



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

ROSINETE DOS SANTOS XAVIER

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CLASSES
MULTISSERIADAS: orientações didáticas no contexto da Educação do Campo**

Amargosa - BA
2019

ROSINETE DOS SANTOS XAVIER

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CLASSES
MULTISSERIADAS: orientações didáticas no contexto da Educação do Campo**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terciana VidalMoura

Amargosa - BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

X3o

Xavier, Rosinete dos Santos.

Organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas: orientações didáticas no contexto da Educação do Campo. / Rosinete dos Santos Xavier. – Amargosa, BA, 2019.

141 fls.; il.color.; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr. Terciana Vidal Moura.

Relatório científico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2019.

Bibliografia: fls. 123-140.

Inclui Apêndice.

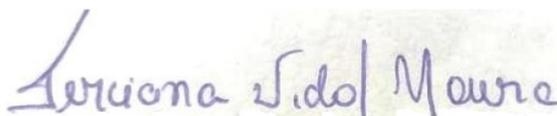
1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Professores - Formação. I. Moura, Terciana Vidal. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

ROSINETE DOS SANTOS XAVIER

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CLASSES
MULTISSERIADAS:** orientações didáticas no contexto da Educação do Campo

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo, perante a seguinte banca examinadora:



Prof.^a Dr.^a Terciana Vidal Moura

Doutora em Educação, Universidade do Minho
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



Prof.^a Dr.^a Mariana Martins de Meireles

Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



Prof.^a Dr.^a Simone Santos de Oliveira

Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus Serrinha

Amargosa/ BA, 02 de setembro de 2019.

Aos (às) docentes de classes multisseriadas
da Educação do Campo, protagonistas
da ação pedagógica nesse contexto.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de reconhecimento e o reconhecimento é uma forma sincera de gratidão. Nesse momento, agradecer é preciso, pois sem a ajuda, a companhia, a atenção e a torcida de muitas pessoas, essa caminhada seria mais difícil.

A Deus, em quem deposito minha fé, quem ilumina os caminhos trilhados e distribui forças para superar os obstáculos.

De forma bastante especial, à minha querida família. Meu pai Albertino Xavier (*In memoriam*). Minha mãe Rosa Maria, meus irmãos, sobrinhos e sobrinhas, expressei meus sinceros agradecimentos também pelo amor incondicional que sempre me proporcionaram.

À minha orientadora, Terciana Vidal Moura, que confiou em estabelecer comigo esta parceria, e que compartilhou suas experiências e saberes, provocando em mim o desejo de continuar esta caminhada.

Às professoras Mariana Martins de Meireles e Simone Santos de Oliveira por terem aceitado compor minha banca.

A todos os povos do campo codoense, povo trabalhador, que luta por uma vida mais digna e justa, cultivando suas raças e recriando a cultura camponesa perdida aos poucos pelo modernismo urbano.

A todos os professores e professoras do mestrado, sempre disponíveis em ajudar. Aprendi muito com todos!

Aos colegas de mestrado, pela amizade e companheirismo. Nunca esquecerei vocês!

A toda a equipe do CFP -UFRB, Campus Amargosa, pela acolhida e atendimento respeitoso.

Aos sujeitos da pesquisa que contribuíram de forma singular para o andamento desta pesquisa.

XAVIER, Rosinete dos Santos. **Organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas:** orientações didáticas no contexto da Educação do Campo. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa/BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2019,155páginas.

RESUMO

Este trabalho é fruto de um processo de pesquisa intitulada **Organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas:** orientações didáticas no contexto da Educação do Campo. O objetivo geral da referente pesquisa consiste em propor alternativas pedagógicas alinhadas ao contexto campesino multisseriado da educação do campo no município de Codó-MA a partir de “pistas” construídas e subsidiadas pelo contexto do campo empírico da pesquisa. Para tanto, propôs-se realizar inicialmente uma pesquisa bibliográfica acerca dos três eixos estruturantes deste trabalho: educação do campo, classes multisseriadas e formação de professores na perspectiva da educação do campo. Assim, do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa é aplicada. Do ponto de vista da forma de abordagem da investigação a pesquisa é qualitativa, entendendo que essa seria mais adequada para se perceber os processos e o aprofundamento necessários às questões inerentes à multisseriação. Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa foi classificada como exploratória e descritiva. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o presente estudo se propõe a relatar a pesquisa de campo cujo foco são os docentes regentes de turmas multisseriadas da Educação do Campo no município de Codó - MA e, conseqüentemente suas práticas pedagógicas. A presente investigação sustentou-se teoricamente principalmente em autores como: Hage (2005; 2006; 2011), Moura (2014; 2018), Santos (2015), Molina (2011; 2014; 2015; 2017), Caldart (2002; 2010; 2012), Parente (2014; 2010; 2006) e Arroyo (2004; 2006; 2007; 2011). O grupo de professores (as) colaboradores (as) que participaram da investigação envolveu inicialmente um total de vinte (20) da rede municipal de ensino de Codó-MA que atuam em contextos de multisseriação. De forma complementar foi realizada uma entrevista semiestruturada com dez (10) docentes que não foram contemplados com a aplicação dos questionários. A pesquisa revelou os obstáculos enfrentados no cotidiano docente, evidenciando a subalternidade que é relegada as classes multisseriadas. Com bases nessas constatações, buscamos elaborar um Caderno Pedagógico com narrativas acerca dos eixos estruturantes da pesquisa e ainda, sugestões de práticas pedagógicas sintonizadas com a multissérie.

Palavras-chave: Educação do campo. Classes multisseriadas. Formação de professores.

XAVIER, Rosinet of Saints. **Organization of pedagogical work in multigrade classes: didactic orientations in the context of Rural Education.** Course Conclusion Paper (Professional Master in Rural Education). Amargosa / BA: Federal University of Recôncavo da Bahia, 2019, 155 pages.

ABSTRACT

This work is the result of a research process entitled Organization of pedagogical work in multigrade classes: didactic orientations in the context of Rural Education. The general objective of this research is to propose pedagogical alternatives aligned with the multi-serial peasant context of rural education in the municipality of Codó-MA, based on “clues” constructed and subsidized by the context of the empirical field of research.

To this end, it was initially proposed to conduct a bibliographic research about the three structuring axes of this work: field education, multigrade classes and teacher education from the perspective of field education. Thus, from the point of view of its nature, research is applied. From the point of view of the research approach, the research is qualitative, understanding that this would be more appropriate to understand the processes and deepening necessary to the issues inherent to multiseriation. From the point of view of its objectives, this research was classified as exploratory and descriptive. From the point of view of the technical procedures, the present study aims to report the field research focused on the conducting teachers of multiseriate classes of Rural Education in Codó - MA and, consequently, their pedagogical practices. The present research was theoretically supported mainly by authors such as: Hage (2005; 2006; 2011), Moura (2014; 2018), Santos (2015), Molina (2011; 2014; 2015; 2017), Caldart (2002; 2010; 2012), Parente (2014; 2010; 2006) and Arroyo (2004; 2006; 2007; 2011). The group of collaborating teachers who participated in the research initially involved a total of twenty (20) Codó-MA municipal schools that work in multiseriate contexts. In addition, a semi-structured interview was conducted with ten (10) teachers who were not contemplated with the application of the questionnaires. The research revealed the obstacles faced in daily teaching, highlighting the subalternity that is relegated to multiseriate classes. Based on these findings, we sought to elaborate a Pedagogical Notebook with narratives about the structuring axes of the research and also, suggestions of pedagogical practices in tune with the multisséries.

Keywords: Rural education. Multigrade classes. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa do Maranhão com destaque para o município de Codó.....	22
FIGURA 2 - Mapa geográfico com quantitativo de escolas com turmas multisseriadas no Brasil, 2012.....	46
FIGURA 3 - Mapa conceitual com estrutura simples.....	58
FIGURA 4 - Adesão ao Programa Escola da Terra em alguns estados brasileiros.....	65
FIGURA 5 - Formatação em fileiras.....	89
FIGURA 6 - Formatação em semicírculo.....	90
FIGURA 7- Formatação em duplas ou trios.....	90
FIGURA 8 - Glossário caipira construído pelo coletivo de alunos.....	96
FIGURA 9 - Esquema de sequência didática.....	99
FIGURA 10 - Quebra cabeça da adição.....	103
FIGURA 11 - Composteira feita de bambu.....	107
FIGURA 12 - Monitoramento da leira de compostagem.....	109

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Quantitativo de escolas no município investigado por localização e tipo de dependência administrativa - 2017.....	24
TABELA 2 - Estimativa de escolas, alunos e/ou professores de turmas multisseriadas em alguns países, com indicação de ano e fonte dos dados.....	42
TABELA 3 - Nucleação de turmas multisseriadas no município de Codó - MA.....	52

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Primeira formação de grupos por cores (painel integrado).....	92
QUADRO 2 - Segunda formação de grupos (painel integrado).....	92
QUADRO 3 - Rotação de culturas com hortaliças de diferentes famílias botânicas em três canteiros.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

GEPERUAZ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LEdoCs - Licenciaturas em Educação do Campo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MST - Movimento Sem Terra

PAR - Plano de Ações Articuladas

PEA - Programa Escola Ativa

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

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

SEMECTI - Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UNB - Universidade de Brasília

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS - Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 CODÓ: TERRA DE ENCANTOS E CONTRASTES	22
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS ENTRELACADAS ÀS POSSIBILIDADES FORMATIVAS DOS DOCENTES DO CAMPO	25
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS REGULATÓRIO E POLÍTICAS PÚBLICAS	25
2.2 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE SE COMPREENDE?	32
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS.....	35
3 MULTISSERIAÇÃO: SILENCIAMENTO E (IN)VISIBILIDADES	40
3.1 A EXPRESSIVIDADE DA MULTISSÉRIE NO CENÁRIO MUNDIAL.....	41
3.2 IMPORTÂNCIA POLÍTICA DAS CLASSES MULTISSERIIDAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	47
3.3 NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM PASSO PARA FRENTE, DOIS PARA TRÁS.....	49
3.4 TRANSGREDINDO O PARADIGMA (MULTI)SSERIADO: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS.....	54
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIIDAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	60
4.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO.....	60
4.2 EDUCADORES (AS) DO CAMPO: DESAFIOS NO PERCURSO DA FORMAÇÃO DESSES SUJEITOS	66
5 QUESTÕES APONTADAS PELOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	71
5.1 A GESTÃO DO ESPAÇO E TEMPO ESCOLAR PELOS DOCENTES EM CONTEXTOS DE MULTISSERIAÇÃO	71
5.2 HETEROGENEIDADE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: FIOS E DESAFIOS	76
5.3 SERIAÇÃO: DESCONSIDERAÇÃO DAS DIFERENÇAS.....	84
6 TRILHANDO CAMINHOS EM CONTEXTOS DE MULTISSERIAÇÃO	86
6.1 ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DAS CLASSES MULTISSERIIDAS	87
6.1.1 A tutoria.....	88
6.1.2 Atividades curtas e de mesmo conteúdo	88
6.1.3 Arranjos espaciais na sala de aula	88

6.1.4 Atividades independentes.....	90
6.1.5 Trabalhos em grupos	91
6.1.6 Painel integrado.....	91
6.1.7 Apresentação de seminários	93
6.1.8 Pesquisas	93
6.1.9 Gincanas	94
6.2 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	95
6.2.1 Glossário camponês.....	95
6.2.2 Piquenique literário	96
6.2.3 Análise e interpretação de textos.....	97
6.2.4 Painel com interrogadores	98
6.2.5 Atividades sequenciadas.....	99
6.3 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA..	102
6.3.1 Feira na escola.....	102
6.3.2 Quebra cabeças.....	102
6.4 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA.....	103
6.4.1 Pesquisa de campo	103
6.4.2 Rodas de conversas	105
6.5PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA.....	105
6.5.1 Agricultura familiar.....	105
6.5.2 O êxodo rural	106
6.6 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS	107
6.6.1 Preparo de adubo orgânico - Compostagem.....	107
6.6.2 Horta na escola	109
6.6.3 Rotação de culturas	110
6.7 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE	111
6.7.1 Produções artísticas que retratem o contexto campesino	111
6.7.2 Mística.....	112
6.7.3 Confecção de artesanato característico do lugar	113
6.8 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO	114
6.8.1 Caixa maluca	114
6.8.2 Poema (s).....	115

6.9 FILMES, DOCUMENTÁRIOS E LEITURAS: SUGESTÕES PARA VER, APRENDER E ENSINAR.....	115
6.9.1 Filmes e/ou documentários.....	115
6.10 LIVROS, ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESE	117
6.10.1 Livro Escola de Direito Reinventando a escola multisseriada.....	117
6.10.2 Livro Profissão Docente na Roça.....	117
6.10.3 Livro A questão agrária no Brasil	117
6.10.4 A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente (Artigo).....	118
6.10.5 Formação continuada de professores para as classes multisseriadas no município de Castro Alves-BA (Artigo)	118
6.10.6 Transgressão do paradigma (multi) seriado como referência para a construção da escola pública do campo (Artigo).....	119
6.10.7 Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas (Dissertação de mestrado).....	119
6.10.8 O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA (Dissertação de mestrado).....	119
6.10.9 Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas (Tese de Doutorado).....	120
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES	141
APÊNDICE I: Questionário de pesquisa.....	141
APÊNDICE II: Questionário de coleta de dados.....	144
APÊNDICE III: Quadro - contexto das classes multisseriadas.....	152
APÊNDICE IV: Roteiro para entrevista semiestruturada.....	154

APRESENTAÇÃO

“Mudam os que se comprometem com a mudança. Uma mudança para melhorar a humanidade” (IMBERNÓN, 2016, p. 22).

Prezados (as) professores (as)

É com muita alegria e orgulho que me dirijo a vocês para compartilhar as experiências e os saberes adquiridos durante toda minha trajetória docente, sobretudo durante o período de estudos no Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Venho também expressar minha gratidão pela troca de conhecimentos realizada com os sujeitos participantes da pesquisa.

Antes de tudo, quem é Rosinete? Rosinete dos Santos Xavier, professora de classes multisseriadas da educação do campo no município de Peritoró-MA. Atuou por oito anos em classes multisseriadas no município de Codó-MA e, atualmente é professora do Ensino fundamental I, turmas seriadas (devido ao processo de nucleação das escolas do campo) no município onde reside, Codó-MA.

Filha de camponeses, nascida no povoado Galileia, município de Codó-MA. Nessa perspectiva trago alguns elementos que marcam minha trajetória na Educação do Campo que se inicia desde meus primeiros anos de escolarização como discente de turma multisseriada na Escola Benedito Salazar localizada no povoado Galileia, distante cerca de 20 km da sede do município de Codó-MA. Após concluir a primeira série do Ensino Fundamental (na época era série e não ano como ocorre atualmente), a comunidade foi informada que a escola seria desativada. A partir de então passei a frequentar uma escola urbana.

Na cidade, concluí o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior, porém, a ligação com o campo permaneceu, pois meus pais permaneceram no campo, já que era da terra que vinha o sustento da família. Após concluir o Ensino Superior, fui aprovada em dois concursos públicos municipais para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o primeiro, em 2008, no município de Peritoró-MA e, o segundo, em 2009, em Codó-MA.

No ano de 2016 participei do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB obtendo aprovação na linha de pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo. Sem dúvidas, ingressar nesse mestrado me possibilitou e me proporciona a cada dia uma gama de conhecimentos sobre a educação do campo, sobre turmas multisseriadas, sobre formação de professores na perspectiva da educação do campo

que, mesmo fazendo parte desse universo que é a complexidade em atuar em classes multisseriadas da educação do campo, eram invisibilizados para mim.

As inquietações surgidas a partir de minha experiência profissional enquanto docente de classes multisseriadas da educação do campo, acendeu em mim a motivação para a escolha do meu objeto de estudo, as classes multisseriadas da educação do campo. Nessa perspectiva, este trabalho nasce ancorado em bases legais que tratam das classes multisseriadas e da educação do campo, mas também da experiência minha enquanto docente em contextos de multisseriação.

Este caderno pedagógico é parte integrante do trabalho de conclusão de mestrado do Programa de Pós-Graduação-Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores -CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB *Campus* Amargosa. Objetiva-se com a elaboração deste instrumento pedagógico propor alternativas pedagógicas alinhadas ao contexto campesino multisseriado da educação do campo no município de Codó-MA a partir de “pistas” construídas e subsidiadas pelo contexto do campo empírico da pesquisa.

Ele é resultado da pesquisa intitulada *Organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas: orientações didáticas no contexto da Educação do Campo*. Este material é destinado especialmente aos docentes regentes de classes multisseriadas da educação do campo, como subsídio pedagógico. Entretanto, também pode ser destinado aos profissionais que atuam em formação continuada de professores e professoras em contextos de multisseriação.

Este trabalho nasceu de assentadoras angústias, inquietações e percalços porque passam constantemente os docentes regentes de classes multisseriadas. Diante de tantos desafios enfrentados em contextos de multisseriação, as possibilidades em realizar um trabalho exitoso ficam de certa forma, invisibilizadas. É nesse contexto que sugerimos práticas pedagógicas no sentido de reinventarmos as classes multisseriadas.

Sua construção se deu ao longo de todo o processo de desenvolvimento da referente pesquisa.

Partindo desses pressupostos, do ponto de vista de sua natureza a pesquisa é aplicada. A pesquisa aplicada segundo Gil (2010) é voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica. Do ponto de vista da forma de abordagem da investigação a pesquisa é qualitativa, entendendo que essa seria mais adequada para se perceber os processos e o aprofundamento necessários às questões inerentes à multisseriação. De acordo com Silva; Menezes, (2005, p. 20), a abordagem da pesquisa qualitativa considera:

Que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001) responde às questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Sobre abordagem qualitativa, a referida autora contribui ainda ressaltando que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p.21)

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa foi classificada como exploratória e descritiva. Exploratória porque segundo Vergara (1998, p. 45) “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa”. A pesquisa inicia-se pela fase exploratória, revelando a caracterização do problema, do objeto e do percurso metodológico. Importa destacar ainda que esta investigação utilizou-se da pesquisa exploratória por buscar um conhecimento mais amplo acerca do tema escolhido, procurando torná-lo mais claro possível.

Descritiva porque segundo Gil (2002) o estudo descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Vergara (2000, p. 47) argumenta que, “a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza”. “Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.”

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o presente estudo se propõe a relatar a pesquisa de campo cujo foco é os docentes regentes de turmas multisseriadas da Educação do Campo no município de Codó-MA e, conseqüentemente suas práticas pedagógicas. Pesquisa de campo, segundo (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 69), “consiste na observação de fatos e fenômenos tal qual como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los”

Para tanto, o processo de pesquisa se constituiu em fases distintas, porém complementares. No primeiro momento ocorreu a fase de revisão bibliográfica acerca das categorias de análise as quais compreendem a investigação. A pesquisa bibliográfica é

desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2010).

Posteriormente ocorreu a construção e aplicação de instrumentos de coleta de dados empíricos. Os referidos instrumentos consistiram em três questionários, sendo o primeiro destinado ao corpo técnico da área de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia do município de Codó MA, (SEMECTI), o qual continha 20 (vinte) perguntas entre fechadas e abertas, conforme apêndice1.

O segundo e o terceiro questionários(apêndices2 e 3), um contendo trinta e sete perguntas e, o outro, dezenove, sendo algumas perguntas abertas e outras fechadas acerca da multisseriação e das implicações desta configuração de ensino na prática pedagógica docente. Para fazer um levantamento da quantidade de docentes atuando em turmas multisseriadas no município de Codó MA, realizou-se uma visita à Coordenação Geral da Educação do Campo para assim disponibilizar a quantidade adequada de questionários a serem respondidos pelos referidos docentes.

