

MULTISSERIAÇÃO: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA DO CAMPO

LIMA, Irenildo Rocha

Licenciado em Pedagogia - UESB
Grupo de Pesquisa CEPEC
irenildorochalima@outlook.com

AZEVEDO, Letícia Santos

Mestre PPG-EF/UESB
Professora do DCHEL/UESB, coordenadora do CEPEC
leticiaazevedo91@hotmail.com

SANTOS, Idêvia Silva

Licencianda em Pedagogia - UESB
Grupo de Pesquisa CEPEC
i.ma.agropecuaria@gmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte de um trabalho monográfico de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB/Campus de Itapetinga-BA, intitulado Multisseriação: Um olhar sobre os desafios da prática docente em uma escola do campo, objetivando investigar os desafios da prática docente em uma turma multisseriada de uma escola do campo no Município de Itapetinga-BA. O estudo justifica-se pela constante necessidade de reflexões referentes ao sistema multisseriado, fenômeno latente no contexto de instituições educacionais rurais brasileiras. Tal condição é reflexo da histórica exclusão social que corrobora com a fragilidade do projeto de educação ofertado a essa população. Como pressupostos teóricos, versamos o diálogo com os seguintes aportes: Arroyo e Fernandes (1999); Caldart (2009); Druzian (2012); Silva Filho (2014); Hage (2011); Locks (2013); Medeiros (2010); Mészáros (2008); Pires (2012); Santos (2010) dentre outros. Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo advém de uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo, cujo os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada e análise documental. Para o seu tratamento utilizamos a análise de conteúdo mediada pela análise categorial progressiva (BARDIN, 2011). Os partícipes desse estudo foram: a professora do turno matutino da escola rural pesquisada e a coordenadora pedagógica que atendia a instituição no recorte temporal pesquisado (2017). A pesquisa evidenciou estratégias pedagógicas significativas no contexto da sala multisseriada, bem como os desafios docentes no que concerne ao planejamento, formação e estrutura que auxiliem no atendimento dessa realidade.

Palavras chave: Educação do Campo. Multisseriação. Prática docente.

Introdução

As temáticas supracitadas nesse estudo, bem como as problemáticas advindas do contexto rural, do sistema educativo destinado aos sujeitos campestres¹ brasileiros corroboraram no ensejo desta pesquisa, fomentando o desejo de investigar e produzir um trabalho que pudesse trazer uma reflexão crítica em favor de uma educação significativa, voltada para os povos do campo.

Sendo assim, entendemos ser imprescindível o engajamento na luta por uma educação emancipatória que possa atender as demandas do povo campestre não só no sentido da educação, mas outras demandas, como saúde, esporte, cultura e lazer. Os campestres são sujeitos de direitos tanto quanto os cidadãos.

Trazemos também para agregar aos fatores que nos influenciaram para este estudo os dados referentes ao índice de analfabetismo presente no contexto rural, respondendo por 23,3%, enquanto na zona urbana é de 7,6% (MOLINA et al, 2009; TAFFAREL, 2013). Esse cenário carece de uma reflexão crítica, haja vista que existe uma elite no poder que de fato não tem manifestado o interesse de promover a escolarização desses sujeitos de direitos que atuam e vivem no campo.

Somam-se aos fatores citados, algumas leituras que trazem à tona o histórico dos movimentos sociais de luta pela terra e reforma agrária, a exemplo do Movimento Sem Terra (MST). Os movimentos populares que orquestraram com grande custo (muitas vezes, a vida) atividades em favor de seus objetivos e ideais, como a luta por uma educação no/do campo que seja significativa aos campestres; a valorização da agricultura familiar e respeito aos trabalhadores e trabalhadoras do campo; a luta por educação para jovens, adultos e idosos campestres; a luta por respeito aos direitos das crianças e adolescentes que são violadas em seus direitos elementares, vivendo a mercê das migalhas de um modelo de estado detentor de poder.

São muitas as razões que sustentaram o desejo de compreender e investigar sobre a educação destinada aos povos do campo, sujeitos que sempre estiveram destituídos de direitos elementares e conseqüentemente excluídos, invisibilizados da sociedade dita “Democrática”. A quem de fato essa democracia tem atendido? Diante do exposto, no

¹Pessoas campestres, pastoril (relativo ao campo).

sentido mais específico ao recorte de estudo, ou seja, a multisseriação na escola do campo, a pesquisa foi norteada pelas seguintes indagações: Quais os desafios e possibilidades da prática pedagógica em uma turma multisseriada? Há possibilidades de garantir um aprendizado significativo em turmas multisseriadas?

