR/LIVALBENES/ROSÂNGELA
MULTISSERIADO – ZONA RURAL



HISTÓRIA

HABILIDADES ESPECÍFICAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. (EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, suas especificidades e importância. (F02HI11) Identificar impactos no meio ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive. (EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos,	Objeto do Conhecimento Páginas: 72-102 Unidade 3-Brinquedos e Brincadeiras. Capítulo 1-Brinquedos e Brincadeiras Brinquedos ➤ A pipa, um brinquedo antigo e atual ➤ Dia do brinquedo Capítulo 2-Outros povos, modos de brincar ➤ Brincadeira de um povo indígena ➤ Brincadeira de um povo africano ➤ Brincadeira Italiana	Objeto do Conhecimento Páginas: 98-1084 Unidade 4-Trabalho e meio ambiente Capítulo 1-Diferentes Formas de Trabalho. ➤ Trabalho que fazemos por fazer ➤ Trabalho que fazemos para sobreviver. ➤ Trabalho na escola ➤ Trabalho no Hospital ➤ Pessoas com deficiência também trabalham.	Objeto do Conhecimento Páginas: 98-111 Unidade 4-Público e Privado, Trabalho e Lazer. Capítulo 1-Espaço Público ➤ Escola pública ➤ As UBS ➤ O governo do município ➤ Câmara dos vereadores Capítulo 2 –Espaço Doméstico: nosso lar ➤ A divisão das tarefas na Família



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED
NOVO CICLO SEQUENCIAL DE ALFABETIZAÇÃO – NCSA
SUPERVISORA: DENISE GOMES/ IRISMAR/LIVALBENES/ROSÂNGELA
MULTISSERIADO – ZONA RURAL



GEOGRAFIA

HABILIDADES ESPECÍFICAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares. (EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos. (EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.	Objeto do Conhecimento Páginas:28-50 Unidade 2 –Brincadeiras Capítulo 1-Onde Brincar - Lugar de criança brincar - Lugares onde gosto de brincar - Brincando com mapas Capítulo 2-Como Brincar - Como Brincam os Indígenas Panará Antigamente, De Ontem e De Hoje. - Como brincar: dobradura - Como brincar: regras de brincadeira - Brincar é mais do que diversão.	Objeto do Conhecimento Páginas: 102-115 Unidade 4 Bairro: Convivência e Identidade Capítulo 1-O Bairro Tipos de bairro O trabalho no bairro Bairro de gente que veio de longe Gente que mora no bairro da escola.	Objeto do Conhecimento Páginas:122-135 Unidade 4-Os Impactos no Ambiente. Capítulo 2-Indústria e Comércio A poluição de rios na cidade A emissão de gases O que é jogado fora A compostagem Os recados da terra O meu recado para a terra



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED
NOVO CICLO SEQUENCIAL DE ALFABETIZAÇÃO – NCSA
SUPERVISORA: DENISE GOMES/ IRISMAR/LIVALBENES/ROSÂNGELA
MULTISSERIADO – ZONA RURAL



CIÊNCIAS

HABILIDADES ESPECÍFICAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
(EF01CI03) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano. (EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são utilizados e com quais materiais eram utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. (EF02CI02) Justificar o uso de diferentes materiais em objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.). (EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza e medicamentos etc.). (EF03CI02) Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na inserção de objetos opacos.	Objeto do Conhecimento Páginas: UNIDADE 8 Os objetos e os materiais Os objetos, os materiais e suas funções Brincadeiras do Brasil	Objeto do Conhecimento Páginas: UNIDADE 9 Do que os objetos são feitos? Os objetos e suas utilidades Paratletas apostam na tecnologia para superar seus limites Os seus objetos e seus materiais Vidros Metais Madeira Borracha	Objeto do Conhecimento Página: UNIDADE 8 LUZ A luz e os objetos Objetos opacos, transparentes e translúcidos. Luz e sombras Teatro de sombras A luz e a visão Como enxergamos Campo de visão Saúde visual Para conviver melhor com pessoas com deficiência visual Tecnologias e as deficiências visuais.