Estes questionários foram destinados e aplicados a alguns docentes de todos os polos de ensino da educação do campo codoense mediante alguns critérios determinados pela pesquisadora, são eles: docentes que atuam em turmas multisseriadas de 1º ao 5º ano e professor regente titular da sala de aula, já que a rotatividade de professores HP¹ é muito alta. Foram aplicados 100 (cem) questionários, a quantidade exata de docentes que se encaixaram nos critérios estabelecidos pela pesquisadora. Desse total, foram devolvidos apenas 20 (vinte).

Os questionários representaram estratégias de coletas de dados mais eficientes nesse momento da pesquisa devido à expressiva quantidade de docentes que atuavam na época, em turmas multisseriadas no município de Codó- Maranhão. De acordo com Marconi e Lakatos (2012), a escolha do questionário, como um dos instrumentos para a coleta dos dados, apoiou-se em fatores de vantagens, como economia de tempo, possibilidade de obtenção de respostas mais precisas dado à liberdade em razão do anonimato, maior segurança pela não identificação dos sujeitos, maior tempo para as respostas e horário flexível para quem participa como respondente da pesquisa.

Posteriormente procedeu-se a análise e a tabulação dos dados obtidos com a aplicação dos questionários. Esses instrumentos possibilitaram construir o retrato desses (as) professores (as) para assim, conhecermos um pouco da realidade dos (as) mesmos

¹ Horário pedagógico. Refere-se aos docentes que ministram aulas em quatro salas de aulas diferentes, um dia em cada turma.

(as). Segundo Appolinário (2011), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois nesta modalidade a preocupação é com o fenômeno.

A construção e a aplicação de outro instrumento de coleta de dados empíricos foram, portanto o passo seguinte. Para esta investigação utilizou-se também uma entrevista semiestruturada aplicada a dez docentes atuantes em contextos de multisseriação, com dez perguntas acerca de sua atuação em turmas com essa configuração de ensino. A entrevista semiestruturada foi realizada com docentes que não foram contemplados com a aplicação dos questionários.

Nessa perspectiva, Barros; Lehfeld (2000, p.58) afirmam que:

A entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 58).

Demo (1995) conceitua a entrevista semiestruturada como atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade. Minayo (1996) ressalta que a entrevista semiestruturada permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos. Utilizou-se o tempo de exercício profissional como critério para a escolha dos sujeitos entrevistados.

Transcorridos esses momentos, tornou-se imprescindível estruturar e materializar um caderno pedagógico com sugestões de práticas pedagógicas alinhadas ao contexto campesino multisseriado da educação do campo codoense. Não foi tarefa fácil! Porém, espero que esse trabalho possa ampliar o debate acerca das classes multisseriadas bem como possibilitar a desconstrução de representações sociais negativas que historicamente permeiam a multissérie. No seu conjunto, o caderno está estruturado em três eixos temáticos, Educação do Campo, Classes Multisseriadas e Formação de Professores na Perspectiva da Educação do Campo, com as seguintes seções: 1 Códó: terra de encantos e contrastes; 2 Educação do Campo: considerações reflexivas entrelaçadas às possibilidades formativas dos docentes do campo; 3 Multisseriação: silenciamento e (in) visibilidades; 4 Formação de professores na perspectiva da Educação do Campo; 5 Questões apontadas pelos docentes participantes da pesquisa; 6 Trilhando caminhos em contextos de multisseriação; 7 Considerações finais.

Ele apresenta um formato apropriado para profissionais que atuam em contextos de multisseriação na educação do campo. Sendo assim, optou-se por integrar narrativas e

sugestões de atividades didático-pedagógicas. Atividades estas que poderão ser realizadas no contexto multisseriado. Ao final, faz-se uma reflexão sobre as contribuições dessas sugestões de atividades e as ponderações sobre o necessário para a materialização das referidas orientações didáticas pedagógicas.

Em momento algum deve ser interpretado como um manual fechado em si mesmo, mas como sugestões didático-pedagógicas na perspectiva da educação do campo e da multisseriação. Nessa perspectiva, faz-se necessário lembrar que este material pode ser ressignificado à realidade dos docentes e discentes, ao contexto e às finalidades das aprendizagens que se pretende alcançar.

Ao propormos estas sugestões didático-pedagógicas, mostramos disposição para enfrentar o desafio de dar continuidade a um processo que leve ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas alinhadas ao contexto campesino multisseriado. Não romantizar o campo, mas enxergá-lo como local de diferentes formas de viver, de trabalhar, de produção de cultura, de luta pela terra, de possibilidades em efetivar práticas pedagógicas exitosas.

É com base na realidade das classes multisseriadas que sugerimos um trabalho propositivo e alinhado a este contexto em detrimento a modelos dentro da lógica urbana e da seriação. Nessa perspectiva, afirmamos as classes multisseriadas como espaço rico, plural e permanente no sentido de promover um ensino de qualidade.

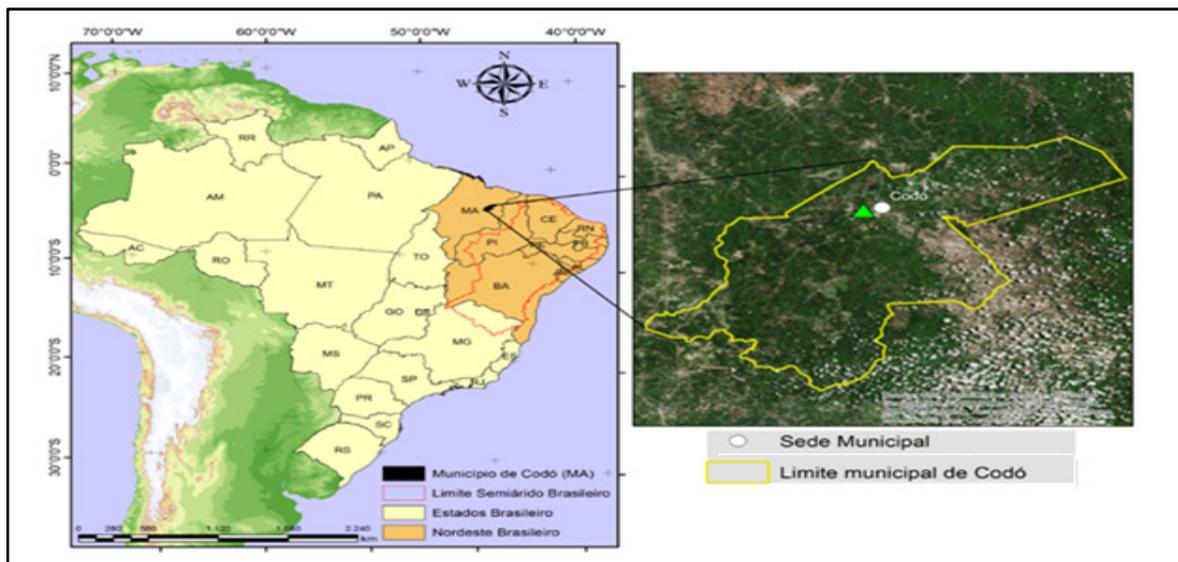
1 CODÓ: TERRA DE ENCANTOS E CONTRASTES

A pesquisa intitulada Organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas: orientações didáticas no contexto da Educação do Campo consistem em uma pesquisa de intervenção educacional construída a partir de revisões bibliográficas, de instrumentos de coleta de dados empíricos como o questionário e a entrevista semiestruturada e, sobretudo das experiências dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os anos de trabalhos dedicados à educação do campo multisseriadapossibilita ao docente a aquisição de conhecimentos que vão se somando anos após anos. Esses conhecimentos acumulados e alinhados ao contexto campesino multisseriado comportacontribuições teóricas e práticas significativas no sentido de orientar o professor ou professora em suas práticas pedagógicas educativas.

Como este caderno didático foi construído a partir da realidade do município de Codó-MA, entendemos ser imprescindível mostrar dados relacionados a este município. O município de Codó compreende uma área de 4.361,344 km² e população 120.810 habitantes (IBGE, 2017), onde 69% vivem em área urbana e 31% habitam o campo. Codó está distante 290 quilômetros da capital do estado, São Luís, situada na Mesorregião Leste maranhense, Microrregião de Codó.

Figura 1- Mapa do Maranhão com destaque para o município de Codó



Fonte: IBGE, 2019 adaptada pela autora.

O marco inicial do município de Codó foi à construção de um depósito para guardar mercadorias, construído a margem do rio Itapecuru, era de taipa e coberto de palhas. Este

armazém de mercadorias servia para guardar os produtos oriundos do interior, destinados a São Luís e outras cidades maranhenses (MACHADO, 1999). Posteriormente a essa construção e devido à marcha progressiva do tráfego fluvial, surgiram novas edificações de casas para residências e comércios, sendo a capela edificada tempos depois, já quando o centro de habitantes estava mais desenvolvido.

O município de Codó, segundo Machado (1999) foi elevado à categoria de cidade por Lei Estadual nº13, de 16 de abril de 1896, sancionada pelo Governador, Dr. Alfredo da Cunha Martins. No período colonial, Codó destacou-se pela produção de algodão, participando ativamente do processo de industrialização do estado no setor têxtil, com funcionamento de uma fábrica que produzia algodãozinho, brins, mesclas, riscados e sacaria.

A cidade é cortada, em toda a sua extensão pelo rio Itapecuru, principal rio da Bacia do Itapecuru, um dos principais rios do Maranhão, tendo como afluentes no município, os rios Saco e Codozinho. A economia codoense engloba atividades relacionadas a todos os setores econômicos. No setor primário, a agropecuária, antes incipiente, agora com maior expressividade, tendo destaque o rebanho bovino de corte. O extrativismo vegetal baseado principalmente na extração da amêndoa do coco babaçu. No entanto muitos proprietários de terras dificultam o acesso das quebradeiras de coco às suas propriedades, utilizando diversas formas de coagir as extrativistas.

A agricultura é praticada principalmente por agricultores familiares, utilizando técnicas ainda rudimentares como as queimadas. É uma atividade com pouca expressividade em relação à produtividade, haja vista que os pequenos produtores praticam, em sua maioria, a agricultura de subsistência. A estrutura fundiária do município de Codó é formada em sua maioria por pequenas e médias propriedades e ainda, algumas grandes propriedades rurais, configurando concentração fundiária.

No que tange aos aspectos educacionais, o município de Codó conta atualmente com um campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), um polo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), uma unidade do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e várias escolas privadas, que atendem da educação infantil ao ensino médio.

De acordo com informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEMECTI, 2017) Codó conta com cinquenta e sete escolas urbanas (rede municipal) que oferecem as etapas I e II do Ensino Fundamental, cinco escolas (rede estadual) que oferece o Ensino Médio, sendo dois anexos de escolas estaduais em áreas

rurais, cento e quarenta e cinco escolas rurais, onde dessas, cento e quarenta e uma possui turma multisseriada. A tabela 1 a seguir revela a quantidade de estabelecimentos de ensino da educação básica localizados no município investigado.

Tabela 1- Quantitativo de escolas no município investigado por localização e tipo de dependência administrativa - 2017

Localização	Pública			Privada			Total geral
	Municipal	Estadual	Subtotal	Particular	Filantrópica	Subtotal	
Rural	145	2	147	-	-	-	147
Urbana	57	5	63	11	-	11	74
Total	202	7	210	11	-	11	221

Fonte: Dados levantados durante a pesquisa de campo. Questionário SEMECTI- CODÓ, 2017. Elaboração: Rosinete Xavier, 2018

O município apresenta demandas urgentes no tocante à educação do campo, demandas essas que refletem questões como a igualdade de acesso à educação, educação contextualizada, que leve em consideração a realidade e as singularidades do campo e formação continuada destinada aos docentes atuantes na educação do campo, sobretudo em turmas multisseriadas.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS ENTRELAÇADAS ÀS POSSIBILIDADES FORMATIVAS DOS DOCENTES DO CAMPO

O modelo de educação historicamente praticado no Brasil é uma educação dual, onde pequena parte da população (a elite intelectual e econômica) recebe uma educação de qualidade em detrimento de condições precárias as quais são submetidas a maioria da população pobre, negra e indígena do país, sobretudo os povos do campo, os mais atingidos pela exclusão educacional. O descaso e o abandono do Estado brasileiro para com esses povos perduraram por vários anos e, de certa forma, ainda persiste.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS REGULATÓRIO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias federal, estadual e municipal nas duas últimas décadas. Vinculado às legislações, os passos iniciais para a efetivação de algumas dessas conquistas começaram a ser desenhados a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. No art. 205 relata que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No referido artigo, o Estado passa a ter obrigatoriedade na oferta da educação para todos, independentemente de classe social, raça ou localização. Nesse sentido, os camponeses passam a ter, de fato, o direito à educação. Uma educação com uma nova concepção quanto ao campo e ao camponês, agora enfatizando o campo como lugar de trabalho, de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008).

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e do processo de redemocratização do país, inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população camponesa (SANTOS, 2017). Nessa perspectiva, foram aprovados direitos educacionais imprescindíveis, consolidando o compromisso do Estado com uma educação como direito de todos. Segundo Santos (2017), em sintonia com essas concepções, foram elaboradas reformas educacionais que desencadeou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96). Na LDBEN, em seu artigo 28, estabelece,

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.21).

O art. 28 da LDBEN 9.394 de 1996, representa avanços políticos, educacionais e culturais referentes à educação no espaço rural. Porém, apesar de representar um avanço para a educação do campo, também é alvo de críticas por parte dos movimentos sociais do campo e de estudiosos da área por apresentar nas suas entrelinhas interesses neoliberais. Nessa perspectiva, Munarim (2016), enfatiza que:

Essas conquistas institucionais, a bem da verdade, a exemplo do art. 28 dessa LDB, permanecem letra morta na realidade dos sistemas municipais e, principalmente, na realidade das escolas do campo, aquelas que ainda não foram fechadas. Permanecem letra morta na medida que persistem os efeitos e a lógica das políticas de descentralização e, pois, de barateamento da educação escolar obrigatória, que brotou justamente na década no nascimento da atual LDB (MUNARIM, 2016, p. 504).

Importa destacar as diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que defendem o campo como espaço de vida, de multiculturalismo, de lutas, resistências e sonhos, portanto, territórios que demandam políticas direcionadas a esses sujeitos. Nessa perspectiva, em 1997 foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo Movimento Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB).

Neste evento, segundo Santos (2017), foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Os debates pontuados neste evento se ancoravam em parte nos anseios da população do campo que questionavam a formação dos indivíduos pautados apenas nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira (SANTOS, 2017).

Também em 1997, emergiu no Brasil, o Programa Escola Ativa (PEA), política pública voltada exclusivamente para as classes multisseriadas do campo. O Programa objetivava melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas dos espaços rurais (GONÇALVES; ROCHA; RIBEIRO, 2010). Estes autores acrescentam que o foco do

Programa estava na formação de professores em contextos de multisseriação e melhoria da infraestrutura das escolas.

A concepção matricial que orienta a concepção do Programa Escola Ativa segundo Mello (2012) remonta a uma experiência formulada na década de 70 do século passado na Colômbia através do Programa Escuela Nova, criado naquele país para atender as classes multisseriadas. Nessa perspectiva, o Programa aqui no Brasil é ressignificado buscando, segundo Mello (2012), fundamentar-se politicamente em princípios que caracterizam a educação do campo.

No entanto, GONÇALVES; ROCHA e RIBEIRO (2010) anunciam que o PEA consiste em um pacote educacional, porque segundo os referidos autores, desde sua origem o Programa mantém pouco diálogo com os sujeitos e contextos para o qual é dirigido. Nesse sentido, Caldart (2010), nos mostra que o PEA pode ser classificado como principal característica de políticas públicas para o espaço rural por ser:

Uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita assim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que se exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo (CALDART, 2010, s/p).

Em 1998 foi articulada e materializada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia GO. Esta Conferência foi considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação (SANTOS 2017). Nesta conferência ficaram evidentes as afirmações de que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele. De acordo com Kolling; Cerioli e Caldart(2002),

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é o espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam, e por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 62).

Ainda em 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) por meio da portaria 10/98. De acordo com Santos (2017), o Pronera surgiu a partir dos debates coletivos realizados no I ENERA. O Pronera, segundo Silva (2008), é fruto

da incansável luta dos movimentos sociais do campo com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, além de executar políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária.

Segundo Molina (2014), o objetivo geral do Pronera é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo. A referida autora acrescenta que:

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País (MOLINA, 2014, p. 229).

Em seus quase vinte anos de existência, o Pronera contribuiu para fortalecer a identidade camponesa por meio do acesso à educação, em todos os níveis (FERNANDES; TARLAU, 2017). Nenhuma outra política educacional criou tantos cursos como o Pronera para a população camponesa em áreas de reforma agrária. Os referidos autores acrescentam que:

De acordo com o relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (IPEA, 2015), o PRONERA promoveu - desde sua criação, em 1998, até 2011 - a realização de 320 cursos nos níveis: educação de jovens e adultos (EJA) fundamental, ensino médio e ensino superior - envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 557).

Molina (2014) enfatiza que somadas às experiências de oferta dos cursos de Magistério pelo Pronera, os cursos de Pedagogia da Terra, tiveram um papel fundamental no processo de formação e consolidação de um determinado perfil de educador do campo. Pedagogia da Terra e Educação do Campo estão intimamente vinculadas, pois são propostas educativas construídas coletivamente pelos sujeitos do campo, alinhadas às suas especificidades.

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB 01, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, consolidando um importante marco para história da

educação em contextos rurais. Essas diretrizes, fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, demarca a emergência de um novo paradigma educacional para a educação do campo, destacando que:

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1)

A formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo marcou a inserção no debate, enquanto estrutura oficial, sobre as políticas públicas da educação do campo impulsionadas por diálogos dos Movimentos Sociais e do Estado, por meio do MEC (OLIVEIRA, 2012). Esta mesma autora acrescenta que com a formulação das referidas Diretrizes, se reconheceu a partir da inserção do debate proposto na pauta do MEC, as discussões da universalização da educação aos sujeitos do campo.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação. Nessa secretaria foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo. Santos (2017) enfatiza que este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Também em 2004, aconteceu em Luziânia-GO, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ampliando a discussão ocorrida na primeira. Nesse segundo evento foi reafirmada a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população. Nessa conferência explicitou-se a proposta da construção de uma Licenciatura em Educação do Campo que se configurou com base na gestão dos processos educativos e na docência por áreas de conhecimento, como: as linguagens, ciências da natureza e matemática, ciências agrárias e ciências humanas e sociais.

Na declaração final da II Conferência fica explícita a intenção de organizar, a partir da educação, um projeto de sociedade que seja justo, igualitário e democrático, que se contraponha ao agronegócio e que promova a realização de uma ampla reforma agrária (SOUZA, 2008). A referida autora pontua ainda que assim, é possível afirmar que a educação do campo se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam.

Vinculado à SECAD, segundo Apolônio (2017), em 2005 foi criado o Pro-Jovem Campo - Saberes da Terra. Este consiste em um Programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. Nos dois primeiros anos de sua existência, o Programa Saberes da Terra, atingiu a formação de jovens agricultores/as que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e de pequenos agricultores (APOLÔNIO, 2017).

A experiência acumulada pelo Pronera, nos mais diversos âmbitos de abrangência, influenciou a concepção e a elaboração de novas políticas públicas, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Segundo Santos (2017), este programa apoia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo especificamente para os anos finais do ensino fundamental e ensino médionas instituições públicas de ensino superior de todo o país.

O surgimento do Procampo está vinculado ao processo de articulação de movimentos sociais e sindicais expresso no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), antiga SECAD instituiu, em 2005, um grupo de trabalho para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo.

De acordo com Taffarel e Molina (2012, p. 466), este documento afirma a necessidade de “formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo”. O Programa começou a ser desenvolvido por meio de um projeto piloto em 2007, nas universidades federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia (UnB, UFMG, UFS, UFBA).

Após avaliação de êxito das experiências-piloto, a SECADI ampliou o alcance da política através da publicação de editais públicos nos anos de 2008 e 2009, para todas as instituições que desejassem concorrer à sua oferta. A partir da concorrência a estes editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso (MOLINA, 2014). No entanto, sem garantia de sua continuidade e permanência, já que a oferta, por meio de editais, faz-se mediante aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados só para uma turma específica (MOLINA; SÁ, 2011).