Entendemos que a EC em seu percurso histórico sempre esteve à margem dos interesses do estado brasileiro por não fomentarem políticas educacionais efetivas que atendessem aos pressupostos do meio rural, foi negado aos camponeses o direito de desfrutar de uma educação que fosse de fato constitutiva de identidade enquanto sujeitos que vivem no/do campo.

A luta por uma educação significativa que respeite as especificidades dos povos do campo tem se intensificado nos últimos anos graças aos movimentos de luta pela terra e reforma agrária em especial o MST (CALDART, 2009). É imprescindível que a proposta pedagógica das escolas do campo seja diferenciada.

A resolução CNE/CEB n. 2/2008 (MEC/CNE, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, em seu art. 10º no§2º apontam que:

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

Ainda no que se referem ao atendimento às classes multisseriadas salientamos que a organização de práticas pedagógicas contextualizadas a vida dos camponeses são imprescindíveis para o processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Pires (2012, p.117) “a proposta pedagógica construída pela e com a escola do campo deve se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e acolha seus saberes e experiências”. Nesse sentido, deve ser efetivada nas escolas do campo a valorização da sua cultura, estilo de vida, crenças e tradições.

Os autores Arroyo e Fernandes (1999, p.23) apontam que “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos”. Outro fato lamentável que vem acontecendo no campo é o fechamento de

escolas por falta de interesse do estado em fomentar políticas públicas efetivas para reverter tal situação. Como enfatiza Locks (2013, p. 43) “hoje a escola multisseriada vem sendo objeto de disputa no campo das políticas educacionais. Quando milhares delas têm sido fechadas nas últimas duas décadas, contraditoriamente pelo Estado”.

Portanto há necessidade de que essas classes multisseriadas sejam vistas com sensibilidade e que estratégias políticas e pedagógicas sejam elaboradas para reverter à atual situação da multisseriação nas escolas do campo. Entendemos que muitos trabalhos têm sido elaborados com vistas a discutir os rumos da educação do campo, discussões e debates têm sido fomentados, mas ainda temos um longo caminho a ser percorrido para que a educação do campo seja de fato uma educação emancipatória.

Recorrendo a história: a luta por uma nova semente

Partindo do pressuposto de que “a política educacional é um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita” (MARTINS, 1994, p. 9) e que conforme a Constituição Federal de 1988, que em seu art. 205 define “a educação como um direito de todos” para tanto, todo sujeito é um sujeito de direito, a Educação do Campo (EC) ao longo de sua trajetória sempre esteve colocada à margem pelo Estado, principalmente se tratando de políticas públicas de educação que fossem efetivas e condizentes com as especificidades dos sujeitos que vivem no campo.

A história da EC em nosso país veio e continua sendo pautada pela luta e debate de uma política de educação que esteja de acordo com os objetivos e realidades dos sujeitos que moram no campo. Silva Filho (2014, p. 3) aponta que [...] “Na primeira metade do século XX, quando a população rural era maior do que a urbana, o Estado não se preocupava com as políticas educacionais voltadas para o campo”, e acrescenta que “A educação esteve historicamente, subjugada ao modelo-tecnocrata de educação, que desvaloriza a vida do camponês e supervaloriza o modo de vida do urbano” (SILVA FILHO, 2014, p. 1).

Ainda sobre a trajetória da educação campestre, é sabido que as políticas públicas nessa área foram articuladas para atender aos interesses do capital, conforme se pode ler na afirmativa de Santos (2010), quando este diz que

[...] as políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local de civilização, [...], e o campo lugar de atraso, [...] (SANTOS, 2010, p. 4).

Isso tudo sem ao menos permitir a esses “sujeitos de direito”, a se contrapor em virtude das suas demandas. Os pressupostos da educação do/no campo trazem à tona a necessidade de se repensar à forma de educação que se tem ofertado aos que vivem nesse espaço.