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED
NOVO CICLO SEQUENCIAL DE ALFABETIZAÇÃO – NCSA
SUPERVISORA: DENISE GOMES/ IRISMAR/LIVALBENES/ROSÂNGELA
MULTISSERIADO – ZONA RURAL



ARTE

HABILIDADES ESPECÍFICAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. (EF15AR13) Identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical, tanto tradicionais quanto contemporâneos, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palma, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais variados.	Objeto do conhecimento Páginas: 97-110 Capítulo 2 Tema 2-Expressão corporal Mais perto de quê? Desenhando e mostrando emoções Que o corpo dobra? Mais perto: cara de quê? Desenhando e mostrando emoções Que o corpo dobra? Corpo e movimento com música Jangada e máscara teatrais Fábricas de máscaras teatrais, tambor e clave claves, sons e cantoria	Objeto do conhecimento Páginas: 100-112 Unidade 2: Tema 2-De olho no ritmo e brincadeira Ritmos, linhas e formas na brincadeiras na brincadeiras A cor da brincadeira Construção de de instrumentos Cantando e utilizando instrumentos Fábricas de tintas	Objeto do conhecimento Páginas: 72-94 Unidade 2: Tema 2 Música, forma e expressão Chegança A música dos Tupinambá Araruna, uma expressão musical indígena. Brincadeiras musicais



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SEMED
NOVO CICLO SEQUENCIAL DE ALFABETIZAÇÃO – NCSA
SUPERVISORA: DENISE GOMES IRISMAR/LIVALBENES/ROSÂNGELA
MULTISSERIADO – ZONA RURAL



ENSINO RELIGIOSO

HABILIDADES ESPECÍFICAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
1º, 2º e 3º Ano	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO
(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida. (EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços	FAMÍLIA E ESCOLA :FATORES DE DESENVOLVIMENTO ATIVIDADE DIALOGADA COM A FAMÍLIA ✚ Peça ao pai ou responsável que converse com o estudante sobre valores e a parceria entre família e escola. ❖ Queridos pais ou responsáveis, a seguir estão listados alguns valores essenciais da família. Dialogue com seus filhos sobre o significado de cada um destes valores Ouça o entendimento expresso pelo aluno e ajude dando exemplos da aplicabilidade destes valores em sua vivência. Aqui estão os valores: ➤ RESPEITO ➤ PERDÃO ➤ DIÁLOGO ➤ COLABORAÇÃO ➤ GRATIDÃO	FAMÍLIA E ESCOLA :FATORES DE DESENVOLVIMENTO ATIVIDADE DIALOGADA COM A FAMÍLIA ✚ Peça ao pai ou responsável que converse com o estudante sobre valores e a parceria entre família e escola. ❖ Queridos pais ou responsáveis, a seguir estão listados alguns valores essenciais da família. Dialogue com seus filhos sobre o significado de cada um destes valores Ouça o entendimento expresso pelo aluno e ajude dando exemplos da aplicabilidade destes valores em sua vivência. Aqui estão os valores: ➤ RESPEITO ➤ PERDÃO ➤ DIÁLOGO ➤ COLABORAÇÃO ➤ GRATIDÃO	FAMÍLIA E ESCOLA :FATORES DE DESENVOLVIMENTO ATIVIDADE DIALOGADA COM A FAMÍLIA ✚ Peça ao pai ou responsável que converse com o estudante sobre valores e a parceria entre família e escola. ❖ Queridos pais ou responsáveis, a seguir estão listados alguns valores essenciais da família. Dialogue com seus filhos sobre o significado de cada um destes valores Ouça o entendimento expresso pelo aluno e ajude dando exemplos da aplicabilidade destes valores em sua vivência. Aqui estão os valores: ➤ RESPEITO ➤ PERDÃO ➤ DIÁLOGO ➤ COLABORAÇÃO ➤ GRATIDÃO