Outro importante programa de educação do campo no Brasil é o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) vinculado ao Ministério da Educação (SANTOS,

2017). Lançado em 2012 e oriundo da mobilização das organizações e movimentos sociais, Santos (2017) ressalta que esta política pública evidencia que a luta pela educação do campo e pela reforma agrária transcende à luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços.

O Pronacampo estabeleceu metas de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil ao todo, sendo 15 mil em 2012, 2013 e 2014 respectivamente (MOLINA, 2014). Esta mesma autora pontua que muito aquém das demandas, o estabelecimento destas metas foi intensamente questionado pelo Movimento da Educação do Campo, visto terem sido incorporadas como parte da estratégia para seu cumprimento, a oferta de formação inicial à distância para os educadores do campo, ideia, veementemente rejeitada pelos fóruns de educação do campo.

Em contrapartida, a partir da pressão do Movimento da Educação do Campo, Molina (2014) pontua que o Ministério da Educação lança então um novo Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, porém desta vez, convocando as universidades a assumirem como desafio, tornar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo permanentes nas instituições. Uma das principais conquistas do Movimento da Educação do Campo, nesta perspectiva da permanência, foi a conquista de 600 vagas de concurso docente no âmbito da educação superior para oferta destas Licenciaturas (MOLINA, 2014).

Vinculado ao Pronacampo, foi instituído através da Portaria 579 de 02 de julho de 2013 o Programa Escola da Terra. Este Programa, onde o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais busca promover a formação continuada de professores/as de classes multisseriadas. Ferreira (2016) pesquisando o Programa Escola da Terra no estado do Amazonas, ressalta que de acordo com o Art. 2º da Portaria 579, de 2 de julho de 2013, são objetivos da Escola da Terra,

- I - promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento 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, 2013).

O Programa intenciona promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, a partir da formação dos/as professores/as que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do

ensino fundamental. As ações do Programa Escola da Terra consistem em fortalecer a escola como espaço de vivência social e cultural (FERREIRA, 2016).

Assim, as políticas públicas voltadas para o contexto campestre possuem importância significativa no processo de afirmação da educação do campo. Nessa perspectiva, Santos (2017) nos auxilia ressaltando a importância em reafirmar que as políticas públicas específicas reivindicadas pelo movimento da educação do campo têm sua gênese e sustentação no protagonismo das organizações e movimentos sociais camponeses.

2.2 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE SE COMPREENDE?

Inicialmente iremos tratar da representação sobre o que é rural e, posteriormente trataremos da educação rural. Para caracterizar o conceito de rural, faremos uma retomada histórica em busca de subsídios que esclareçam tal conceituação. Segundo Ponte (2004):

Até o século XVIII, o rural apresentava-se como um território de importância primária para o conjunto da sociedade, tendo uma maior concentração populacional, se comparado ao meio urbano, e representando uma significativa contribuição para a economia em termos produtivos. (PONTE, 2004, p. 21).

De acordo com o referido autor, o rural nem sempre representou adjetivações negativas como ocorre atualmente. Naquela época, os espaços rurais eram mais habitados que a cidade e, a economia girava em torno da produção rural. Ponte (2004) contribui ainda enfatizando que “as cidades se reduziam, portanto, a “centros comerciais e administrativos”, ou seja, para troca de mercadorias e também para abrigar o(s) santuário(s) religioso(s).”

Apesar de haver registro de oferta de Educação Rural já no século XIX, a mesma só é disseminada, de fato, no Brasil, a partir da década de 1920 no século XX, contando, então, com objetivos muito bem definidos e alinhados ao modelo econômico brasileiro vigente (RIBEIRO, 2012). Para Santos (2018), no período compreendido entre as décadas de 1930/1940, sob a influência do chamado “ruralismo pedagógico”, defendia-se uma educação que contribuísse com a fixação do homem/mulher no campo. O ruralismo pedagógico consistia:

[...] na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes se encontram 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 (PRADO, 1995, p. 6).

O ruralismo pedagógico, segundo Molina e Rocha (2014), foi caracterizado por um movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais. Havia por parte do Estado, segundo Santos (2018), o objetivo de conter o êxodo rural através da escola, que cumpriria o papel de convencer o cidadão a permanecer no espaço rural. Nessa perspectiva, a educação rural possuía como objetivo principal a fixação do homem a terra e adaptá-lo ao seu meio (PRADO, 1995).

A educação destinada aos povos do campo nesta época objetivava prioritariamente a contenção migratória. Essa forma de ensino tinha ainda a intenção de manter a exploração desses trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários. Desse modo, a política de educação rural desvinculava-se dos propósitos da população campestre.

A escola rural, nesse contexto, priorizava a formação prática para o trabalho no meio rural, reduzindo, assim, parte do conhecimento escolar, considerado supérfluo (SANTOS, 2018). A proposta educacional para o campo, segundo Prado (1995), era pragmática e não deveria encher o cérebro de conhecimentos especulativos, o objetivo é, sim, tornar o indivíduo capaz de adquirir a sabedoria de se aplicar a um trabalho proveitoso. Nesse sentido, Leite (2002), pontua que:

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002 p. 14).

A escola, nessa perspectiva, segundo Santos (2010), desenvolve uma educação para atender principalmente a exigências políticas e econômicas cujo objetivo em muitos dos casos não corresponde às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a frequentam, particularmente a destinada à classe trabalhadora. Baseada nesses propósitos configurou-se a Educação Rural, destinada à classe trabalhadora do campo cuja origem “está na base do pensamento latifundialista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem (SANTOS, 2010).

Nas décadas até 1970, observa-se um silêncio nas políticas públicas e na produção acadêmica vinculada à educação escolar e à formação docente no contexto rural (MOLINA; ROCHA, 2014). As referidas autoras pontuam que a partir do final dos anos 70, início dos anos 80 do século XX, a escola rural volta a ocupar lugar nas agendas acadêmicas, sobretudo

pelos altos índices de analfabetismo, evidenciando o cenário precário da escola no espaço rural.

Santos (2010) sublinha que após um longo período de resistências e reivindicações, os povos do campo obtiveram uma significativa conquista com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Com esse reconhecimento legal, inaugurou-se, posteriormente, uma nova concepção de educação. Uma educação que leva em conta suas demandas, que respeita seus saberes, a sua cultura, os seus valores, as especificidades e as particularidades do lugar onde eles vivem e sobrevivem: a Educação do/no Campo (SANTOS, 2010).

Fernandes (2006) afirma que a educação do campo originou-se com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária. Santos (2010) ressalta que a concepção de educação reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades campesinas diferencia-se do modelo proposto pela educação rural. Na compreensão de Caldart (2002),

Os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja *No* e *Do* campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2000, p. 18).

Para Molina (2015), falar de educação do campo, de acordo com sua materialidade de origem significa falar da questão agrária, da reforma agrária, da desconcentração fundiária, da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista. A referida autora acrescenta que:

A concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador (MOLINA, 2015, p. 381).

A Educação do Campo é muito mais ampla do que educação escolar. Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. (MOLINA, 2015).

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Embora nas últimas décadas a educação dos povos que vivem e trabalham no campo tenha apresentado alguns avanços, o que se presencia na contemporaneidade geralmente é uma educação caracterizada por um espaço de precariedade ocasionado pelo abandono histórico do Estado, sobretudo pela ausência de políticas públicas que atendam as necessidades dos sujeitos que ali habitam. Todo esse descaso ao qual está submetida grande parte da população campesina interfere diretamente no não acesso à educação básica de qualidade.

Em se tratando de educação do campo, importa destacar o que caracteriza uma escola do campo. Segundo o decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu art.1, inciso II, entende-se por Escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

A tendência à homogeneização é um fenômeno muito frequente em sociedades plurais. Todavia não devemos incorrer no erro de valorizar um espaço ou uma cultura em detrimento da desqualificação e inferiorização de outro (a), como geralmente ocorre com as categorias campo e cidade. Segundo Batista (2015), construiu-se uma ideologia na qual o campo e o modo de vida rural passaram a ser relacionados ao atraso enquanto a cidade e o modo de vida urbano passaram a ser relacionados ao novo, ao moderno.

Batista (2015) nos auxilia ainda salientando a complementaridade entre campo e cidade, vislumbrando a possibilidade de pensá-los enquanto espaços culturais e de vivência, espaços distintos que se complementam justamente pelas diferenças que possuem. Ao contrário do que se propaga sobre o campo como espaço inferior ao urbano, afirmamos o campo como local de trabalho, de produção de cultura e de vida. Nessa perspectiva:

O campo é um espaço rico e diverso, que tem suas particularidades e ao mesmo tempo é produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo. É um espaço emancipatório, um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito a terra, mas, também, pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela preservação do meio ambiente (CARVALHO, 2011, p. 100)

A expressão educação do campo surgiu em oposição à educação rural, tendo em vistas que ambas representam projetos antagônicos de educação. Nesse entendimento, Fernandes et al. (2004) afirmam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. O referido autor aprofunda a definição de campo como:

Lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (Fernandes et al., 2004, p. 137).

Molina (2015) ressalta que não há como se compreender a educação do campo dissociada da disputa dos modelos agrícolas na sociedade brasileira. Dialogando com esta afirmação, Caldart (2012), enfatiza que falar da educação do campo, necessariamente, significa falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa. Desse modo, não há dúvida que agricultura familiar camponesa e agronegócio são projetos societários antagônicos, tendo em vista que o primeiro defende interesse de classe na luta por reforma agrária e por uma educação do/no campo, enquanto o segundo defende o modo de produção capitalista sem que os primeiros tenham direito ao usufruto das riquezas produzidas por eles.

Nesse entendimento, Carvalho (2011) enfatiza que é no contexto da disputa de projetos societários que se situa os rumos da política educacional, particularmente da política da educação do campo como projetos antagônicos que expressam a luta de classes no campo. A referida autora pontua ainda a necessidade de romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Dessa forma:

Isto pressupõe, entre outras condições, realizar no campo a inclusão de milhares de crianças, jovens e adultos na formação básica e sua qualificação em condições igualitárias de acesso e permanência. Pressupõe também formar profissionais capazes de influir nas definições e na implantação das políticas educacionais de educação do campo, em todos os níveis de escolaridade, destinar recursos, prover apoio técnico e dar especial atenção às demandas diferenciadas entre as populações do campo (CARVALHO, 2011, p. 55-56).

É oportuno salientar que a educação do campo é fruto de lutas históricas e das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais. Segundo Carvalho (2011), nas duas últimas décadas, movimentos de luta social no campo de forma mais sistematizada, com críticas à realidade socioeconômica e ao projeto hegemônico de campo,

tem combatido a educação rural, reivindicando uma educação de qualidade, referendada no social.

É inegável, nesse processo de luta e institucionalização por uma Educação do Campo, a contribuição significativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST propõe uma educação do campo para o campo, uma educação com proposta pedagógica própria. Assim:

A pedagogia do MST é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extraíndo as lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nosso curso, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação para o Brasil (MST, 2001, p. 19).

Nesse contexto, Caldart (2002, p.26) afirma que a educação do campo expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo. Esta mesma autora afirma que *No*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Beltrame (2009) ressalta que a escola, vista na lógica da educação do campo, ressignifica as especificidades desse contexto, possibilitando a elevação da autoestima e autoconfiança das populações, buscando uma vida digna neste espaço. De acordo com esta autora, a educação do campo é uma educação voltada para o desenvolvimento do território camponês, uma educação construída não somente *para*, mas *com* os sujeitos que dela demandam.

Para o Movimento de Educação do Campo, a educação é concebida como um direito social e como uma estratégia política para acumular forças para a construção de um projeto de “desenvolvimento de campo” (CARVALHO, 2011). Nessa perspectiva, a referida autora acrescenta,

Para o Movimento de Educação do Campo, o desafio é fazer concretizar uma educação/escola voltada para o desenvolvimento de formação humana vinculada a projetos históricos, de longo prazo compreendido a partir de referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade (CARVALHO, 2011, p. 75).

Retomando o debate acerca da educação do campo, torna-se necessário fazer um recorte para o município de Codó/MA, lócus desta pesquisa. O município apresenta demandas

urgentes no tocante à educação do campo, demandas essas que refletem questões como a igualdade de acesso a educação, educação contextualizada, que leve em consideração a realidade e as singularidades do campo e formação continuada destinada aos docentes atuantes na educação do campo. Nessa perspectiva, a educação do campo não deve ser projetada e materializada como um apêndice da educação urbana, sem a participação dos sujeitos do campo, mas construída *com e pelos* povos do campo.

O que se observa atualmente no município de Codó-MA é o que geralmente ocorre na maioria dos municípios brasileiros em relação à educação do campo, uma educação relegada à subalternidade. Isto porque, historicamente, no entendimento de muitos governantes, de grande parte da sociedade civil e de muitos profissionais que atuam no setor educacional, a educação do campo geralmente foi e de certa forma ainda é vista como de má qualidade.

A precariedade a que estão submetidas ainda muitas escolas do campo, decorre, sobretudo, da ingerência histórica dos recursos públicos destinados à educação. O discurso de inferiorização da educação do campo constitui argumento para que muitos gestores acabem fechando ou nucleando muitas escolas do campo. Nessa perspectiva, o resultado dessas políticas de fechamento e nucleação de escolas, tem sido o esvaziamento do campo e consequentes problemas sociais nas cidades.

Tendo em vista que geralmente quando se fecha uma escola no campo, muitos sujeitos que ali habitam migram para as cidades em busca de uma escola mais próxima de suas residências para seus filhos, graves problemas sociais são desencadeados nas cidades, como o aumento da pobreza, da violência, entre outros. As consequências sociais decorrentes dos processos migratórios campo-cidade são inquestionáveis quando se observa, dentre outros, a favelização dos centros urbanos e, em contrapartida, o esvaziamento do espaço rural.

Na contramão dos problemas enfrentados pela educação do campo no município, existem profissionais empenhados e comprometidos com a educação do/ no campo, que de forma intencional, implementam práticas pedagógicas alinhadas ao contexto campestre. Porém, os docentes que atuam na educação do campo carecem de formações continuadas imbricadas às singularidades do campo. Geralmente as formações pedagógicas oportunizadas aos docentes do campo estão distantes do contexto campestre. Carvalho (2011, p.131) afirma que tradicionalmente a escola que atende aos povos do campo opera a partir de pedagogias e currículos urbanos negando suas singularidades.

Em se tratando das práticas pedagógicas docentes atenderem as especificidades do campo, o currículo tem uma importância fundamental para o tipo de educação oferecida. A

educação escolar ofertada aos sujeitos do campo precisa considerar respeitar e incorporar no currículo as particularidades e demandas próprias de tais grupos, sem, entretanto, desconsiderar os conhecimentos historicamente sistematizados. Nessa perspectiva, Carvalho (2011, p. 133) afirma que:

É preciso organizar o currículo contemplando o cotidiano dos povos do campo. Ao se fazer educação do campo, a cultura e o trabalho precisam ser observados como princípio educativo, pois é por meio destes que as pessoas de um determinado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si (CARVALHO, 2011, p. 133).

Segundo esta autora, é imprescindível organizar o tempo e as práticas pedagógicas respeitando o tempo e o modo de vida dos sujeitos do campo. A escola deve ser um espaço de diálogo, de respeito às diferenças. Dessa forma, Carvalho (2011, p. 132) afirma que a educação do campo tem função social e questões específicas, não deve ser constituída a partir de modelos fechados, mas, sim, a partir da construção coletiva, democrática e contextualizada.

3 MULTISSERIAÇÃO: SILENCIAMENTO E (IN)VISIBILIDADES

As turmas ou classes multisseriadas são a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo. Elas são caracterizadas pela junção de alunos de faixa etária e séries diferentes, com diferentes ritmos de aprendizagem, em um mesmo espaço geralmente sob a orientação de um único docente. Esta configuração de ensino se dá em virtude da baixa densidade demográfica nas localidades onde as escolas estão inseridas e ainda, segundo Xavier e Moura (2018), por representar a única possibilidade de escolarização nos primeiros anos de vida para muitos sujeitos que habitam o campo brasileiro.

Historicamente o multisseriamento é abordado como atrasado, de má qualidade. Uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano (SANTOS; MOURA, 2012). No entanto, a precarização das classes multisseriadas não está na multisseriação em si, mas no abandono histórico, na negação de direitos aos sujeitos do campo. No tocante às condições existenciais de muitas escolas multisseriadas, geralmente essas escolas são alocadas em prédios depauperados (GEPERUAZ, 2004).

A estrutura da maioria das escolas nas quais funcionam as classes multisseriadas é caracterizada pela precariedade. Essa fragilidade se materializa nas condições infraestruturais e de recursos pedagógicos, do isolamento, da sobrecarga de trabalho docente e precarização do trabalho dos professores, situação que tem comprometido o processo de ensino e aprendizagem em suas diferentes dimensões e alimentado a representação negativa quanto à qualidade da educação oferecida nesse contexto. Essas mazelas levam a sociedade a ter uma visão equivocada da multissérie.

Em muitas escolas com classes multisseriadas, os prédios não são apropriados para o funcionamento de uma escola, carecem de ventilação, água encanada, banheiros, piso adequado, biblioteca, refeitório, sala de informática, acompanhamento pedagógico, além de outros itens indispensáveis à estrutura física e pedagógica da escola. Nesse sentido, ficam evidentes improvisações de toda ordem, contribuindo para a permanência de problemas históricos que ocorrem nas classes multisseriadas da educação do campo. No entanto:

O problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos - que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos,

semprejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (INEP, 2006, s/p).

Parente (2014) ressalta que na educação brasileira, não é incomum, quando o tema da multisseriação vem à tona, nos depararmos com a defesa equivocada de seu contrário, a seriação. Esta mesma autora sublinha que é uma compreensão errônea de que a escola multisseriada passaria necessariamente por um processo evolutivo, culminando na seriação.

Assim:

Se pensarmos nas opções políticas em meio às quais nasceu a multisseriação, há certa lógica nessa abordagem. Mas, se pensarmos na própria crise do modelo seriado, desejar que o falacioso processo evolutivo da escola ocorra, será retroceder e negar as próprias oportunidades que surgem cotidianamente nas escolas multisseriadas, apesar do fardo nominal que carregam, apesar da ausência de políticas públicas para as populações do campo, apesar da demora em tratar os sujeitos dessas escolas como agentes na construção social da escola (PARENTE, 2014, p. 58).

A multisseriação é uma prática que incomoda porque, segundo Parente (2014), a partir dela são expostos muitos dos históricos problemas educacionais nesse contexto. Mais uma vez é oportuno mencionar a precarização existente na maioria das classes multisseriadas. Se a multisseriação incomoda, sua pura e simples negação também (PARENTE, 2014). Nessa perspectiva, é necessário repensar o contexto das classes multisseriadas e a sua importância para os sujeitos do campo. As classes multisseriadas, segundo Barros et al., (2010) precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativa. As classes multisseriadas precisam ser situadas em um momento de reformulação do projeto pedagógico e do currículo como forma de superar a visão meramente instrumental de ensinar e aprender (BARROS et. al., 2010).

3.1 A EXPRESSIVIDADE DA MULTISSÉRIE NO CENÁRIO MUNDIAL

No cenário internacional, a multisseriação existe tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento, seja em espaços rurais ou em espaços urbanos (PARENTE, 2014). As escolas de turmas multisseriadas, segundo Santos (2015) prevalecem em todos os continentes do planeta Terra, mas tem presença significativa também na América do Norte e Europa, sobretudo, mas não exclusivamente, em áreas rurais.

Joubert (2013, p. 216) afirma que aproximadamente cerca de 200 milhões de alunos estudam em classes multisseriadas em todo o mundo. Levantamento feito em sites oficiais de

Ministérios da Educação de alguns países, documentos oficiais de governos e de organismos internacionais, além de artigos acadêmicos e anais de eventos científicos permitiram, segundo Santos (2015), apresentar uma estimativa da expressividade das turmas multisseriadas em alguns países, conforme revela o recorte dessas estatísticas na tabela a seguir.