É evidenciado que as políticas de educação ofertadas aos povos do campo se constituíram com a finalidade de atender as demandas da cidade, mas se o povo campestre não se utilizasse da resistência, bem como das reivindicações como suas armas, não obteriam “êxito” em se tratando da Constituição Federal de 1988, onde Pires (2012), afirma que:

[...] A Constituição de 1988 foi um instrumento balizador para que as Constituições Estaduais e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) enfocassem a educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a educação Básica às suas especificidades locais (PIRES, 2012, p. 90).

Mészáros (2008, p. 11) pontua que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”; acrescentam Arroyo e Fernandes (1999, p. 19) “[...] A escola foi feita para garantir direitos, porém ela, infelizmente é peneiradora, é excludente dos direitos”.

Vale lembrar que desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova², lançado em 1932, se buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação que preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse oportunidade a todos (HENRIQUES, 2007). No entanto, o que se percebe é que a educação brasileira apesar das reivindicações e avanços alcançados pelo manifesto dos pioneiros, ainda continua sendo gestada para atender aos interesses da classe dominante que, ao longo de sua trajetória, tem buscado elaborar propostas de educação promotora dos seus interesses, uma educação que, na prática, tem se constituído como antidemocrática, haja vista que ainda existem milhões de pessoas que não tiveram ou não tem acesso à tão sonhada educação para todos.

O que aqui queremos reforçar é que nunca houve uma atenção tão significativa por parte do governo que estivesse voltada ao atendimento das demandas e anseios do povo campestre,

²Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Acesse: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/docl_22e.pdf

quando houve alguma iniciativa os planos foram elaborados com um aspecto tecnicista, voltado para atender ao processo de industrialização. Silva Júnior (2011, p. 47) acrescenta:

As escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural. A educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1981 (BRASIL, 2002). Evidenciamos, na história da educação brasileira, o descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais.

Eram nessas circunstâncias que as escolas rurais ao serem criadas, tinham um comum objetivo: atender as demandas do capital e preparar os sujeitos campestres apenas para o trabalho braçal (e nada mais). Aos camponeses e camponesas cabia aquela educação desprezada pela “elite brasileira”, a educação que forma profissionalmente e que é desprovida de significância. A educação que é desprezada, rejeitada; contudo, Silva Júnior (2011) diz:

Com a negligência do estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros) comprometidos com a educação popular. Os problemas da educação no Brasil são muitos, mas, no meio rural, a situação é mais complexa. Os currículos dessas escolas, geralmente, têm dado ênfase aos direitos da cidade, negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos (SILVA JUNIOR, 2011, p.48).

Se contrapondo a este cenário histórico da educação dada ao meio rural, Roseli Caldart salienta que “A educação do campo nasceu como crítica a realidade da educação brasileira, particularmente a situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009 p. 39). Para se constituir, foi necessário todo um processo por meio de uma pressão popular oriunda dos Movimentos Sociais³, que arduamente não cedeu àqueles que advogam o modelo de ensino pautado nos poderes hegemônicos.

“Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os movimentos sociais camponeses em estado de luta, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST” (Ibidem, p. 40-41). Ainda que ao longo de sua trajetória de luta, o Movimento Sem Terra (MST) tenha sofrido com os preconceitos, ele nunca deixou de militar em prol das causas as quais crê: meio ambiente, saúde, valorização da

³Caracterizam-se como Movimentos Sociais, os meios pelos quais se faz intervenção (direta) no contexto político por interesses que podem ser de vertente coletiva ou não. Também se da pela organização de um grupo de indivíduos em prol de alguma causa – característica de uma classe ativa, politicamente.

cultura, melhores condições de vida, dignidade, respeito. O que inclui também a própria luta por uma educação emancipadora. Esse movimento é uma constância, o MST continua em marcha, ganhou força e proporção, ou como diz Munarim (2008), “Experiência acumulada”. Arroyo e Fernandes (1999, p. 18) dizem que ele, hoje, “é mais exigente, porque nos situa no terreno dos direitos”.