Tabela 2 - Estimativa de escolas, alunos e/ou professores de turmas multisseriadas em alguns países, com indicação de ano e fonte dos dados

País	Ano	Prevalências das escolas e turmas multisseriadas	Fonte
Europa			
Espanha	2008	Os centros educativos em espaços rurais constituem 58% do total de centros educativos do país. 91,7% são escolas unidocentes e polidocentes multigrado.	Burrial et al. [2008, s/p]
Escócia	2002	27% de todas as classes primárias foram turmas multisseriadas. 22,3% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas.	Little (2004, p.12)
Grécia	2005	Das 5.675 escolas primárias existentes na Grécia, 2.400, ou seja, 42,29% são multisseriadas.	Cantó et.al. (2008, p.6)
País de Gales	2002	34,4% de todas as classes, nos três primeiros anos do ensino primário foram de turmas multisseriadas. 33% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas. 13,7% das escolas do país têm 50 alunos ou menos.	Little, (2004, p. 12)
Ásia			
China	2008	Em 2008, só no Oeste da China existiam mais de 90 mil escolas com um só professor ensinando vários níveis de ensino.	Jum, (2009, p. 4-5)
Índia	2010	Mais de 120 mil professores lecionam em classes multisseriadas atendendo mais de 8 milhões de alunos.	Padmanabh a Rao & Rama (2010, p. 25)
Sri Lanka (Ceilão)	2006	Há pelo menos 2.000 escolas (20% do número total de escolas), com aulas multisseriadas.	Vithanapathirana, (2010, p.

			42).
		África	
África do Sul	2008 2009	Em 2008 um total de 6.432 escolas eram multisseriadas, representando 25% das instituições escolares do país. Em 2009 este número subiu para 6.619 (26%). As escolas multisseriadas atendem cerca de 3 milhões de alunos.	Joyce (2014, p. 532); Joubert (2010, p. 58)
Senegal	2003	18% das escolas primárias são multisseriadas, atendendo 10% dos alunos deste nível de ensino.	Mulkeen, Higgins,(2009, p.27)
Uganda	2005	20% das escolas primárias são multisseriadas.	Mulkeen, Higgins,(2009, p. 9)
		América do Sul	
Argentina	2010	Quase 60% das escolas de gestão estatal de Educação Básica Primária são rurais, cifra que supera 70% em algumas regiões. 30% das escolas rurais primárias são de pessoal único e o mesmo percentual é de instituições bidocentes.	Argentina, (2015, s/p)
Brasil	2012	Em 2012 existiam 45.574 escolas multisseriadas atendendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em todas as regiões brasileiras, constituindo 93.493 classes. Dos 16.016.030 matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil em 2012, cerca de 1.469.152 estão em turmas multisseriadas, cerca de 9%.	INEP (2012); Lage e Boehler (2013, p. 10)
Chile	2009	Dos 6.799 estabelecimentos de ensino básico, 57% eram rurais. No país existiam 4.244 escolas rurais, das quais 3.348 eram multigrado.	Chile (2009, p. 4)

América Central e Caribe			
Cuba	2011	Em 2011, existiam no país 8.999 escolas primárias. Destas, 2.336 são urbanas e 6.663 são rurais. Do total de escolas primárias, 4.517, ou seja, 50,19%, eram “multigrado”.	JuárezBolaños (2012a, p. 8)
Jamaica	2000	43% das escolas do país são multisseriadas.	Berry (2000, p. 2)
Nicarágua	2005	Em 2005 havia 2.587 escolas unidocentes, que atendiam 80.823 alunos, prioritariamente em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
América do Norte			
México	2010/2011	Das 99.319 “escolas primárias” do país, 44.116, ou seja, 44,4% possuíam organização escolar “multigrado”, percentual que se manteve desde o biênio 2008/2009. Dos mais de 500 mil docentes do ensino primário “em âmbito nacional”, 60.986 atuam nas escolas primárias multigrado.	México, (2011, p. 2-13).

Fonte: Santos, 2015, adaptada pela autora.

Os dados apresentados e a literatura consultada permitiram, segundo Santos (2015), compreender as turmas multisseriadas como parte dos sistemas de ensino existentes em todo o mundo. Sigsworth e Solstad (2005) organizaram um estudo sobre as pequenas escolas rurais de 7 países europeus: Irlanda, País de Gales, Noruega, Suécia, Finlândia, Inglaterra e Islândia. Estes autores pontuam que os países europeus pertencem à categoria daqueles que fazem da multisseriação uma escolha pedagógica.

Nessa perspectiva, Sörlin (2005) faz referência às escolas paroquiais ou pequenas escolas populares surgidas na segunda metade do século XIX, na Suécia. Conforme a autora, a definição de pequena escola rural é “uma escola rural com no máximo 50 alunos entre 6 e 13 anos”. Para a referida autora, os defensores das escolas pequenas acreditam que esse tipo de escola ganha em proximidade com a comunidade, além de garantir um ensino-aprendizagem que contemple as demandas dos sujeitos nesse contexto.

Importa destacar que nos anos de 1990, a política governamental irlandesa induziu à manutenção de pequenas escolas, contanto que tivessem o mínimo de quatro professores. Conforme dados de 2003, na Irlanda, 49% dos alunos do ensino primário estavam matriculados em pequenas escolas e 42% dos professores do ensino primário estavam nestas escolas (PARENTE, 2014).

Na Irlanda, de acordo com Parente (2014), em termos de formação, não há cursos específicos para os professores que trabalham nas escolas multisseriadas. No entanto, a multisseriação é tratada na maior parte dos cursos de formação de professores como parte da metodologia e dos currículos. Conforme Mulryan-Kyne (2005), a maioria dos professores sente-se satisfeitos em trabalhar com classes multisseriadas.

Na Finlândia, Syväniemi (2005) ressalta que não há regulamentação no que se refere ao número mínimo de alunos e professores por turma/escola. Conforme este autor, em termos de rendimento, os alunos de escolas pequenas possuem rendimento igual ao das grandes escolas. Conforme Rule (2005), na Inglaterra as escolas localizadas no campo desde a sua existência, a partir de 1870, sempre foram organizadas em classes multisseriadas para as crianças de 5 a 14 anos.

No início do século XX, na Noruega, a educação no país era essencialmente rural, tendo em vista que 80% da população estavam no campo. Atualmente, Solstad (2005) pontua que a situação é inversa e apenas 20% da população localizam-se no campo. Este mesmo autor acrescenta que atualmente, cerca de 35% das escolas primárias da Noruega são multisseriadas, atendendo a cerca de 12% dos alunos matriculados em escolas primárias.

Apesar de durante algum tempo a multisseriação ter sido considerada indesejável na Noruega, Solstad (2005) apresenta algumas informações que caminha em direção a avanços na educação norueguesa. Destaca-se nessa perspectiva: O Ministério da Educação do país criou um Manual para as Escolas Multisseriadas, levando em consideração o currículo nacional e os 10 anos de escolarização básica; foi criada uma Associação Nacional de Escolas Multisseriadas, que atua tanto na formação dos professores como na defesa da educação rural frente às políticas e legislações do país. Outra questão apontada por Solstad (2005) é que as pequenas escolas rurais geralmente são as que mais envolvem os pais e as comunidades nas atividades da escola.

Sigþórsson e Jónsdóttir (2005) salientam que, na história da educação rural da Islândia, existiram, as chamadas “escolas viajantes”, que se constituíam de professores que viajavam de fazenda em fazenda, em cada qual permaneciam durante algumas semanas para ensinar as crianças de uma determinada região. Conforme esses autores, na Islândia, são raras

as escolas rurais com mais de 80 alunos ou com menos de 20. Quanto ao desempenho dos alunos, um estudo não oficial mostrou que não existem diferenças entre o desempenho de alunos de pequenas e grandes escolas, e sim, uma pequena diferença a favor de alunos que estudam na capital em relação a áreas do país.

Após análise dos estudos apresentados sobre a multisseriação em países desenvolvidos, Parente (2014) assevera que a multisseriação nesse contexto não é vista como elemento negativo *a priori*. A referida autora pontua ainda que a escola rural não é negada pela população ou pelos profissionais da educação por ser multisseriada. Defende-se claramente a manutenção da escola rural como espaço de aprendizagem da comunidade como um todo (PARENTE, 2014).

No contexto brasileiro, segundo Parente (2014) a multisseriação, articulada à oferta educacional tardia às populações do campo, assim o fez de maneira empobrecida, a começar pelas condições materiais das próprias escolas. No entanto, mesmo com o abandono histórico do Estado e com as frequentes políticas de negação, as classes multisseriadas existem, conforme podemos constatar.

Figura 2 - Mapa geográfico com quantitativo de escolas com turmas multisseriadas no Brasil, 2012



Fonte: Lage; Boheler, (2013, p.10) a partir de dados do MEC.

De acordo com (Lage e Boheler, 2013) cerca de 9% dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil está nas classes multisseriadas, um total de 1.469.152 alunos. Segundo as autoras, o Censo Escolar de 2012 indicava que das 73 mil escolas do campo, mais de 53 mil possuem classes multisseriadas (MOURA, 2014).

Apesar dos dados acima se revelarem pouco recentes e da importância numérica das classes multisseriadas no Brasil já ter sido maior, essas turmas fazem parte de uma realidade escolar que, segundo Parente (2014), tem vida e onde se encontram diferentes sujeitos que querem, necessitam e têm o direito de estarem ali. A evidência empírica aponta que mesmo diante das incessantes políticas de negação, elas continuam existindo!

3.2 IMPORTÂNCIA POLÍTICA DAS CLASSES MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As classes multisseriadas representam um grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais, que, infelizmente tem negligenciado as suas formas de existência e encontrado como solução a esse desafio, a gestão de políticas como a nucleação e transporte escolar (MOURA; SANTOS, 2012). Em virtude desse descaso, presencia-se ainda na atualidade, uma representação negativa quanto ao processo ensino-aprendizagem nessas classes e condições existenciais muito precárias como, a falta de estrutura física das escolas, formação inadequada, currículo anômalo centrado na lógica da homogeneidade e seriação, intensificação e precarização do trabalho docente, fatores que tem afetado grandemente na qualidade da educação ofertadas nessas turmas.

O resultado dessas políticas tem sido o esvaziamento do campo, já que a última década foi marcada pelo fechamento de um grande número de escolas do campo. Alertamos que o encerramento das escolas do campo está diretamente associado à qualidade da educação ofertada nas classes multisseriadas como também, na luta pela sua permanência no campo brasileiro. A extinção das classes multisseriadas representa a extinção da maioria das escolas do campo do Brasil.

Apesar do debate sobre as classes multisseriadas ter ascendido na esfera acadêmica, no âmbito do Estado e entrarem como uma das pautas dos movimentos sociais do campo, elas ainda padecem de políticas públicas focadas e direcionadas que venham no sentido de ressignificar os processos ensino-aprendizagem que ali acontecem, fazendo emergir uma docência política e culturalmente orientada às especificidades daquele contexto.

O discurso da falta de qualidade da educação oferecida nas classes multisseriadas tem sido o argumento do Estado, de gestores educacionais, professores, e até mesmo de famílias dos alunos para legitimar a extinção dessas classes, através do seu fechamento. Ressaltamos a importância política e educacional das classes multisseriadas tendo em vista

que elas são responsáveis pela iniciação escolar de grande parte do quantitativo de crianças que vivem no campo brasileiro.

Em um universo historicamente desassistido que é o da educação do campo/ classes multisseriadas e sofrendo com as mais graves mazelas do cenário educacional, em se tratando de política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, importa destacar o Programa Escola Ativa, doravante chamado (PEA). Segundo o Ministério de Educação “O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.” (ME, 2010a). Segundo Gonçalves:

O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais. Para tanto focalizava dois vértices: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas. Foi elaborado a partir das experiências do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvida na Colômbia na década de 80 do século anterior. Ao longo dos anos 1990, o PEN constituía-se como um modelo para a educação no meio rural (GONÇALVES, 2010, p. 50).

Desde o início de sua implementação, o PEA tem sofrido severas críticas de movimentos sociais do campo e de pesquisadores envolvidos com a educação do campo, pois conforme Gonçalves (2010), o PEA constitui-se como um pacote educacional para a formação continuada de professores. Por suas características, há clara e direta associação às políticas neoliberais adotadas no Brasil a partir de 1990 e, desde sua origem, ele mantém características de uma proposta construída com pouco diálogo com os sujeitos e contextos para o qual é dirigida.

De acordo com Mello (2012) ao mesmo tempo em que em várias passagens nos cadernos de formação do PEA há uma menção a valorização do educador, contraditoriamente, as atividades propostas os colocam na condição de meros executores de uma produção previamente estruturada, o que sugere uma implícita incapacidade dos educadores em criarem situações e ministrarem suas aulas. O PEA prima pela homogeneização e o diretivismo pedagógico, em um caminho contrário ao da realidade das classes multisseriadas, que são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc., em geral em um mesmo espaço de forma permanente e prolongada (MELLO, 2012).

A permanência da luta pela terra e dos conflitos no campo, disputas políticas em torno do significado e importância do agronegócio, denúncias sobre a presença de

trabalhadores rurais em situações análogas à da escravidão, a emergência de novas formas de organização política, a crise ambiental, energética e alimentar, são, contudo, temas ausentes em quaisquer dos materiais do PEA (MELLO, 2012). Este mesmo autor afirma ainda que tampouco tem sido feito qualquer menção nos materiais do PEA ao projeto da agricultura camponesa ou ao extrativismo sustentável, a agroecologia, a biodiversidade, o direito às sementes crioulas e a água como patrimônio universal, a cooperação agrícola, as formas de organização e os direitos dos camponeses, etc.

Nesta perspectiva, afirmamos a importância política e educacional das classes multisseriadas. Gauthier (2001) afirma que dentro da sala de aula os alunos e alunas formam uma espécie de microssociedade, aonde, cada discente vai se ajustando à realidade do outro, e, aos poucos, vão trocando informações, conhecimentos, experiências, eles vão aprendendo uns com os outros, de uma forma espontânea. Esse mesmo autor afirma que:

[...] a sala de aula é uma “microssociedade onde cada um ajusta as suas crenças e os seus comportamentos em função do outro [...] e os alunos não somente aprendem uns com os outros, mas sua relação com o saber será em parte determinada pela dinâmica da classe” (GAUTHIER, 2001, p. 65)

Em consonância com as ideias de Gauthier (2011), Molinari (2009) afirma que todos tendem a aprender em turmas que reúnem alunos de diversas idades e níveis de conhecimento totalmente diferentes. Não podemos desconsiderar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas”, caracterizada por uma prática pedagógica fundamentada nos saberes construídos nas relações e mediações que se estabelecem no interior das classes multisseriadas, cotidianamente (SANTOS; MOURA, 2012).

Neste sentido, concebemos as classes multisseriadas como um espaço rico no desenvolvimento dos processos educativos, extrapolando os desafios, as queixas e as tensões e buscando, mediante práticas significativas, antes individuais, competitivas, homogêneas e fragmentadas, para aprendizagens agora coletivas, solidárias, heterogêneas e contextualizadas (SOUZA et al., 2017).

3.3 NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM PASSO PARA FRENTE, DOIS PARA TRÁS

Nas últimas décadas, as classes multisseriadas vêm sendo motivos de debates e discussões acerca de seu fechamento ou nucleação. Ao longo do século XX, a responsabilidade da oferta educacional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi

transferida da União para os estados e, principalmente aos municípios. Em virtude dessas ações, deu-se início ao processo de fechamento e nucleação das classes multisseriadas localizadas nos espaços rurais para escolas urbanas ou para escolas do campo chamadas de escolas polos (PASTORIO,2015).

Segundo Pastorio (2015), no Brasil, as primeiras experiências referentes ao fechamento e a nucleação de escolas do campo situam-se nas décadas de 70 e 80. Esse processo de nucleação de escolas ou salas multisseriadas foi ampliado posteriormente em decorrência da municipalização e da adoção das reformas neoliberais que atingiram também a educação (JANATA; ANHAIA, 2015). Nesse sentido, Molina (2015) afirma que de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), mais de 37 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos dez anos (de 102 mil, em 2002 para 65 mil em 2015).

De acordo com Pastorio (2015), o ponto de partida para a nucleação de classes multisseriadas consiste na racionalização de custos por parte do poder público. A racionalização de custos se efetiva por meio da redução do quadro de pessoal, reorganização das despesas com materiais didáticos e consequente redução de gastos com capacitações para professores, já que o quadro de professores fora reduzido. Assim, conforme evidenciado por Figueiredo (2009), a racionalidade sobre a ótica da qualidade, orienta os estados e municípios para a organização dos fluxos mais eficientes dos sistemas de ensino, ou seja, a nucleação é a tradução dessas orientações.

A nucleação das escolas do campo, sobretudo em contextos de multisseriação é motivada pela necessidade de enquadrar a escola como beneficiária dos recursos advindos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação). De acordo com Jardim e Oliveira (2017), a verba destinada a cada estabelecimento escolar é fixada de acordo com o número de alunos. Escolas com número reduzido de estudantes, como geralmente ocorre em classes multisseriadas não são contempladas com tais recursos financeiros. Estese constitui como um dos principais motivos para a nucleação das escolas do campo, angariar recursos, relegando em segundo plano o esforço conjunto para a melhoria qualitativa da educação no campo nesse contexto.

A nucleação tem representado concretamente uma redução do número de escolas no campo, assim como o de matrículas. As conquistas que já haviam sido conquistadas pelas populações do campo vêm sendo retiradas de forma gradativa (PASTORIO, 2015). Com a escola territorialmente mais distante de suas localidades, os estudantes experienciam cotidianamente jornadas exaustivas.

Um dispositivo jurídico na perspectiva da nucleação e fechamento de escolas do campo é a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que estabelece a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas com o objetivo de frear as práticas antidemocráticas que tem marcado o encerramento de muitas unidades educacionais rurais (BRASIL, 2014b). Esta lei originou a alteração no Art. 28 da LDBEN passando a ter a seguinte redação:

Art. 28 - Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014, P. 22)

Os instrumentos legais acima reportados caminham na perspectiva de afirmação dos direitos dos sujeitos do campo em terem escolarização em suas próprias comunidades. E nesse contexto, existe a afirmação das classes multisseriadas já que elas são os principais alvos dos processos de nucleação e fechamento de escolas do campo. Segundo Souza et al (2017), as definições estabelecidas neste dispositivo legal, se efetivamente concretizadas pela vontade política do Estado e/ou pela força da pressão das comunidades rurais, contribuirão para transformar as escolas de turmas multisseriadas de uma necessidade atual, muitas vezes ofertada de forma improvisada e precária, em uma opção pedagógica viável e adequada à realidade do meio rural brasileiro.

Nesta perspectiva, o município de Codó não se mostra indiferente às políticas neoliberais de fechamento e nucleação das escolas multisseriadas da educação do campo. Neste município existe uma lei, a Lei nº 1.331, de 12 de janeiro de 2004 que dispõe sobre o sistema de nucleação das escolas municipais da zona rural do município de Codó (MA) e dá outras providências. De acordo com esta Lei

Art. 1º - Fica criado o Sistema de Nucleação das escolas sediadas na zona rural do município de Codó-MA.

Art. 2º A nucleação das escolas é o conjunto de escolas e/ou salas isoladas que serão gerenciadas administrativa, pedagógica e financeiramente por uma escola denominada Escola Núcleo.