O sistema de multisseriação e seus fundamentos

Para que possamos analisar as dificuldades e avanços enfrentados ao longo desse trajeto, tanto pelos/as professores/as bem como pelos sujeitos inseridos nesse sistema, faz-se necessário compreendermos os fundamentos do contexto histórico da Multisseriação. Ao se fazer uma breve análise dos registros históricos, percebe-se que as classes multisseriadas tiveram sua origem após o período de catequização quando os Padres Jesuítas foram expulsos do Brasil, pelo Marquês de Pombal – Sebastião José de Carvalho e Melo (XAVIER 1994, apud LOCKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013). Acrescentam:

Após a expulsão dos jesuítas, o Estado criou as Aulas Régias e nomeou os professores. Essas aulas limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e eram organizadas em espaços físicos oportunizados pelos professores em uma sala de sua casa ou numa sacristia, que após efetivarem a matrícula e o funcionamento da “escola”, recebiam o pagamento mensal oriundo de um imposto chamado “subsídio Literário”, criado com esta finalidade (Ibidem, p.3).

As aulas eram desarticuladas e limitadas aos interesses da classe dominante da época. A classe do proletariado ficava a mercê das decisões que geralmente eram tomadas pelos detentores do poder político e econômico do Estado constituído naquele momento. É notada a falta de estrutura física que garantissem aos alunos/as uma educação significativa e de qualidade, assim como, a desvalorização dos educadores que, além de receberem baixos salários e péssimas condições para trabalhar, tinham que exercer a função que caberia ao Estado – o de providenciar o ambiente adequado para o exercício das suas funções pedagógicas, por isso,

O desenvolvimento das aulas régias aconteceu em ritmo lento, [...] enfrentou condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e freqüentes atrasos no pagamento. Entrevê-se nesse processo o início da escolarização por meio do sistema multisseriado, [...] (LOKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013, p. 4-5).

Ao longo da história do País, percebemos uma deficiência de políticas educativas no sentido de se ofertar aos profissionais da educação que atuam nas classes multisseriadas uma formação continuada que lhes fosse possível articular, com autonomia e eficácia, as práticas

pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas no cotidiano das escolas. A educação ofertada aos/as alunos/as, era pautada nos interesses da classe burguesa da época, uma educação voltada para o trabalho. Ou seja, era-lhes negada uma educação que fosse significativa e libertaria.

No âmbito rural não foi diferente. A educação era vista como desnecessária porque o homem camponês não necessitava de escolarização, deveria aprender apenas manejar os instrumentos de trabalho e permanecer subordinado aos trabalhos rudimentares para atender aos interesses dos seus “senhores”, detentores do conhecimento, do poder econômico e político. Segundo Medeiros (2010, p. 8), “Um dos principais desafios colocados à educação do meio rural está relacionado ao ensino das escolas rurais com salas multisseriadas”.

A multisseriação nas escolas rurais era uma forma preconceituosa de mostrar aos seus alunos e familiares, que eles não possuíam valor. Uma “lógica” que predomina em nossos dias, e por isso Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 13) dizem que “a criação de escolas multisseriadas teve objetivos muito claros e as distinguiu consideravelmente das escolas dos centros urbanos”. Todavia, quando se atenta para os índices de fechamentos de escolas no meio rural, analfabetismo e evasão escolar percebem-se a dimensão das dificuldades e o descaso enfrentados pelos camponeses/as ao longo dos anos. Segundo Lima (2014, p. 1):

Vários municípios no Nordeste do Brasil iniciaram a desativação de várias escolas rurais, conduzindo os alunos para unidades escolares nas sedes municipais, favorecendo-se do “transporte do escolar”. Instalou-se a “nucleação de escolas” com base legal na própria Lei de Diretrizes e Bases da educação em seus Artigo 11, inciso II e Artigo 28, Parágrafo Único.

A nucleação⁴ de escolas acaba por impedir os camponeses de reconhecer e valorizar o seu lugar de pertencimento, haja vista que a supervalorização do meio urbano e os privilégios ofertados a estes dissipam a desigualdade, preconceito e a evasão escolar. O que se percebe mais uma vez é que, ao longo dessa trajetória histórica de luta, os povos do campo foram e continuam sendo desatendidos nos seus direitos constitucionais. Nesse sentido Hage (2011) afirma que:

⁴ Nucleação é o primeiro passo na formação de uma nova fase. Aqui, a nucleação corresponde à desativação da escola por um período de cinco anos e conseqüentemente o seu fechamento. Constitui-se em duas fases, sendo a primeira, o envio dos alunos/as das escolas rurais onde o número de matrícula é baixo e a infraestrutura é precária. A segunda fase equivale a transferência desses sujeitos para as escolas na cidade.

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc. (HAGE 2011, p.100).

Depreende-se então que as turmas multisseriadas são constituídas de alunos de faixa etárias e níveis de conhecimentos diferenciados, o que demanda dos professores a elaboração de práticas educativas constituídas de significado. Para tanto, deve ser ofertadas aos professores condições dignas para estarem atuando nessas turmas de modo a atender as demandas educacionais que eclodem desse espaço e desses sujeitos.

O Caminhar Metodológico

O estudo advém de uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo e caráter descritivo que buscou explorar a realidade do campo pesquisado. Ludke e André (1986) definem pesquisa de natureza qualitativa como:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11).

Para a coleta de dados, se fez necessário uma aproximação amistosa com as partícipes, levando em consideração as características individuais e a abertura das mesmas para os diálogos levantados na entrevista.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada e análise documental. Para o seu tratamento utilizamos a análise de conteúdo mediada pela análise categorial progressiva (BARDIN, 2011). As entrevistas foram feitas individualmente no Departamento das Escolas do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga (DEC/SMEI) local indicado pelas partícipes.

Como coleta de dados secundários, mas não menos importante, foi utilizado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola tendo em vista a necessidade de informações sobre o contexto escolar, sua história, características da comunidade, bem como os elementos que fundamentam e regem o processo educacional da realidade estudada.

As partícipes da pesquisa foram à docente da escola lócus da pesquisa e a coordenadora pedagógica que atende as escolas do campo do município de Itapetinga-BA. Atentando-nos para os princípios éticos do trabalho científico, a identidade das entrevistadas será preservada conforme foi declarado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assinado pelas partícipes, no momento da apresentação da pesquisa na escola. Para identificação desses sujeitos no texto, faremos uso de nomes fictícios.

Análise e Discussão dos dados

O estudo evidencia um dos grandes problemas da EC no nosso país: a presença do sistema multisseriado na ambiência escolar campestre. A quantidade de alunos/as se constitui um fator determinante para manutenção de classe multisseriadas na escola do campo. Druzian (2012, p. 1), reafirma tal realidade: [...] “Em função da constante redução dos discentes do campo, a implantação das classes multisseriadas torna-se periodicamente uma realidade, experienciada na maioria das instituições do campo”.

Corroborando com as análises e afirmativas citadas acima sobre o sistema multisseriado, a professora Meire cita:

Acho um grande desafio, é complicado, porém é o único meio de atender às crianças do campo no campo, pois a quantidade de crianças matriculadas em algumas escolas é pequena, por isso não tem como atendê-las de outra forma, é preciso fazer a multisseriação.

Diante de tal contexto, o estudo inclinou-se na análise dos desafios presentes nesse chão, no fazer docente das partícipes em uma turma multisseriada. Referendando tais dificuldades a coordenadora pedagógica Rosa e a docente Meire salientam:

Os principais desafios que eles (professores/as) questionam é a questão da multisseriação. Trabalhar várias séries, no mesmo espaço, com idades diferentes. Mas, isso eles já conseguem fazer. Sabemos que não tem uma receita pronta para trabalhar com a multisseriação, mas, vejo que a melhor forma de trabalhar e conseguir um resultado positivo, é a questão do projeto, é a questão da seqüência didática, porque você trabalha o conteúdo que abrange todas as séries, aí você consegue com o mesmo assunto trabalhar do pré ao quinto ano (Rosa).

São grandes os desafios. As várias séries com seus conteúdos, que agente tem que atender da educação infantil ao quinto (5º) ano; as idades das crianças que são diferentes (04 a 12 ou até mais.), tenho que atender todas no mesmo espaço; o transporte escolar que, às vezes, não tem como pegar as crianças todos os dias por conta da estrada, o acesso, às vezes, é muito difícil, mas eu procuro atender a todos partindo da educação infantil, tentando não prejudicar nenhuma série, faço o que posso para não prejudicar, mas não é fácil (Meire).