Art. 10 - O sistema de Nucleação será implantado inicialmente com dezessete (17) Núcleos, podendo ser redimensionado sempre que a avaliação do projeto de nucleação assim indicar (Lei nº 1.331, de 12 de janeiro de 2004, p. 1-2)

A quantidade de turmas/classes multisseriadas nucleadas no município de Codó, sobretudo em 2018, aumentou significativamente. De cento e quarenta e cinco escolas rurais existentes em 2017, somente cento e doze estão ativadas em 2018. Havia, em 2017, cento e

quarenta e uma turmas multisseriadas na educação do campo codoense. Dessas, permanecem apenas sessenta e nove, com um total de setenta e duas turmas multisseriadas extintas, conforme tabela abaixo.

Tabela 3 - Nucleação de turmas multisseriadas no município de Codó - MA

Categorias	2017	2018
Quantidade de escolas rurais	145	112
Quantidade de turmas multisseriadas	141	69

Fonte: Dados levantados durante a pesquisa de campo. Questionário SEMECTI - CODÓ-MA, 2017. Elaboração: Rosinete Xavier, 2018

Embora a nucleação ocorra sob o argumento da elevação da qualidade do ensino com a concentração dos alunos e a separação em turmas seriadas, de acordo com as idades e níveis de escolarização, isso geralmente não ocorre (JANATA, ANHAIA, 2015). Nesta perspectiva,

A nucleação, a despeito de seus objetivos pautados na ideia de elevação da qualidade do ensino, que seria obtida através da concentração dos alunos e redistribuição dos mesmos em turmas seriadas, de acordo com critérios de idade e níveis de escolarização, não conseguiu atingir as metas educacionais aneladas. As ações governamentais incentivadoras da política de fechamento das escolas do campo, prioritariamente as multisseriadas, atestaram-se muito mais preocupadas em atender as deliberações das políticas neoliberais e sua lógica de eficiência e eficácia, do que operar uma transformação social (MENEZES; MOREIRA; ZIENTARSKI, 2016, p.16).

Arroyo (2007) afirma que o campo nunca esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Este mesmo autor afirma que exatamente nesse momento se põem em prática políticas para a sua negação, como a desconstrução da escola do campo por meio da nucleação e do transporte de alunos para as escolas da cidade. Ainda de acordo com este autor, essas políticas expressam o total desrespeito às raízes culturais e identitária dos povos do campo.

Embora a nucleação propicie o aumento no quadro de matrícula das escolas polo situadas no campo, não gera direitos iguais a essa população. O fechamento de muitas escolas do campo se apresenta de forma antagônica ao direito dos sujeitos do campo acessar a educação em suas próprias comunidades e não centralizada apenas em algumas áreas.

O Programa de Nucleação contribui para o desenraizamento cultural dos alunos do campo, não apenas pelo deslocamento do espaço físico, da escola, mas por manter um modelo de educação urbano. O deslocamento das crianças e jovens das suas comunidades desvincula-os da sua vivência e cultura local, atribuindo novos valores, negando sua

identidade, passando-se a não considerar a comunidade como possibilidade de vida (RODRIGUES et al, 2017). Assim, de acordo com Caldart (2005),

[...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (CALDART, 2005, p. 116).

Desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar segundo Rodrigues et. al. (2017) o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo. A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades. No bojo dessa discussão, Arroyo (2006) ressalta que

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa - vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (ARROYO, 2006, p. 114).

Santos (2012), ao estudar a nucleação no artigo “Escolas Municipais Rurais: expansão e nucleação” também apresenta o afastamento da comunidade como fator negativo do fechamento das escolas. Para este autor,

[...] ao mesmo tempo em que se trabalhava no sentido de priorizar a educação, com o processo da nucleação escolar rural e melhoria da qualidade do ensino, iniciava-se, por outro lado, o desaparecimento da articulação entre as famílias de uma mesma região e seus professores, uma vez que esses educadores eram considerados líderes na comunidade, ao cuidarem da realização de festas religiosas, encontros de lazer das crianças e adolescentes (SANTOS, 2012, p. 13).

A nucleação das escolas do campo e utilização do transporte escolar agravam os problemas da educação do campo, sobretudo quando se refere às classes multisseriadas. Muitos alunos passam a percorrer uma distância maior entre a moradia e a escola, tendo que ficar horas no transporte escolar. De acordo com Santos (2018), o transporte escolar retira crianças e jovens de suas comunidades para estudar em escolas nas sedes dos municípios, ou em comunidades distantes de suas residências.

Santos (2018) pontua ainda que assim, elimina-se a especificidade da educação do campo, que tem como um de seus princípios o fortalecimento identitário e cultural das crianças e jovens em suas comunidades. Ademais, a nucleação além de provocar o desenraizamento das crianças que habitam o campo, ocasiona também a própria extinção do campo, pois quando fecha uma escola geralmente à comunidade também se esvai.

O argumento de muitos gestores para a materialização da nucleação (fechamento) das escolas do campo no sentido de melhorar a organização do ensino não condiz com os interesses das populações deste espaço. Esses povos desejam uma escola de qualidade na localidade onde residem. Nesse sentido, urge o estabelecimento de novas políticas públicas que priorizem a melhoria estrutural e pedagógica das escolas do campo (RODRIGUES et al, 2017) e não a frequente nucleação das mesmas.

3.4 TRANSGREDINDO O PARADIGMA (MULTI)SSERIADO: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS

O significado de transgredir mais conveniente ao contexto em questão segundo o dicionário Aurélio Online é passar além do limite razoável. Transcender significa “ultrapassar; ser superior a; ir além do ordinário, exceder a todos, chegar a alto grau de superioridade. Ir além (dos limites do conhecimento)”, (HAGE, 2011). De acordo com este mesmo autor, esse é precisamente o significado que estamos assumindo e propondo quando indicamos a transgressão do modelo seriado urbano de ensino como um caminho para o enfrentamento da problemática que envolve as escolas e turmas multisseriadas.

A transgressão, segundo Martins (2003) se trata de uma legitimidade em gestação e em processo, provisória e possível, solitária e em face da lei, da ordem e do dominante. Para Bataille (apud Lippi, 2009), a transgressão ultrapassa e nunca para de recomeçar a ultrapassar; mas ela não pode ir além do “universo estrelado”. Nessa perspectiva, a transgressão não é mais do que imaginação, e o limite não existe fora do entusiasmo que a atravessa e a nega. Para Bataille (2004, p. 37), o impossível é o “imutável”, o “fundo das coisas”. “Criar um possível (humano) na medida do impossível”. É a transgressão.

Em se tratando de multisseriação é pertinente destacar a importância da transgressão do paradigma (multi) seriado. Essa, com certeza, não é uma tarefa fácil ou simples de ser efetivada, principalmente porque as mazelas que envolvem a realidade das classes multisseriadas são muito antigas e profundas (HAGE, 2011). Este mesmo autor pontua que

Para buscar as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas. (HAGE, 2011, p. 107).

É nesse entendimento que apontaremos de acordo com Hage (2011) um conjunto de particularidades que dificultam o processo ensino-aprendizagem nesse contexto. A precariedade das condições existenciais das escolas/ classes multisseriadas indicam dificuldades que apesar de se apresentarem também na educação urbana, são potencializadas pelo reduzido investimento na educação do campo (ZANARDI, 2015).

A precarização das condições existenciais de muitas escolas/classes multisseriadas se materializa pela forma inadequada de funcionamento dos prédios escolares, com salas de aulas reduzidas, sem espaço suficiente para a circulação de alunos (as), sem ventilação, carente, segundo Hage (2011) de outros espaços como refeitórios, salas de informática, entre outros. Ainda de acordo com este autor, são muitos os fatores que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade.

A sobrecarga de trabalho e a instabilidade no emprego constituem, portanto, outra particularidade inerente em alguns contextos de multisseriação. Em muitos casos, os (as) professores (as) são “obrigados” a assumir muitas funções, além da docência, ficando responsável por todas as atividades inerentes ao funcionamento da escola.

Soma-se a isso a alta rotatividade de professores (as) nas comunidades rurais. Seja por questões políticas ou por quaisquer outros motivos, a grande rotatividade de professores (as) de classes multisseriadas da educação do campo representa entrave ao processo ensino aprendizagem.

A rotatividade trata-se, portanto, de um desafio para a educação no espaço rural, não só pela configuração dos contratos temporários, mas também pela migração dos professores que fazem concurso para escolas do contexto rural e quando chegam a ir, boa parte tenta transferência para a cidade, situação que acompanha a história da educação no espaço rural (SOUZA, 2015). Pois, nessa perspectiva, Arroyo (2007) pontua que os educadores e educadoras nesse contexto não têm suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes.

Nascimento (2004) aponta que a não vinculação do professor com o meio socioeducativo dos educandos do campo, impede um processo de interagibilidade, conhecimento e dialeticidade com as representações que se formam na história de cada comunidade. Este mesmo autor acrescenta que o desenraizamento docente impossibilita a relação dialógica que possa haver entre os conhecimentos disciplinares e os do cotidiano do educando e da comunidade na qual este se insere.

A não vinculação docente com o contexto campesino multisseriado contribui para a implementação de práticas pedagógicas engessadas, descontextualizadas. Tais práticas

assumem uma postura domesticadora de educação. Assim, metodologias de ensino que entendem os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem como professor-locutor e aluno-receptor não propiciam a formação de cidadãos que atendam aos anseios da sociedade atual. (COSTA; PINHEIRO, 2013)

As angústias em organizar o trabalho pedagógico alinhado ao contexto campesino multisseriado não representa tarefa fácil. Hage (2011) pontua que os docentes atuantes em classes multisseriadas, sem uma compreensão mais abrangente desse processo, implementam suas práticas pedagógicas sob a lógica da seriação. Dialogando com este contexto, Zanardi (2015) ressalta que a escola do campo muitas vezes acaba por incorporar a ideologia da seriação e tem a sua multisseriação, portanto, fundada na fragmentação. Esse mesmo autor esclarece que:

Em pesquisa de doutoramento realizada em 2009, desenvolvida em duas escolas do campo situadas em assentamentos mineiros, encontrei em uma delas o fenômeno de classe constituída por crianças de todas as séries do Ensino Fundamental I com uma única professora. Nesta, o quadro era dividido em cinco partes com atividades diferentes para cada série. (ZANARDI, 2015, p. 47).

De acordo Zanardi (2015), a fragmentação se evidenciava na tentativa de impor a seriação como princípio curricular, tendo a unidocência como centralizador de conteúdos distintos e incomunicáveis para um grupo de alunos de diferentes séries. Este mesmo autor sublinha que a precariedade emerge pelos tempos reduzidos para cada grupo de educandos. O currículo deslocado da realidade do campo representa outro inconveniente quando se trata da educação nesse contexto. Como consequência, os valores, crenças, conhecimentos das populações do campo que, de acordo com Hage (2011) são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas. Nessa perspectiva, Hage (2011) pontua que:

Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades. (HAGE, 2011, p. 101).

Outro fator a ser destacado no contexto multisseriado é a ausência de acompanhamento pedagógico por parte das secretarias de educação. Ainda de acordo com Hage (2011) os professores, os pais e os integrantes da comunidade envolvidos com as

escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as secretarias estaduais e municipais de educação deveriam dispensar às escolas do campo nesse contexto.

Na contramão dos desafios apresentados como entraves ao ensino multisseriado da educação do campo, é possível vislumbrar um ensino com estratégias pedagógicas construídas dialogicamente no e com os sujeitos do campo. Esta também é a conclusão de Parente (2014) sobre esta questão ao defender, em seu artigo “Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro”, a necessidade de opções pedagógicas adequadas a esta realidade.

Nesse sentido, segundo Hage (2011), para se materializar uma mudança dessa natureza e apresentar resultados significativos, deve constituir-se paulatinamente, com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares. Esse mesmo autor complementa ressaltando que nesse sentido, a transgressão passa a ser assumida como possibilidade de transcendência, como forma de romper com as amarras de toda acomodação que apequena, conduzindo à realização de utopias concretas.

Nesta perspectiva, trabalhar temas geradores em contextos de multisseriação representa promover uma escolarização cumpridora de seu papel social. Os temas geradores, conforme propostos por Freire (2005) vão além de escolhas realizadas pela direção da escola ou pelo corpo docente, pois eles dialogam com os educandos e a comunidade como forma de possibilitar a compreensão e transformação desta.

Zanardi (2015) acerca dos temas geradores esclarece que sua base dialógica é fundamental para superação não só da fragmentação do conhecimento, mas também como reconhecimento dos educandos e educadores como sujeitos ativos no processo educativo. Freire (2005) explica que o diálogo, como fundamento do conteúdo programático, proporciona a captação e a compreensão da realidade, possibilitando o seu refazimento. Para Zanardi (2015):

A educação dialógica freireana se constitui, assim, em elemento central para um currículo integrado, que favorece às classes multisseriadas temas geradores construídos democraticamente com o reconhecimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. (ZANARDI, 2015, p. 52).

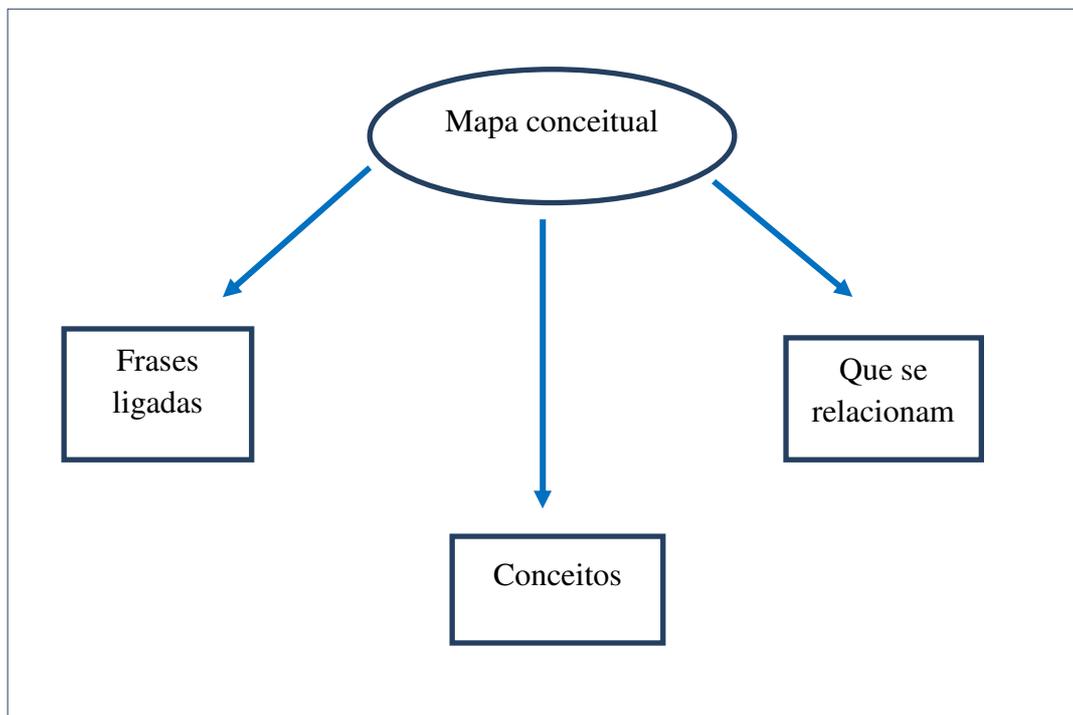
A ação direta do (a) aluno (a) na construção de seu conhecimento é bastante discutida por Freire (1999), podendo ser melhor ilustrada quando o autor afirma que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu

mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1999, p. 51).

Outra estratégia pedagógica sugerida a partir dos temas geradores é o mapa conceitual. Mapas conceituais segundo CUNHA; PAULA e SUANNO (2015) são diagramas que indicam relações entre os conceitos e trazem ideias mais generalistas, assim correlacionando a outros conceitos ou proposições, trazendo dissemelhanças e semelhanças, integrações e combinações. Para Zanardi (2015), o mapa conceitual rejeita a repetição mecânica da informação e privilegia a aprendizagem significativa, viabiliza a integração do conhecimento e a efetivação da transversalidade, conforme exemplifica a figura abaixo.

Figura 3- Mapa conceitual com estrutura simples



Fonte: Elaboração própria, 2019.

A teoria que está por trás do mapeamento conceitual é a teoria cognitiva de aprendizagem de David Ausubel. O conceito básico da teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz. Assim,

À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica. A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído. (MOREIRA, 2012, p. 05)

Assim, construir e implementar práticas pedagógicas com os sujeitos do campo envolvidos nesse contexto e não para eles, representa uma alternativa viável para a materialização de mudanças que pretendemos nesse cenário. É oportuno salientar que nesse percurso, alguns fatores tornam-se fundamentais, como uma escuta sensível acerca das demandas, da cultura, das formas de produzir e de ser camponês. Nesse entendimento, Hage (2011) afirma que:

Repensar as práticas e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se sua identidade/subjetividade a partir dessa interação. (HAGE, 2011, p. 108).

Nesse contexto de transgressão do paradigma (multi) seriados, todos, sem exceção, devem participar da produção de novas proposições. Esse é um requisito fundamental e mesmo uma exigência para se democratizar o saber, as relações sociais e o poder na escola (HAGE, 2011). Como pode ser notado na discussão aqui tecida, promover a transgressão do paradigma (multi) seriado, não se vincula exclusivamente às condições materiais, faz-se necessário entendê-la na sua complexidade, o que inclui condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da educação do campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir (MOLINA; ROCHA, 2014). As referidas autoras pontuam que com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

Nas seções seguintes pertencentes a esta temática abordaremos a formação docente na perspectiva da educação do campo. Uma formação que se diferencie das práticas formativas convencionais. Uma formação de educadores (as) do campo que atenda as demandas históricas desses sujeitos. Uma formação, segundo (Taffarel e Santos Júnior, 2016) que supere currículos pobres, assépticos, esvaziados de conhecimento.

4.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO

Pensar a formação do (a) educador (a) do campo requer o entendimento de uma formação assentada em políticas públicas ancorada em concepções e princípios emancipatórios no sentido de atender as demandas educacionais dos sujeitos do campo. Uma formação que vá além de adaptações, que respeite as especificidades desse contexto e que, a partir dessas especificidades, seja construída uma educação em sintonia com o contexto campesino.

As escolas multisseriadas, segundo Menezes; Moreira e Zientarski(2016) são desafios às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam, historicamente, um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária, bem como de esvaziamento do conteúdo teórico desenvolvido em seu interior. A formação de professores na perspectiva da educação do campo é uma das reivindicações dos movimentos sociais do campo como reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação. No entanto, Arroyo (2007) ressalta que:

Historicamente não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. (ARROYO, 2007, p. 158).

Uma questão levantada por Arroyo (2007) acerca da negação de formação de professores em consonância com as especificidades do campo é que uma das prováveis

hipóteses reside exatamente no fato da educação ser pensada no paradigma urbano. A visão hegemônica de que o urbano é superior ao rural inspiram as políticas públicas a efetivarem a maior parte dos textos legais para esse espaço. O paradigma urbano, de acordo com Arroyo (2007) é a inspiração do direito à educação.

O autor acima citado acrescenta que as conseqüências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas. O campo, nesse entendimento, é visto como uma extensão, como um quintal da cidade (ARROYO, 2007).

Porém, em meio a um cenário de subalternidade do campo em relação ao urbano, Costa (2016) pontua que com as reformas a partir dos anos 1990, a política educacional articulada às determinações dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, produziu mudanças na educação e, por conseguinte, na formação do educador brasileiro. O eixo norteador dessa mudança, conforme Veiga e Viana (2010) é a LDB (nº 9.394/96), a qual passa a “exigir um professor que tenha curso superior”.

No âmbito dessa lei, o Art. 28 fica reservado à educação do campo, adjetivada nesse documento como educação rural. Porém o que se observa segundo Costa (2016) é a manutenção do silenciamento dos sujeitos do campo. Ainda de acordo com esta autora, isso demonstra que a política educacional existente no campo reafirma a relação de submissão entre campo e cidade, em que escola, currículo e o próprio professor são transportados da cidade para o campo.