As dificuldades existentes no contexto da sala multisseriada impõem ao professor um grande esforço no sentido de elaborar atividades variadas que possam vir a atender, a contento, a

várias séries ao mesmo tempo. Tal desafio foi evidenciado na fala das partícipes. No sentido de atender tal demanda, a professora Rosa salienta a importância de trabalhar com projetos e seqüência didáticas; compreende que tais modalidades didáticas organizativas são positivas no sistema de multisseriação.

Trabalhar com projetos demanda planejamento de modo que as atividades possam estar relacionadas à realidade concreta dos/as alunos/as. Para tanto, cabe ao professor a elaboração de projetos que sejam significativos e que viabilizem a participação de todos. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 57-58) aponta que “[...] A realização de um projeto depende de várias etapas de trabalho que devem ser planejadas e negociadas com as crianças para que elas possam se engajar e acompanhar o percurso até o produto final”. O referencial define ainda que

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenvolvimento das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado (BRASIL 1998, p.57).

O trabalho com projetos se configura como uma estratégia importante a ser utilizada nas classes multisseriadas, haja vista que é trabalhada a interação dos/as alunos/as, despertando o interesse no tema e facilitando o processo de aprendizagem. Para tanto, é preciso que o professor elabore o projeto com a participação dos/as alunos/as e que o mesmo esteja contextualizado às especificidades das séries.

Fazendo referência à seqüência didática na sala multisseriada, compreendemos que esta modalidade oportuniza ao professor verificar como está o desempenho de cada aluno/a. Para tanto, é imprescindível que este elabore atividades que partam do conhecimento prévio do educando, que tenham relação com o seu cotidiano de modo que ele possa ir avançando de uma etapa de conhecimento a outra, de forma dinâmica e interativa. Sobre seqüência de atividades o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) pontua que

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas seqüências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico (BRASIL 1998, p.56).

Podemos assim dizer que a utilização de projetos e seqüências didáticas na sala multisseriada é recursos facilitadores da aprendizagem dos/as alunos/as, auxiliando no aperfeiçoamento da prática docente, haja vista que o professor contará com a participação de todos/as os/as alunos/as na construção do conhecimento de forma dinâmica e significativa.

Dando continuidade ao processo de investigação sobre a multisseriação, a professora Rosa foi instigada a citar as vantagens e desvantagens deste sistema no processo de ensino/aprendizagem:

Olha a multisseriação tem as suas vantagens e desvantagens. Acredito que as desvantagens sejam trabalhar a Educação Infantil com o Ensino Fundamental I, porque a Educação Infantil tem que ter a sua especificidade. Muitas vezes, quando a gente trabalha a Educação Infantil, juntamente com o Ensino Fundamental I, isso já prejudica um pouco a Educação Infantil. E as vantagens são porque tendo todas as séries trabalhando no mesmo espaço isso ajuda, um vai ajudando o outro (não é?), porque agente pode fazer um trabalho em conjunto: quem sabe mais ajuda quem sabe menos. A única desvantagem que eu vejo em trabalhar com multisseriação e a questão da Educação Infantil que deveria ser separada do Ensino Fundamental I.

Rosa salienta que a Educação Infantil (EI) acaba sendo prejudicada na classe multisseriada, embora enfatize as vantagens da interação entre os/as alunos/as. É evidenciado que a classe multisseriada referendada exige atenção e esforço por conta da EI, demandando da docente criatividade no sentido de elaborar atividades significativas, atentando para a primeira fase do desenvolvimento da criança, o que requer da docente um esforço redobrado para atender as especificidades de cada série e idade diferentes.

O RCNEI aponta que “A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (BRASIL, 1998, p.11). É sabido que as crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo que as cerca. É mediante as brincadeiras com seus pares que as crianças da EI fazem da escola um lugar ideal que oportuniza não só aprendizagem, mas também a criatividade, interação e convivência.

Entendemos ser imprescindível uma formação que seja contextualizada e que respeite as especificidades dos/as alunos/as haja vista que a tarefa do/a professor/a e da equipe gestora da escola está em buscar despertar, ao máximo, o interesse e o envolvimento do/a aluno/a, o seu desejo de aprender e a sua capacidade para inter-relacionar o que aprende com o que já sabia previamente. Nesse sentido Brito (2014) aponta que:

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, as práticas pedagógicas devem ser voltadas para a interação dos educandos, com o mundo, com o meio e com as pessoas que os cercam. O ambiente facilitador de aprendizagem é fundamental para que o aluno da Educação Infantil adquira as experiências necessárias na sua idade (BRITO 2014, p. 76).