Pós LDB, algumas políticas que tratam da formação de professores para a educação do campo foram aprovadas e implementadas. Frente a essa necessidade formativa, o governo lança programas de formação de professores vinculados ao contexto campesino. Em meio a esse universo encontra-se o Programa Escola Ativa (PEA). O PEA segundo Freire; Oliveira e Leitão(2010) emergiu no Brasil em 1997 como uma estratégia metodológica voltada para a gestão das classes multisseriadas, objetivando melhorar a qualidade do ensino oferecido para essa realidade escolar. O PEA tem seu foco na formação de professores de classes multisseriadas com proposições na organização do trabalho docente, porém de forma bastante dirigida.

Segundo Freire; Oliveira e Leitão(2010) o desenho da formação consiste na oferta de um curso de 200h divididos em cinco módulos de 40h. Além dos módulos, que integram o Programa, também traz uma série de estratégias para auxiliar os professores dentro da sala de aula, tanto com relação à organização do espaço escolar (MELLO, 2012). Entre as estratégias para auxiliar os professores dentro da sala de aula, estão os Cantinhos de Aprendizagem, o

Colegiado Estudantil e o aprofundamento das relações escola e comunidade e a criação dos Microcentros.

Porém, Freire; Oliveira e Leitão(2010) apontam que o Programa Escola Ativa “possui um traço de verticalismo forte no modo como é implementado”. Para Mello (2012) o PEA prima pela homogeneização e o diretivismo pedagógico, em um caminho contrário ao da realidade do campo e das classes multisseriadas, que são espaços predominantemente heterogêneos. Ainda de acordo com este autor, o PEA ignora, ao silenciar e não propor uma reflexão contextualizada acerca das profundas desigualdades no campo brasileiro revela uma concepção de ostracismo e redução à dimensão metodológico-instrumental do Programa.

Problemas como o avanço do agronegócio em detrimento do abandono histórico conferido à agricultura familiar, a concentração fundiária, os conflitos agrários, a perversa concepção de campo como sinônimo de atraso, entre outros, são temas, segundo Mello (2012), solenemente ignorados nos materiais produzidos, relevando uma dissociação entre escola e sociedade, entre educação e contexto social. O PEA, nesse entendimento, apresenta estratégias pedagógicas descoladas do contexto campesino multisseriado.

O diretivismo pedagógico representa outro inconveniente vinculado ao PEA. Os materiais produzidos e implementados na prática pedagógica docente em contextos de multisseriação não levam em consideração as especificidades do campo, as demandas educacionais desses sujeitos, sua cultura, diferentes temporalidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, o PEA reforça a manutenção do modelo dominante de organização seriada e urbanocêntrica (MELLO, 2012). Assim,

O PEA foi caracterizado como uma ação isolada, assentado nas raízes neoliberais, por não ter contemplado parcerias com os movimentos sociais, não ter financiamento suficiente para que as ações previstas efetivamente se realizassem nas escolas do campo, por estar divergente das concepções de educação defendida pelos movimentos sociais, entre outros graves problemas (FONEC, 2012, s/p).

O debate acerca de uma formação de educadores específica para as escolas do campo foi incentivo para a criação de um programa de formação específico para esse público, e em 2006 o MEC instituiu o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) através do qual foram abertas a partir de 2007, turmas de Licenciatura em Educação do Campo em várias instituições de ensino superior. Nesta perspectiva, Molina (2017) ressalta que,

Essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais

paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social (MOLINA, 2017, p. 590).

A autora acima citada sublinha que ao contrário da lógica da escola capitalista, a educação do campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é à produção de mão de obra para o mercado (MOLINA, 2017).

Caldart (2010) pontua que uma das principais contribuições das LEdoCs às políticas de formação de educadores é o fato de a matriz formativa dessas novas graduações ter-se desafiado, como pressuposto do perfil docente que se propôs a formar, a estabelecer qual a concepção de ser humano, de educação e de sociedade pretende desenvolver. Nesse entendimento, Molina (2017), enfatiza que,

A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens (MOLINA, 2017, p.592.)

Compreende-se, nessa perspectiva, como tarefa intrínseca à formação docente realizada pelas LEdoCs, a elevação dos níveis de consciência dos docentes que por elas transitam, no sentido de cada vez mais irem adquirindo consciência de classe, saindo desta para alcançar a condição de classe para si (MOLINA, 2017). A referida afirmação dialoga com o pensamento de Frigotto (2008) ao ressaltar que a matriz formativa das Licenciaturas em Educação do Campo parte da compreensão da impossibilidade da neutralidade do conhecimento científico em uma sociedade cindida em classes sociais.

Assim, faz-se necessário a implementação de políticas de formação docente que reconheça as especificidades dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, Molina (2017), assevera que as LEdoCs têm sido capazes de promover processos formativos que consideram as especificidades dos sujeitos do campo como elementos imprescindíveis na formação dos educadores que trabalham com esses sujeitos.

No ano de 2012 o governo federal lança o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas,

Formação de Professores, Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica. Esse programa cobra a adesão dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), para atender às escolas rurais e quilombolas (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

Este Programa, assim como as demais políticas públicas direcionadas para a educação do campo, é oriundo da mobilização dos movimentos sociais do campo na luta por uma educação que atenda as demandas históricas dos sujeitos do campo. No entanto, existem pesquisas que apontam a inadequação de cursos ofertados pelo Pronacampo, pois não são incorporadas, em seu currículo, as especificidades da formação dos educadores do campo (MOLINA, 2014). Nesta perspectiva, Taffarel e Santos Júnior (2016) ressaltam que:

O Pronacampo vem recebendo críticas e está em disputa, entre a burguesia representada pela bancada ruralista e seu raio de influência nos poderes Executivo e Legislativo, e setores da classe trabalhadora organizada que reivindicam os direitos dos trabalhadores do Campo a um projeto de escolarização relacionado à Reforma Agrária e à Soberania Popular da Nação (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016, p.435).

Ainda reportando a formação docente vinculada à educação do campo, destaca-se o Programa Escola da Terra, gestado a partir de 2012, e instituído em 2013, por meio da Portaria n. 579, de 02 de julho de 2013, surgiu em substituição ao Programa Escola Ativa. Este Programa visa a formação continuada de docentes de escolas multisseriadas do campo e quilombolas, com a construção/adoção de estratégias didáticas que atendam as especificidades formativas desse contexto.

Como a educação não se concentra numa política sem ideologia, a formação de professores do campo também faz parte deste projeto de sociedade em disputa, porque valoriza a luta de classes nas relações sociais do camponês, em suas histórias de vida, seus saberes, seus fazeres e práticas produtivas com o campo (ARROYO, 2011). Nessa perspectiva, o Programa Escola da Terra constitui-se através da formação continuada dos docentes sobre a concepção dos diferentes territórios emersos em saberes e práticas cotidianas dos sujeitos (VIEIRA; MACIEL; MACIEL, 2017).

Os formadores problematizam estas realidades que servem de base para a construção do currículo crítico e emancipatório dos educadores e educandos, a partir de suas identidades, da agricultura e outras práticas socioculturais (VIEIRA; MACIEL; MACIEL, 2017). Desta forma, para Arroyo (2011), pensar um currículo para escola do campo é inserir os conhecimentos da cultura e dos saberes cotidianos dos sujeitos.

como um conhecimento conquistado, construído a partir da problematização de sua realidade.

Dado o exposto, afirmamos a importância política e social das formações de professores no contexto da educação do campo. Formações que oportunizem aos docentes nesse contexto, uma visão ampliada do que é ser educador (a) do campo e de ressignificação de suas práticas pedagógicas no sentido de construir uma educação para e com os sujeitos do campo.

4.2 EDUCADORES (AS) DO CAMPO: DESAFIOS NO PERCURSO DA FORMAÇÃO DESSES SUJEITOS

A necessidade de uma política de formação na perspectiva da educação do campo que contemple de forma articulada a formação inicial, a formação continuada e condições adequadas de trabalho, fazem parte do ideário dos profissionais da educação, sobretudo dos diretamente vinculados ao contexto campesino. No entanto, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e exclusão próprias do capitalismo (FREITAS, 2007).

Freitas (2007) afirma que as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país em níveis bastante elevados. Alencar (2010) pesquisando a educação do campo e a formação de professores ressalta que a formação de professores para o campo sempre teve como modelo o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho, baixo salário, conforme salienta o documento do Ministério da Educação.

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p.33).

Nessa perspectiva, Davis e Gatti (1993) enfatizam que a realidade de exclusão em que se situam, ainda hoje, os educadores do campo “determina, de antemão, os limites do ensinar e do aprender nesse contexto”. De acordo com os referidos autores, as mazelas históricas que permanecem na educação do campo, sobretudo no tocante à formação de professores, restringem as possibilidades de ensinar e de aprender, que geralmente se dão de forma precarizada.

Beltrame(2009) sublinha que há uma tendência em responsabilizar o (a) professor(a) do campo pelo fracasso da escola pública nesse contexto, desconsiderando que, em muitos casos, a própria existência dessa escola foi garantida pela dedicação e pelo trabalho docente. Molina e Hage (2015) ressaltam que essa é exatamente a cilada da perspectiva neoliberal das políticas de formação, ao colocar somente sobre o docente a responsabilidade da transformação dos problemas educacionais.No entanto, o que geralmente ocorre, nesse contexto, é que muitos docentes arrecadam recursos próprios e recursos junto aos pais para garantirem o necessário funcionamento das escolas.

Ao contrário dessa concepção,a política de formação de educadores do campo desenhada na matriz das Licenciaturas em Educação do Campo, concebida a partir da pressão dos movimentos sociais, revela uma concepção que não adere aos propósitos das políticas neoliberais, de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, sem considerar todas as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem (FREITAS, 1999; 2003).

Em se tratando da educação do campo, sobretudo no tocante a formação de professores alinhada ao contexto campesino multisseriado, faz-se necessário,segundo Molina e Antunes Rocha (2014) investimentos na formação inicial e continuada na perspectiva da educação do campo. Ainda de acordo com esta autora:

O referencial que ilumina a formação de professores na Educação do Campo germina nasce e frutifica na luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pelo respeito às diversidades de gênero e religiosa, pela distribuição da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa, por uma sociedade justa e sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e ambientais (MOLINA e ANTUNES ROCHA, 2014, P. 225)

De acordo com a autora acima citada, fertilizar os processos formativos no âmbito da educação do campo não representa tarefa fácil, pois exige superar um modelo de formação de professores historicamente já enraizado. No entanto, esta mesma autora acrescenta que a escola, assume nesta luta a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade. O (a) educador (a) do campo precisa de condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural (MOLINA e ANTUNES ROCHA, 2014).

Baseada no pensamento gramsciano, que entende que todos os homens são intelectuais, exercendo, porém, em diferentes intensidades esse papel na sociedade em função das oportunidades de formação e dos locais que ocupam nesta mesma sociedade, Neves(2013)

nos apresenta a hipótese de que, no momento atual, os professores, de maneira geral, estariam sendo preparados para atuar como intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, sendo submetidos a processos aligeirados de formação.

Segundo a autora citada, esses processos aligeirados de formação geralmente não oportunizam tempo e espaço para uma formação omnilateral. Nessa perspectiva, a formação torna-se fragmentada, excessivamente focada na prática, desprovida de uma adequada fundamentação teórica e apartada da necessária formação de valores que devem integrar a formação docente (MOLINA, 2015).

As estratégias de ranqueamento entre as escolas, de premiação de docentes, de competição entre docentes e entre escolas, promovem o desestímulo ao trabalho coletivo, gerando consequências nefastas (MOLINA, 2015). A referida autora salienta, nesse contexto, que as possibilidades de articulação entre docentes e entre escolas são abortadas, e acaba por cultivar nos docentes os valores competitivos, antissolidários, levando-os à reprodução desses valores com os educandos que convivem. Nesse entendimento, Neves (2013) os colocam como intelectuais orgânicos da hegemonia: porque estariam reproduzindo os valores da sociedade capitalista.

Para Santos (2013), faz-se necessário uma formação humana verdadeiramente emancipadora, onde os sujeitos se apropriem de um quadro teórico consistente, que se coloque para além das simplificadoras interpretações da realidade formuladas pelas filosofias e pedagogias relativistas. Assim, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 225) ressaltam que:

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da educação do campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção (MOLINA e ANTUNES ROCHA, 2014, P. 225).

Arroyo (2012) resalta que na história do ruralismo pedagógico dos anos de 1940, houve tentativas de formar professores para as especificidades das escolas rurais, porém sem êxito, já que venceu a proposta generalista, onde todo professor deveria estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências, independentemente da diversidade de coletivos humanos. Nessa perspectiva, as propostas de formação de professores são reduzidas a “adaptações”, a educação do campo continua padecendo do silenciamento e os direitos aos povos do campo são negados.

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma

espécie em extinção e privilegia transportar para as escolas do campo, professores da cidade, sem vínculos com a cultura e os saberes camponeses (ARROYO, 2012). De acordo com este autor, uma formação centrada nas questões urbanas, com as devidas adaptações ao campo não está em sintonia com as demandas da educação do campo. Pelo contrário, o próprio campo e os sujeitos que vivem nesse território é que vão demandar o tipo de educação que os contempla.

Importa destacar que a não vinculação do docente com o contexto campesino, interfere negativamente na implementação de suas práticas pedagógicas, haja vista que nessa perspectiva, o trabalho docente possivelmente estará desvinculado do modo de viver, de produzir e de ser camponês. Para Nascimento (2004), o saber do cotidiano e da realidade a qual estão inseridos os educandos do campo deve fazer parte da formação docente.

Pensar a formação de professores alinhada ao contexto campesino multisseriado implica pensar em políticas públicas de formação que reafirme um projeto de sociedade que se pretende construir. Nessa perspectiva, Arroyo (2007) sugere alguns princípios que deve conter a política de formação de professores para as escolas do campo.

Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo [...]. Constituir um corpo de profissionais estável e qualificado pode contribuir para formar uma imagem positiva; Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos. Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação. Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação de profissionais (ARROYO, 2007, p. 169-174)

Arroyo (2007) afirma que os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história. De acordo com este mesmo autor, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas, são saberes que devem fazer parte da centralidade das formações específicas de educadores e educadoras do campo.

Alguns docentes, embora não residam no campo, possuem certo vínculo com esse contexto por ter vivido parte de sua vida em contextos rurais e pela permanência de familiares que ainda habitam esses espaços. Outros, porém, não possuem vínculo algum, devido a todas

as suas vivências se passarem em contextos urbanos. Nessa perspectiva, geralmente os docentes inseridos no contexto de ir a cada dia da cidade ao campo e de lá voltar ao seu lugar, a cidade, e não ter tido vivências em contextos rurais, não tem suas raízes na cultura do campo. Arroyo (2007) afirma que um corpo profissional com formação específica exige educadores e educadoras *do e no* campo. Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo (ARROYO, 2007). Este autor afirma ainda que:

Os movimentos sociais vêm defendendo que os programas de formação deem prioridade aos jovens e adultos que vivem nas comunidades do campo. Defendem que os formadores dos cursos tenham preparo específico sobre a realidade do campo, que os currículos e o material de formação incorporem essa realidade e a especificidade do ser educador(a) do campo. Para a formação desse corpo profissional será urgente a interiorização da educação superior (ARROYO, 2007, p. 169)

Outro elemento importante relacionado à formação de professores na perspectiva da educação do campo e, conseqüentemente das classes multisseriadas, segundo Arroyo (2007), é constituir um corpo específico e estável de docentes, pois sem a conformação de um corpo profissional estável, todo esforço de formação específica se perde. Nesta perspectiva, concursos específicos para o campo, estabilidade, tempos de estudos, formações continuadas, adequadas condições de trabalho, entre outros, constituem conquistas a serem alcançadas no sentido de oportunizar uma educação alinhada às demandas dos povos do campo.

Nesse entendimento, a educação da classe trabalhadora do campo precisa ser uma educação que atenda às necessidades dessa classe, em que a formação integral seja o ponto de partida para a implementação de uma educação voltada para a emancipação humana (COSTA, 2016). Nesse processo, entende-se ser a formação inicial um momento ímpar para o desenvolvimento científico, cultural, social e pedagógico do professor (VEIGA, 2002).

Costa (2016) evidencia que o processo formativo desse profissional precisa se ancorar em uma base teórica e epistemológica sólida a qual não asfixie, mas sim possibilite o professor do campo avançar na relação com o saber. Esse entendimento possibilita afirmar que a formação do educador do campo não pode se dar alheia à realidade da escola do campo em toda sua estrutura, que vai muito além do espaço físico (COSTA, 2016).

5 QUESTÕES APONTADAS PELOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

O movimento da educação do campo/classes multisseriadas apresenta uma nova perspectiva de educação e desenvolvimento para o campo. Nesse entendimento, notamos anseios por mudanças nas práticas educativas, na formação de professores, e nas políticas públicas para educação dos sujeitos que habitam esse espaço.

Assim, traremos algumas considerações a partir dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados empíricos (questionários 1,2 e3 e entrevista semiestruturada). Dos quinze (15) Polos de Educação do Campo existentes no município de Codó/MA foram devolvidos questionários de apenas seis (6) polos de ensino, sendo denominado (s) professor (es) de P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

5.1 A GESTÃO DO ESPAÇO E TEMPO ESCOLAR PELOS DOCENTES EM CONTEXTOS DE MULTISSERIAÇÃO

O tempo é um elemento de grande importância na estruturação do trabalho docente e os espaços educacionais estão diretamente relacionados a uma arquitetura temporal. Ao tratar da origem do controle do tempo, Foucault (1987) assinala que a definição de horário foi herdada das comunidades monásticas, as quais propuseram um modelo estrito de tempo, cuja difusão se deu rapidamente. Assim,

Essa configuração temporal logo foi identificada nos colégios, nas oficinas e nos hospitais, pois, ao longo de séculos, “as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares (FOUCAULT, 1987, p. 128).

No Brasil, a estruturação do tempo escolar teve influência das escolas jesuítas na organização temporal dos estudos e da escola. Assim, a organização do tempo escolar caminha junto com a institucionalização da escola pública e ganha a legitimação de ritmos e tempos sob o controle do Estado. Parente (2010) em se tratando da construção dos tempos escolares enfatiza que

Afirmar que os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais significa entendê-los em sua complexidade e dialeticidade; significa compreender que existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras. Significa ainda compreender os sujeitos da educação como seres históricos, sociais e culturais, imersos no processo de construção. Por último, significa desejar

que os tempos escolares fossem construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas (PARENTE, 2010, p. 02).

Teixeira (2009) ressalta a existência de tempos instituídos que representam os calendários e horários escolares, a durações dos turnos, da hora-aula, do recreio, do início e término das aulas e do ano letivo, sendo tempos de controle. O tempo, nesse entendimento, tem função simbólica reguladora. Essa rigidez temporal está tão sedimentada nos sistemas escolares que parece ser impossível desmontá-la e fazer isso significaria a destruição da própria lógica da instituição escolar (PARENTE, 2010).

Teixeira (2004) salienta que as escolas têm como parâmetro o calendário que as Secretarias de Ensino orientam através do calendário nacional com seus dias letivos definidos o calendário oficial. De acordo com esta autora, a partir deste, as escolas individualmente organizam seus programas e atividades, de acordo com sua realidade o calendário real. Os calendários, segundo Teixeira (2004), são emblemas de poder e dominação, pois não apenas expressam, mas também circunscrevem os ritmos sociais.

Os calendários, de acordo com Parente (2010), revelam e impõe um ritmo escolar, tal quais as séries, os graus, os ciclos. Esta mesma autora acrescenta que isso dá à trajetória escolar uma linearidade que não condiz com os diversos tempos, por exemplo, dos sujeitos coletivos da prática educativa. Nessa perspectiva, sabemos que sujeitos diferentes, com histórias diferentes aprendem de múltiplas formas, pois a aprendizagem não se restringe ao intelecto, envolve também emoções, especificidades dos sujeitos, enfim, outras fontes de aprendizagens que geralmente são desconsideradas (PARENTE, 2010).