Para tanto, o professor deve direcionar seu fazer pedagógico para que seja garantida de fato uma aprendizagem significativa. É sabido que o professor cria vínculos com os/as alunos/as, o que acaba favorecendo o processo de ensino/aprendizagem. Portanto, cabe a todos que pensam a educação atentar para a importância de um currículo que considera a criança como um ser sócio-histórico no qual seja oferecido a ela um ambiente escolar em que de fato a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um currículo no qual os/as professores/as sejam valorizados, respeitados e que tenham o prazer e a satisfação pela docência.

Entendemos que as dificuldades vivenciadas pela professora no contexto da classe multisseriada acarretam prejuízos no processo de ensino/aprendizagem dos/as alunos/as. Ao comentar sobre a real situação de professores/as que vivenciam dificuldades da prática docente em classe multisseriada, Hage (2011, p. 101) comenta

[...] Os 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 considerarem 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.

Percebemos que essas dificuldades tem sido uma realidade das classes multisseriadas da EC ao longo de sua trajetória. E essa realidade não é diferente nas escolas do campo em Itapetinga haja vista que a docente e a coordenadora pedagógica (partícipes do estudo) que atuam nessa modalidade de ensino evidenciam esse fato os quais se confirmam pelo resultado das categorias de análise e o referencial teórico aqui elencado.

Entendemos que para superação das dificuldades existentes nas classes multisseriadas é imprescindível a oferta aos docentes das escolas do campo de mecanismos de fomento a sua formação, tendo em vista que as classes multisseriadas precisam de uma atenção diferenciada não só por parte das partícipes, mas de todo corpo docente. Druzian (2012, p.9) salienta que “O professor deve constantemente tematizar sua prática junto a outro profissional, seja ele professor, seja coordenador, refletindo sobre suas atitudes e atos pedagógicos e sobre a possibilidade de reformulá-los quando necessário”.

Diante do exposto indagamos: há possibilidades de garantir um aprendizado significativo em turmas multisseriadas? Não carecendo de inferência imediata, mas tal arguição se dá pelo interesse em problematizar os limites e potencialidades do processo de ensino/aprendizagem em turma multisseriada, demandando assim um diálogo crítico e reflexivo com a literatura em direção as possíveis respostas.

Considerações

O estudo apontou que as práticas pedagógicas ofertadas aos alunos/as da EMPB contemplam em parte as demandas educacionais de seus educandos, haja vista que as partícipes em suas falas apontam às dificuldades vivenciadas por conta da classe multisseriada, como as ocasionadas do trabalho com a EI no mesmo espaço e tempo com o ensino fundamental, acarretando prejuízos aos alunos/as menores; desafios no planejamento pedagógico para atender as diferentes realidades no contexto escolar; ausência de formação específica para atuação no sistema multisseriado.

Os resultados analisados e apresentados também evidenciam desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas em sala multisseriada. Conforme foi abordado anteriormente, as estratégias utilizadas pelas docentes ao trabalhar em sala multisseriada aponta possíveis caminhos que podem ser trilhados, levando em consideração os princípios norteadores da EC. Para tanto, é imprescindível que seja ofertado aos professores (as) das escolas do campo mecanismos de fomento a sua formação, tendo em vista que as classes multisseriadas precisam de uma atenção diferenciada não só por parte do professor (a), mas de todo corpo docente envolvido nesse sistema de ensino.

Nessa linha de lançar alternativas ao estudo realizado, no âmbito local, trazemos como propositiva aos gestores da EC do município a viabilização de uma política de formação continuada que fomente a elaboração de estratégias metodológicas contextualizadas a realidade campestre de nossas escolas, estas amparadas nos dispositivos legais da EC, bem como suas diretrizes curriculares, formações que possam atender às especificidades da multisseriação. Tais esforços devem ser efetivados para que os/as professores/as de classe multisseriada sejam assistidos com políticas de formação continuada que resulte em práticas pedagógicas significativas e emancipatória nas nossas escolas do campo.