Figuera (2015) ao estudar as práticas pedagógicas em classes multisseriadas ressalta a importância de se levar em consideração os conhecimentos que as crianças trazem de seus contextos. Em se tratando do contexto campesino multisseriado, o que se pode ver, nessa perspectiva, é que geralmente não se faz presente nos espaços escolares a valorização da experiência discente dando voz às culturas silenciadas pela escola. A escola tende ao monoculturalismo selecionando as culturas que podem ser chamadas de hegemônicas para serem objetos de atenção, controlando impondo aquilo que deve ser considerado importante (MOREIRA, 2013).

Segundo Arroyo (2004), historicamente a escola cristalizou a lógica transmissiva e acumulativa. Nesse entendimento, o sujeito tem um tempo determinado para aprender os conteúdos previamente selecionados e os professores são os responsáveis pelo cumprimento dos programas preestabelecidos. Essas características estão tão impregnadas no modo de ser da escola que chegam a ser compreendidas como a própria essência da escola, concepção

naturalizada que impede possíveis rompimentos com sua lógica rígida (PARENTE, 2010). Nessa perspectiva,

Embora o tempo siga seu curso, temos de tomar consciência de que nosso tempo deve ser algo próprio, algo que nos ocorre e em que podemos intervir ativamente, convertendo-o em um tempo vivido e sentido e conscientemente assumido por cada um de nós (GÓMEZ, 2004, p. 50).

Marques *et al.* (2013) pesquisando o tempo escolar ressaltam que a escola foi dividida em tempos e espaços determinados e estruturados e as crianças foram hierarquizadas dentro deles. Muitos profissionais da educação, imersos em seu trabalho cotidiano, acabam assumindo essa lógica como integrante de seu próprio fazer - pedagógico, legitimando certas práticas históricas (PARENTE, 2010).

Continuando o debate acerca do espaço e do tempo escolar, Marques *et al.* (2013) afirmam que o espaço e o tempo escolar não são neutros, e sim definidos pelos determinantes dos modos de ensino e aprendizagem. A partir dessa premissa, podem-se fazer reflexões sobre o tempo da escola e o tempo da criança perpassando pelo tempo de aprendizagem. Nessa perspectiva, ainda há um hiato entre o tempo da escola e o tempo do discente. Sampaio (2002) explicita que o tempo da escola é diferente do tempo das crianças, pois existe a expectativa de que todas aprendam num determinado tempo definido como série. A escola se prende a um paradigma homogeneizador que nega as diferenças. Assim,

As diferentes formas de perceber, de pensar, de sentir da criança passam a ser vistas como ausências de saber. Os caminhos percorridos pelas crianças, na maioria das vezes, desconhecidos para a escola, não são reconhecidos como passíveis de levar ao aprendizado. O que termina acontecendo é que as crianças que não acompanham o tempo da escola vão ficando para trás [...] Na medida em que a criança não acompanha o “tempo” da sua turma, que é o “tempo” imposto pela escola, ela é posta de “lado”. A criança se perde no tempo, deixando de existir para a escola e para a professora como se o tempo para ela parasse (SAMPAIO, 2002, p. 186-187).

Pinho; Souza (2015) pesquisando O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades afirmam que compreender determinado tempo social, a exemplo do tempo escolar, pressupõe o reconhecimento e a consideração da dinâmica de outros tempos sociais. De acordo com estes autores, é fundamental observar as características de cada um desses tempos e os modos como se dão as relações entre eles na vida cotidiana.

Arroyo (2010) destaca a importância de uma organização escolar que respeite os tempos humanos. De acordo com este autor, o ponto de partida seria começar a entender como estes sujeitos são vividos nas especificidades do campo. A partir de então, vários questionamentos se fazem necessários: como a criança, o (a) adolescente, o (a) jovem, os

adultos e idosos vivem no campo? Quais as especificidades de cada faixa etária nos processos e convívios familiares, na agricultura familiar, na luta pela terra, na aprendizagem? Que organização seria mais apropriada para a educação desses sujeitos?

Reconhecida essas especificidades coletivas, tentam-se organizar conhecimentos, modos de ver o mundo, de se ver; modos de pensar o real e as especificidades desses tempos e formas de vivê-los no campo (ARROYO, 2010). Segundo este autor, é imprescindível o respeito a cada tempo humano, pois respeitar organizando os convívios-aprendizagens por tempos humanos vai além da lógica seriada e multisseriada. É a lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários (ARROYO, 2010).

Trazendo esta discussão para o contexto campesino multisseriado pesquisado, parece haver um consenso entre as formas de organização do espaço e do tempo escolar de que é necessário separar os estudantes por série, não diferindo da lógica da seriação. Nessa perspectiva, organizar temporalmente o trabalho pedagógico em contextos heterogêneos não representa tarefa fácil. Assim afirmam os professores:

O tempo de 4 (quatro) horas diárias são insuficientes para a realização de todas as atividades planejadas, ficando diariamente um déficit de conteúdos a serem trabalhados. Seria bom se tivesse uma professora auxiliar, assim enquanto eu estivesse explicando um assunto para um grupo de alunos (as), ela estaria acompanhando outro grupo. (Professora Polo 1).

Elaboro tarefas diferenciadas para cada série, porém abordando a mesma temática e disciplina. Eu atendo a todos os estudantes em forma de rodízio, auxiliando os discentes conforme a demanda de cada um (a). Tem dias que fico muito satisfeita com os avanços alcançados, mas geralmente sempre ficam alguns alunos (as) que não são atendidos (as) como eu gostaria. (Professora Polo 5).

De acordo com os relatos acima, constata-se que é no enfrentamento das situações diárias de trabalho que se dá a organização espacial e temporal das ações do (a) professor (a), ou seja, o (a) professor (a) lida constantemente com o tempo prescrito pela escola e o tempo vivido em sala de aula, na relação concreta com seus alunos. Fica evidente, nas narrativas acima, que os docentes nesse contexto carecem de apoio pedagógico para organizar o tempo escolar de acordo com o contexto demandado.

Nesse entendimento, Moura *et al.* (2018) sublinham que esse vazio no campo da formação docente, por exemplo, foi conduzindo os professores a construir uma “docência” específica para lidar com o contexto das classes multisseriadas. Esses mesmos autores acrescentam que a partir de práticas reflexivas e de suas memórias, de certa forma, construída

de forma “artesanal” e por “imitação de modelos”, sem uma orientação teórico-metodológica mais consistente para sua atuação é que se materializa essa docência.

Observa-se que alguns docentes desenvolvem suas aulas seguindo uma metodologia seriada, dividindo o espaço, o tempo e os (as) alunos (as) por séries. Com essa divisão, nega-se o potencial criativo que a interação e a troca de experiências entre os discentes possibilitariam. A fragmentação, nesse contexto, está presente nas práticas docentes, contrapondo-se a uma metodologia interdisciplinar baseadas em projetos para atender as demandas e especificidades dos sujeitos do campo.

Freitas (2010) pesquisando a heterogeneidade em classes multisseriadas afirma que a heterogeneidade, característica marcante e sempre presente nas classes multisseriadas, ganha força quando o docente compreende-a como fator importante para as interações que devem ocorrer na multissérie. Esta mesma autora acrescenta que a mesma informação posta à disposição de todos (as), com a mesma linguagem e, ao mesmo tempo, será assimilada de distintas maneiras pelos diversos sujeitos. Nessa perspectiva, os sujeitos aprendizes possuem estruturas psicossociais diferentes e, por isso demandam interações contínuas dos discentes entre si e entre os discentes e o docente (FREITAS, 2010). Deste modo:

A prática pedagógica tendo a heterogeneidade como fio condutor baseia –se nas funções interpessoais e nas interações recíprocas de um sujeito ativo com outros sujeitos ativos. Um ambiente heterogêneo, como o das classes multisseriadas, tanto em relação à faixa etária, como e principalmente ao agrupamento socioeconômico, cultural, étnico-racial, oferece riquíssimas experiências de trocas entre as crianças que frequentam esses espaços de formação que são as escolas multisseriadas (FREITAS, 2010, p. 396).

Importa destacar que as interações ocorridas em contextos multisseriados devem ter uma intencionalidade. Essa intencionalidade interacional promove trocas de experiências exitosas oportunizando aprendizagens fecundas, pois o aprender demanda ações compartilhadas. Sobre essa questão, Freitas (2010) afirma que

A interação como intencionalidade da prática educacional, direciona a organização das ações, do espaço físico e dos materiais, os quais passam a ser mediadores da interação das crianças, gerando oportunidades de construções, procedimentos e atitudes fundamentais à vida em coletividade, como a colaboração, cooperação, solidariedade e respeito (FREITAS, 2010, p. 397).

Promover interações com intencionalidade vinculadas ao espaço e ao tempo escolar em contextos de multisseriação oportuniza aos sujeitos do campo um espaço rico no desenvolvimento dos processos educativos. Nessa perspectiva, Marques *et al* (2013)

ressaltam que a mudança que se requer é no como vivenciamos os tempos de aprendizagem e pedagógico independentemente do tempo de permanência que temos docentes e discentes, na escola.

Nesse entendimento, Marques et al. (2013) realçam a fundamental importância de uma organização tal que pense o espaço e tempo para todos, de forma que as diferenças sejam consideradas. Estes autores defendem que o tempo pedagógico envolva todas as formas de conhecimento para além do conteudismo. Um espaço onde se viva a alegria de ensinar e de aprender a cada momento.

5.2 HETEROGENEIDADE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: FIOS E DESAFIOS

A heterogeneidade de aprendizagens, sempre presente em contextos de multisseriação tem sido apontada por muitos docentes nesse contexto com entrave na execução de práticas pedagógicas exitosas. No entanto, a diversidade deve ser vista pelo professor como um enriquecimento da ação pedagógica, além de contribuir com a aquisição de diferentes estratégias para envolver todos.

Nesse entendimento, as escolas do campo, organizadas em classes multisseriadas ainda se constituem como um desafio principalmente para os docentes atuantes nesse contexto. Nesta seção, discutiremos a heterogeneidade e a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas especialmente no tocante às práticas pedagógicas implementadas, assim como conhecer os desafios diários enfrentados pelos docentes nesse contexto. Práticas pedagógicas, segundo Sacristan (1999) são ações do professor no espaço da sala de aula.

Ampliando o debate acerca das práticas pedagógicas, Franco (2015) ressalta que a prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. Nessa perspectiva, a práxis deve sempre sobrepor a *poiesis*, pois Carr (1996) considera a *poiesis* como uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário do conceito de práxis, que é eminentemente uma ação reflexiva.

Considerando a heterogeneidade do contexto campesino multisseriado, torna-se imprescindível impregnar a prática pedagógica com ações reflexivas, organizando-a em torno de intencionalidades. Intencionalidades estas que devem ser perseguidas na perspectiva de

transformação coletiva, dando sentido à aprendizagem dos sujeitos que ali habitam. Para Franco (2015),

Uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa (FRANCO, 2015, p. 605)

Importa destacar que as ações reflexivas e as intencionalidades inerentes à práxis devem estar alinhadas ao contexto em questão. Em se tratando de classes multisseriadas da educação do campo, as práticas pedagógicas demandam diálogo fecundo, crítico reflexivo, levando em consideração as singularidades do campo e dos sujeitos que ali vivem. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa (FRANCO, 2015). Esta mesma autora ressalta que:

Aulas que se revestem apenas de reprodução de discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão em processo deixam de ser práticas pedagógicas, perdem o sentido e a razão de ser para os alunos (FRANCO, 2015, p. 613).

Assim, afirmamos que as práticas pedagógicas implementadas no contexto campesino multisseriado devem ser permeadas de intencionalidades, gestadas e vivenciadas no coletivo, ressignificando os processos de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, é imprescindível delinear e implementar práticas pedagógicas que levem em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termo de cultura, do meio ambiente, do modo de viver e de organizar o trabalho.

Indagados sobre as dificuldades em atuarem em contextos heterogêneos como as classes multisseriadas, nos chamaram a atenção à resposta da seguinte professora:

Eu não acho ruim trabalhar em classe multisseriada, até gosto bastante, pois os alunos que já sabem mais vão ajudando os que sabem menos. Tem alunos do 3º ano que ajudam alguns do 4º e 5º anos, tem alunos do 3º, 4º e 5º anos que ajudam os do 1º, 2º anos e educação infantil e, assim consigo dar conta dos conteúdos. É uma troca de experiências. (Professora Polo 2).

De acordo com a resposta da professora, podemos afirmar que as diferenças de idades e séries em um único ambiente escolar, trazem benefícios para a aprendizagem dos (as)

alunos (as), pois possibilitam a troca de experiências exitosas entre eles. Nessa perspectiva, Santos; Moura (2011) ressaltam que

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 Secretárias de Educação colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática. (MOURA; SANTOS, 2011, p. 69).

Organizar o trabalho pedagógico reconhecendo as diferentes temporalidades de aprendizagem, ou seja, a heterogeneidade marcante e presente em contextos de multisseriação indicam que geralmente os docentes nesse contexto apresentam dificuldades em organizar o trabalho pedagógico devido a inúmeros inconvenientes que vão desde a qualidade da formação inicial e continuada além das condições materiais de trabalho que não favorecem uma prática docente capaz de garantir uma educação demandada pelos sujeitos do campo.

Araújo (2012) investigando a Organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá-PA enfatiza que muitos professores apresentam dificuldades em organizar o processo pedagógico, visto o fato de não se sentirem preparados e subsidiados suficientemente para tal processo. Essas dificuldades são ampliadas, segundo Araújo (2012) principalmente e especificamente para trabalhar na perspectiva da educação do campo e em escolas organizadas na forma multisseriada.

Diante dessas dificuldades, Hage (2005) nos diz que ao identificar as angústias sentidas pelos professores em conduzir o processo pedagógico em escolas multisseriadas, constatou que estas acontecem:

[...] justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto ‘junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço’, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma (HAGE, 2005, p. 52).

Nessa perspectiva, ao adotarem essa forma de organizar seu trabalho pedagógico na escola multisseriada, os professores encontram muitas limitações. Nesse sentido, reproduzir práticas pedagógicas supervalorizando o urbano em detrimento do não urbano, representam práticas não sintonizadas com a ideologia e demandas dos povos do campo. Diante desses desafios, Barros et.al. (2010) afirmam:

Como resultado, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente (BARROS *et al.*, 2010, p. 28)

Nessa mesma linha de pensamento, Brandão (2002) sublinha que quando se adota o paradigma urbanocêntrico como forma de subsidiar o ensino em classes multisseriadas, a organização do trabalho pedagógico e o ensino são subsidiados por práticas incompatíveis com as vivências e com as culturas dos sujeitos do campo. Para Hage (2005) a concepção urbanocêntrica de mundo dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro.

Nesta perspectiva, as classes multisseriadas da educação do campo são vítimas históricas da influência do modelo urbanocêntrico de escola.

Quanto à organização do trabalho pedagógico realizado pelos docentes participantes da pesquisa, as narrativas evidenciam o abandono histórico para com os sujeitos inseridos nesse contexto. Na opinião dos (as) professores (as), o que deveria ser feito para melhorar o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas,

A adoção de políticas públicas voltadas para a educação do campo e para as turmas multisseriadas Políticas públicas que incentivassem a formação docente para trabalhar com turmas multisseriadas. Com os anos de experiência, a gente vai aprendendo a lidar com essas turmas, porém seria interessante a participação constante em formações relacionadas às classes multisseriadas.(Professora Polo 1). Fornecer livros com conteúdos próximos à realidade dos alunos. Muitas vezes, o conteúdo dos livros trabalhados não desperta o interesse dos educandos. Oportunizar formações que orientem o trabalho com turmas multisseriadas. Cobrar a participação da família no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. (Professor Polo 5).

Em se tratando da organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas é oportuno destacar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Planejamento de Ensino. Para Veiga, (1998), o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Nessa perspectiva,

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 1998, p. 01)

Vasconcellos (2010) sublinha que o processo de elaboração, implementação e reelaboração do PPP são fundamentais porque envolvem as pessoas que atuam na escola, dá a elas a sensação de pertencimento, de envolvimento com a instituição escolar. Nessa perspectiva, Dias (1998) afirma que ninguém fica satisfeito sendo apenas submisso. De acordo com estes autores é imprescindível a participação da comunidade escolar em todas as etapas desse processo.

De acordo com os docentes pesquisados, os mesmos desconhecem a existência do PPP nas escolas do campo, sobretudo em contextos de multisseriação. Com a inexistência desse documento, não se sabe qual é a concepção de educação do campo, camponês, classes multisseriadas que orienta os fazeres em sala de aula, não se tem claro quais são os objetivos sociais, políticos e pedagógicos das escolas do campo com classes multisseriadas (VARANDA, 2012). Alguns docentes pesquisados pontuam que

Eu organizo o meu trabalho pedagógico respaldada principalmente nos livros didáticos das séries trabalhadas. Busco informações adicionais em outras fontes, como a internet, por exemplo, mas não me baseio no PPP, até porque nem tenho acesso a esse documento, se é que ele existe. (Professora Polo 4).

Ao organizar o meu trabalho pedagógico, sempre levo em consideração as datas comemorativas e os conteúdos dos livros didáticos. Converso com colegas de profissão quando necessito de sugestões para desenvolver determinado tema. (Professora Polo 6).

Nos relatos acima, fica evidente que a alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar a organização do trabalho pedagógico tem sido seguir as indicações do livro didático. Ao não se atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, se mantém paradigma urbano de educação, pois, segundo Hage (2011), esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

Ademais, de acordo com Delizoicov; Angotti e Pernambuco(2002)é necessário ter a clareza de que o professor não pode ser refém dessa única fonte, por melhor que venha a tornar-se a sua qualidade. Por isso, o livro didático precisa ser caracterizado como uma ferramenta a mais na prática do professor, e não como única e exclusiva. Deste modo é questionável que ainda grande parte dos docentes nesse contexto utilize como principal material de apoio, o Livro didático.

As falas acima evidenciam a inexistência de PPP nas escolas do campo. Nesse entendimento, é necessária e urgente a construção do PPP das escolas inseridas nesse contexto, criando instrumentos que superem a alienação subjetivamente implícita dos órgãos

institucionalizados. Na elaboração do PPP é imprescindível a participação de todos aqueles envolvidos com a escola, pois são estes que conhecem a realidade e, conseqüentemente, as necessidades de todos aqueles que fazem parte da comunidade onde a escola está inserida.

Sendo o PPP e o Planejamento de ensino elos da mesma cadeia, é imprescindível que estes estejam articulados e “amarrados” às práticas pedagógicas implementadas e às especificidades da educação do campo em contextos de multisseriação. Para Gandin (2014) é fundamental pensar o planejamento como uma ferramenta para dar mais eficiência à ação humana, o planejamento facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática.

O planejamento imbricado à organização do trabalho pedagógico sem uma orientação que atenda às especificidades dos sujeitos que compõem as classes multisseriadas é apresentado como entrave na educação do campo nesse contexto. Geralmente os docentes atuantes em classes multisseriadas realizam vários planos de ensino, um para cada série.

De acordo com Santos (2010), a forma que é realizada o planejamento (série por série) resulta em um maior desgaste físico e acúmulos de material para os professores. Este mesmo autor ressalta que atrelado a estes fatores a municipalização de novas escolas ampliou-se o número de diretores, coordenadores, supervisores, assessores, estabelecendo uma estrutura burocrática que tira a liberdade no fazer pedagógico. Nesta perspectiva, Hage (2006) pontua que

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multissérie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos. (HAGE, 2006. p.4)

Nessas escolas, os professores e professoras atuam na docência da educação infantil ao 5º ano concomitantemente e se sentem angustiados ao ter que planejar e desenvolver as atividades pedagógicas para todas essas séries em um mesmo espaço e ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, Hage (2011) enfatiza que

Sem uma compreensão crítica, muitos professores e professoras do campo já organizam seu trabalho pedagógico sob essa lógica da seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos, através da cópia ou da transcrição do quadro, fragmentando o espaço escolar em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”. (HAGE, 2011, p.100)

Para os (as) professores (as) pesquisados (as), no planejamento é adotada a lógica da seriação, elaborando um plano de ensino para cada série, uma vez que prevalece a orientação de pertencimento dos alunos a um regime seriado de ensino. Assim,

O planejamento é realizado bimestralmente na escola polo, com a presença de professores, supervisor, gestor e vice-gestor. São discutidos assuntos relacionados à aprendizagem dos alunos. Discute-se bastante os projetos demandados pela secretaria de educação, enfim, é uma troca de experiências sobre metodologias diversas utilizadas em sala de aula. (Professora Polo 2).