Enfim, a EC sempre foi marcada por luta, e essa continua, uma vez que as muitas dificuldades e desafios continuam presentes no campo e esses precisam ser tencionados, problematizados,

reivindicados, ou do contrário nada muda, tudo é conservado. Assim, o tecer conclusivo dessas linhas não é um fim em si, mas um convite oportuno para outros endereçamentos reflexivos: os princípios que norteiam a EC estão sendo colocados em prática em suas escolas? Os PPPs estão em consonância com esses princípios? As práticas docentes estão correspondendo às expectativas desses princípios? Os sujeitos do campo têm tido vez e voz nas discussões e elaboração do PPP de suas instituições escolares? E a multisseriação? Esta tem sido ponto de pauta na política educacional da EC em nosso país, estado e cidade? Creio que tais indagações contribuirão para ampliar as discussões sobre possíveis caminhos para EC, caracterizando ‘um semear’ que demanda tomada de atitudes no sentido de luta em prol ao oferecimento de um ensino significativo e de qualidade aos/as campesinos/as.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do Campo** - Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº 2.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**/ Laurence Bardin; tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB n.2/2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRITO, K. R. S. **Um estudo sobre o currículo na educação infantil**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 68-79, jan- jun. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: Notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

DRUZIAN, Franciele. **Educação Infantil Multisseriada no Campo** /EMEF Major Tancredo Penna de Moraes. Eixo 11: Educação Infantil (Campo e Cidade), 2012.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia** / 5. Ed. [rev.] – São Paulo: Saraiva 2006.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos** / Graham Gibbs; tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lorí Viali. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 198p. 23 cm. – (Coleção pesquisa qualitativa / coordenada por Uwe Flick).

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma Escola do Campo de qualidade Social:** transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, v.24, n.85, p. 97-113, abr. 2011

HENRIQUES, Ricardo. **Educação do campo:** diferenças mudando paradigmas Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Cadernos Secad* (Secad / MEC) Brasília - DF fev/mar. de 2007.

LIMA, Sergio Luiz Amaral de. **Legislação e prática da Política Pública na Gestão da Educação do Campo.** Universidade Estadual da Paraíba; Congresso Nacional de Educação (CONEDU) 18a20 de set. 2014.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de; PACHECO, Simone Rafaeli. **Educação do Campo e a escola Multisseriada na História da educação Brasileira.** Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) out. 2013.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas / Menga Ludke, Marli E. D. A. André. – São Paulo: EPU, 1986. (temas básicos de educação e ensino).

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional.** 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio da docência em salas Multisseriadas:** O caso do Serindónorteriograndense. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN, NATAL-RN 2010.

MENDONÇA, Jaime da Silva. **O Estado e a Escola do Campo Brasileiro:** A Mercantilização da Terra e da Educação Escolar. Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) VI FIPEP FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA Santa Maria/RS-Brasil 30 de julho a 01 de agosto de 2014.

MÉSZÁROS, István, 1930 - **A educação para além do capital/** István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. – 2. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2008. – (Mundo do Trabalho)

MUNARIM, Antonio. **Trajatória do movimento nacional de educação do campo no Brasil;** Educação. Revista do Centro de Educação, vol.33, núm.1, Jan/abr, 2008, p.57-72 Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano /** Angela Monteiro Pires. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação em direitos humanos; v. 4).

SANTOS, Janio Ribeiro dos. **Da educação rural à educação do campo:** Um enfoque sobre as classes multisseriadas. IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade ISSN1982 – 22 a 24 de Setembro de 2010. Laranjeiras-SE/Brasil.

SILVA FILHO, José Antônio da. **Breve relato histórico sobre educação no campo:** reflexos no Município de Encantos - RN; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária (EMBRAPA) na área de Geoprocessamento. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014_14_51_01_idinscrito_702_9a126717f9a3a9f8815229f3b3bc42e0.pdf.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Por uma Educação do campo: Percursos Históricos e Possibilidades. **Entrelaçando**- Revista Eletrônica de Cultura e Educação; Caderno Temático: Cultura e Educação do campo n. 3 p. 45-60, Ano 2(Nov/2011). ISSN 2179.8443

SILVA, Andressa Hennig e FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo**: Exemplo da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ) ANPAD/ Brasília/DF- 3 a 5 de novembro de 2013.