Realizamos os planejamentos na escola polo. O planejamento anual é entregue ao (à) supervisor (a) de ensino. Fazemos as rotinas semanais com trabalho focado principalmente na leitura, escrita e nas quatro operações matemáticas. Mesmo a turma sendo multisseriada, na hora de planejar, a orientação segue a lógica da seriação. (Professor Polo 5).

Pelo exposto, percebemos que muitos professores do campo adotam a postura urbanocêntrica seriada de ensino, por motivos diversos que vão desde o não pertencimento nesse espaço, formação quanto estudante e profissional em regime seriado/disciplinar, pouca ou nenhuma informação sobre educação do campo e classes multisseriadas. Medrado (2012) afirma que

Sem formação e informação sobre as classes multisseriadas, muitos professores (as) se sentem desorientados (as) sem saberem como procederem frente às especificidades da educação do campo e assim também como elaborar e desenvolver uma proposta educacional que atenda as necessidades das séries/anos que compõem a multissérie (MEDRADO, 2012, p. 10).

Sem essa direção, Medrado (2012) afirma que muitos professores nesse contexto acabam seguindo o modelo urbanocêntrico, planejando série/ano por série/ano, disciplina por disciplina desenvolvendo assim também suas aulas. Nessa perspectiva, Santos (2010) entende que o abandono do poder estatal e seu silenciamento atrelado a representações sociais negativas que geralmente se tem da multissérie, são fatores que contribuem significativamente para a manutenção de problemas históricos como este.

Diante do quadro apresentado, Medrado (2012) ressalta que as classes multisseriadas não dispõem de uma política pública que atenda suas especificidades em moldes heterogêneos e que propicie um ensino de qualidade para seus sujeitos. Este mesmo autor acrescenta que como consequência há uma adaptação do ensino seriado/urbanocêntrico fazendo com que se perpetue a postura negligente que o Estado sempre adotou com a educação dos povos do campo.

Mesmo diante dessa realidade pautada pelo predomínio da visão urbanocêntrica de educação (ARAÚJO, 2012) e da postura negligente que o Estado sempre adotou (MEDRADO, 2012) há atualmente um grande movimento de debates, produções e proposição de iniciativas de implantação de políticas públicas voltados para a educação do campo. Tanto que, em nível nacional quanto estadual esse movimento tem se pautado e lutado por uma educação do campo a partir de um currículo que considere suas peculiaridades, realidades sócio-político-culturais, formas de produção e vivências do dia-a-dia.

Mesmo com todas as ausências detectadas nas escolas multisseriadas da educação do campo codoense, foi observado que alguns docentes materializam suas práticas pedagógicas desafiando e reinventando novas práticas como as rodas de conversa, pesquisas de campo, dentre outras, no sentido de oportunizar aos sujeitos do campo uma educação que garanta a efetiva aquisição de conhecimentos alinhados ao seu contexto. Na entrevista semiestruturada, um dos instrumentos de coleta de dados, ficou evidente a adoção de tais práticas.

Procuró trabalhar com certa frequência um mesmo tema para a turma toda para que todos participem dos debates. As rodas de conversas são práticas pedagógicas que contribuem bastante para a participação coletiva, independente da idade ou nível cognitivo. Procuró valorizar os conhecimentos de vida que eles trazem. (Professora Polo 2).

Gosto de sair um pouco do espaço das quatro paredes da sala de aula. Outro dia fomos conhecer algumas plantações no entorno da escola, para que eles possam valorizar ainda mais o trabalho no campo. Então dialogamos sobre todas as etapas das roças, desde a implantação até a colheita e o consumo. (Professor Polo 5).

É necessário o entendimento de que não existe uma “receita pronta” para a materialização da organização do trabalho pedagógico em contextos de multisseriação. Porém, alguns direcionamentos são importantes, como: formação de professores disseminadores da contra hegemonia, onde esses professores, de acordo com (MOLINA; HAGE, 2015), sejam capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista.

Faz-se necessário também levar em consideração as especificidades dos povos do campo (a luta pela terra, a agricultura familiar como projeto antagônico ao agronegócio, suas formas de trabalhar, de produção de cultura, de diferentes temporalidades de aprendizagem, entre outros). Os conhecimentos oriundos do contexto campestre entrelaçados aos conhecimentos historicamente sistematizados podem contribuir efetivamente para a promoção de uma educação em sintonia com a demanda educacional dos sujeitos do campo.

Sem esses direcionamentos, a prática pedagógica em contextos de multisseriação se torna árida, sem expressividade, sem efetivamente contemplar a educação demandada pelos

povos do campo. Sem a pretensão de dar um diagnóstico preciso, entendemos que essas trilhas são encontradas a partir da gestação e implementação de políticas públicas que atendam as classes multisseriadas em sua plenitude. Souza et al.(2017) sublinham que não se trata, portanto, de mudanças apenas na didática utilizada pelo (a) professor (a), mas em seus aspectos epistemológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e metodológicos do que significa a educação nesse contexto.

5.3 SERIAÇÃO: DESCONSIDERAÇÃO DAS DIFERENÇAS

A organização seriada de ensino constitui elemento central na escola urbana e implica necessariamente a ideia de curso percurso, definido de antemão, a ser seguido pelo aluno, possibilitando o surgimento da avaliação de final de ano e da repetência. Segundo Cury et al.(1997), trata-se de uma opção, segundo a Lei 9394/96, que permite "flexibilizar, descentralizar e desregulamentar" os sistemas de ensino.

Augusto (2010) enfatiza que a estrutura seriada foi apontada, durante muito tempo, como uma organização escolar excludente, em razão dos altos índices de reprovação e evasão na educação básica. Esta mesma autora acrescenta que na seriação, a educação é, muitas vezes, concebida como um processo de transmissão, recepção e avaliação dos saberes e habilidades dos alunos.

Hage (2011) ressalta que o modelo de educação seriada contribui, portanto, para homogeneizar as culturas, fortalecendo valores como o individualismo, a competitividade, a seletividade, meritocracia, e produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade. Este mesmo autor acrescenta que nesse modelo de escola os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral. Arroyo (2001) ao se referir a problemática do modelo seriado compreende ainda que

Os índices alarmantes de fracasso escolar existentes nas escolas da cidade e do campo, em muito se devem à escola seriada “peneiradora”, seletiva e excludente que é a própria negação da escola como direito de todos, universal. Ela não dá conta da formação integral dos educandos, pois não está centrada nos educandos, em seu desenvolvimento humano e nos modos de vida diferenciados que existem na sociedade e em especial, no espaço rural.(ARROYO, 2001, s/p)

Nesse entendimento, Rodrigues (2001), enfatiza que o objetivo da seriação é a retenção de conteúdos, segundo uma metodologia que opta pela sua fragmentação em

disciplinas estanques, muitas vezes descontextualizada. Nessa perspectiva, a avaliação no sistema escolar seriado é quantitativa e o total de pontos necessários à aprovação escolar é definido nos regimentos escolares (AUGUSTO, 2010). Souza *et al.* (2017) tratando da seriação e multisseriação, apontam que

Muitas vezes estar matriculado numa determinada série não significa dominar os conhecimentos previstos para aquela série. Não ter os conteúdos previstos pode significar saber para mais ou para menos. Ou seja, é possível que as crianças demonstrem conhecimentos que estão aquém dos previstos nas propostas curriculares para aquela série em questão, mas também é possível encontrara crianças que demonstrem conhecimentos que as permitem cursar séries mais adiantadas (SOUZA *et al.*, 2017, p. 41).

Importa destacar que na perspectiva da escola seriada, é oportuno que os estudantes inseridos em determinada série apresentem as mesmas condições de aprendizagem. No entanto, Souza *et al.* (2017) ressaltam que apesar da intenção de homogeneização, constata-se que a diversidade está presente na realidade das escolas seriadas.

A seriação camufla a diversidade que constitui a realidade da sala de aula, no que se refere aos níveis e conhecimentos e temporalidades de aprendizagem (SOUZA *et al.*, 2017). A seriação, vista por esse viés, na ânsia de homogeneizar e unificar as atividades submete os sujeitos inseridos nesse contexto de certa forma ao fracasso nas suas formas de produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, ocultar as diferenças acaba obstaculizando o processo de aprendizagem. Acrescenta-se a isso o fato de a seriação nesse contexto não contribuir para garantir que as aprendizagens ocorram de forma gradual. Por outro lado, Souza *et al.* (2017) enfatizam que em classes multisseriadas, é possível a existência de crianças com conhecimentos superiores ao da série em que estão matriculadas.

Vejamos mais claramente o que nos dizem alguns docentes participantes da pesquisa acerca da seriação apontada como solução em se tratando da implementação de suas práticas pedagógicas.

Sinto-me angustiada por não dar a devida atenção a todos os educandos da mesma forma. Mesmo separando os (as) alunos (as) em série, sempre tem uns que não acompanham. Eu não acho justo, nem para o professor nem para o aluno. É um verdadeiro massacre (Professora Polo 3).

É necessário dividir a turma por séries para facilitar o trabalho docente. Trabalho um conteúdo para 1º e 2º ano e outro conteúdo para 3º, 4º e 5º ano. Ou trabalho um conteúdo com alunos (as) do 1º, 2º e 3º anos e outro conteúdo para alunos (as) de 4º e 5º anos. (Professora Polo 6).

Nas narrativas acima, é muito recorrente entre os docentes desse contexto, que a categoria série é um estruturante do fazer pedagógico. Essa situação contribui significativamente para o fracasso escolar em contextos de multisseriação. Nesse entendimento, Hage (2011) pontua que:

As séries limitam o tempo da aula e levam os educadores a elaborar vários planejamentos de acordo com os conteúdos de cada série. Em grande medida, esses professores e professoras identificam nas várias séries da multissérie um grande problema, não atentando para a heterogeneidade presente no cotidiano escolar, fortalecendo a visão homogeneizadora como mais eficaz para o sucesso da aprendizagem no espaço escolar. (HAGE, 2011, p. 101)

As narrativas indicam ainda a presença de representações sociais negativas acerca da multissérie. Moura e Santos (2012) ressaltam que as representações sociais negativas sobre as classes multisseriadas, como as que se inferem nas falas anteriores, não podem ser tomadas como verdades absolutas, e merecem ser problematizadas.

Mais uma vez é evidenciada a fragilidade na formação docente para atuar com classes multisseriadas. Essas práticas mostram claramente que o paradigma seriado urbanocêntrico influencia na organização do espaço da escola multisseriada do campo (CORRÊA, 2005). Os cursos de formação de professores, mesmo aqueles situados nas regiões interioranas do país, geralmente ignoram o multisseriamento, não o abordando como temática pertinente em seu currículo (MOURA; SANTOS, 2012).

Entretanto, Moura e Santos (2012) realçam que mesmo fortemente influenciada pelo paradigma seriado, não podemos desconsiderar uma pedagogia das classes multisseriadas. De acordo com estes autores, a pedagogia das classes multisseriadas é fundamentada nos saberes construídos nas relações e mediações que se estabelecem no interior das classes multisseriadas, cotidianamente. Nessa perspectiva, vejamos a fala a seguir:

Sinto- me feliz por conseguir trazer conhecimentos para eles (os alunos). Eles aprendem entre si e eu aprendo diariamente com cada um e, nessa troca de conhecimentos, posso dizer que é muito gratificante atuar em turma multisseriada. (Professor Polo 4).”

Apesar do abandono histórico e de termos pejorativos os quais são constantemente atribuídos às classes multisseriadas, existem docentes que sentem felizes em atuar nesse contexto. Nessa perspectiva, nas classes multisseriadas “nascem pistas” para se pensar alternativas que consideram a diferença como possibilidade de aprendizagem (PINHO, 2008).

6 TRILHANDO CAMINHOS EM CONTEXTOS DE MULTISSERIAÇÃO

Historicamente, a heterogeneidade de aprendizagens, muito pertinente em classes multisseriadas constitui importante desafio educacional e, ao mesmo tempo, representa alternativa viável em seus modos de organização no sentido de construir aprendizagens significativas para os povos que habitam esses contextos. Nessa perspectiva, o docente precisa planejar e organizar o ensino de modo a favorecer a todos os discentes de classes multisseriadas o progresso das aprendizagens. De acordo com Leal (2015) uma das habilidades mais difíceis e relevantes que precisam ser desenvolvidas pelos professores e professoras é a de identificar as necessidades de cada discente e atuar com todos ao mesmo tempo.

Importa destacar que a diversificação de atividades e de formas de agrupamentos e acompanhamento discente em turmas multisseriadas constitui em estratégias relevantes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens nesses contextos. Ames, (2004); Bustos Jiménez (2011b); Weiss (2000) ressaltam que para que ocorra um ensino efetivo nesse contexto, alguns componentes metodológicos articulam-se entre si, dentre eles, destacam-se: o trabalho em grupos; a autoaprendizagem ou aprendizagem autônoma; professores que atuem como guias e facilitadores da aprendizagem e utilizem variados métodos de ensino; maior flexibilidade no currículo e planejamento de ensino; diversas estratégias de manejo da turma que combinem diversos modos de atenção (direta, indireta, individual, coletiva); reconhecimento do papel ativo dos discentes e dos conhecimentos dos saberes prévios que os mesmos trazem.

Para a materialização das atividades alinhadas ao contexto campesino multisseriado é necessário a flexibilização no currículo e autonomia docente. Não desprezar os conhecimentos historicamente sistematizados, mas alinhar esses conhecimentos às especificidades das classes multisseriadas da educação do campo. Nessa perspectiva, são apresentadas algumas sugestões de práticas pedagógicas alinhadas à heterogeneidade de aprendizagens. A seguir, sugerimos algumas proposições que poderão ser utilizadas em práticas pedagógicas mais globais.

6.1 ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DAS CLASSES MULTISSERIADAS

6.1.1 A tutoria

A tutoria, segundo Monereo e Duran (2005) é um método de aprendizagem cooperativa e se baseia na heterogeneidade dos alunos que a necessitam. A tutoria, nesse contexto, consiste em uma metodologia onde os estudantes que estão em um nível de conhecimento mais elevado (tutor) auxiliam outros estudantes que estão em níveis menos elevados de aprendizagem (tutorado). Nessa perspectiva, o estudante (tutor) se enxerga como se realizasse o papel do professor ou professora da turma, o que é motivo de orgulho para ele.

Fique atento(a)!

O método da tutoria possibilita ao educando (tutor) aprofundar e internalizar seus conhecimentos auxiliando o (a) seu (sua) colega (tutorado), que por sua vez aprende com a ajuda personalizada, já que geralmente tutor e tutorado compartilham linguagens semelhantes. É um método que tira proveito pedagógico da heterogeneidade entre alunos e permite ver a diversidade como recurso.

6.1.2 Atividades curtas e de mesmo conteúdo

Os docentes de classes multisseriadas precisam ser muito dinâmicos ao ministrarem suas aulas, já que precisam dar assistência a todos os discentes, alternando assim o seu tempo em sala de aula. Nesse sentido, elaborar atividades curtas e ministrar o mesmo conteúdo para todas as séries, fazendo as modificações necessárias de acordo com cada nível, constitui práticas oportunas à aprendizagem discente.

6.1.3 Arranjos espaciais na sala de aula

As salas de aulas são espaços plurais, onde diariamente pessoas interagem e se envolvem em atividades diversas. Para que o espaço da sala de aula seja um ambiente de aprendizagem, ele precisa ser característico dos sujeitos que dele fazem parte. Nessa perspectiva, formatar arranjos espaciais constituem condições que influenciam o desempenho

dos estudantes atendidos. Daí a necessidade de o docente formatar esses arranjos espaciais de acordo com a situação demandada.

Existem várias formas de arranjar o espaço da sala de aula: fileiras, grupos pequenos (duplas, trios, quartetos), semicírculo, dois semicírculos, etc. A escolha do arranjo da sala de aula depende do espaço físico disponível, do tipo de atividade a ser desenvolvida, da quantidade e idade dos estudantes, entre outros fatores. Apresentamos a seguir, alguns arranjos de salas de aulas e seus potenciais usos.

a) Formatação em fileiras

É o modelo tradicional de arranjo de sala de aula. Vista como ultrapassada, porém essa formatação é amplamente indicada para atividades que demandam atenção direta dos discentes, como em palestras, exposição de filmes, etc, de acordo com a figura a seguir.

Figura 5 - Formatação em fileiras



Fonte: Acervo da autora, 2019.

b) Formatação em semicírculo

Nesse arranjo as carteiras são dispostas uma ao lado da outra formando um “U”. A configuração semicircular oportuniza uma boa visibilidade do que se passa na sala de aula, favorecendo o trânsito de pessoas neste espaço, além de tornar a sala de aula mais interativa. Debates, rodas de conversas, são algumas das atividades alinhadas a este tipo de arranjo, conforme mostra figura abaixo.

Figura 6. Formatação em semicírculo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

c) Formatação em pequenos grupos

Esta formatação representa técnica amplamente utilizada no contexto educacional, sobretudo o multisseriado. Agrupar duplas, trios ou quartetos, permite a circulação do docente entre os grupos, monitorando o andamento das atividades solicitadas, mediando o processo e interagindo junto com os grupos, conforme figura a seguir. Os grupos arranjados desta forma (pequenos grupos) surtem resultados positivos em metodologias como a monitoria, conforme mostra figura a seguir.

Figura 7. Formatação em duplas ou trios



Fonte: acervo da autora, 2019.

Os grupos arranjados desta forma (pequenos grupos) surtem resultados positivos em metodologias como a monitoria, já que possibilita aos envolvidos nestas atividades, um aprofundamento teórico significativo nos conteúdos ministrados.

6.1.4 Atividades independentes

Consiste em atividades onde os estudantes realizem trabalho de forma independente e criativa. Esse tipo de tarefa pode ser realizado tanto em sala de aula quanto em casa. É importante, nesse contexto, que o docente “massageie” a autoestima de seus alunos, afirmando que eles são capazes de realizar, com eficiência, as atividades sugeridas.

Como funciona? Veja algumas sugestões

- Ao trabalhar uma fábula ou um conto de fadas, por exemplo, sugerir que o discente dê um final diferente ao que é posto na história original, ou criar uma narrativa diferente para o mesmo tema. Ilustrar as histórias criadas e/ou modificadas também demonstram interesse e receptividade por parte dos discentes.
- Ao final da exposição de um conteúdo, sugerir que os discentes elaborem e respondam seus próprios questionamentos sem que estes fiquem reféns das questões contidas no livro didático ou em outro instrumento metodológico. Esta é uma proposta que visa à obtenção de novas atitudes, habilidades e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

Fique atento(a)!

As atividades independentes oportunizam um contexto que contribui decisivamente para a construção autônoma de diferentes aprendizagens.

6.1.5 Trabalhos em grupos

Realizar atividades em grupos oportuniza aos participantes desenvolver habilidades sociais, possibilitando o diálogo entre seus membros. Nessa perspectiva, Freire (2005) afirma que ao cumprir com as tarefas, o grupo deixa de ser um amontoado de pessoas, tornando-se um grupo com objetivos mútuos, em que cada um de seus participantes assume seu papel, com identidade própria. Em se tratando de trabalhos em grupos, sugerimos algumas metodologias de atividades coletivas.

6.1.6 Painel integrado

Trabalhar um texto ou outro assunto comum à turma toda. Inicialmente explicar passo a passo a atividade sugerida. Dividir a turma em pequenos grupos, se possível, de igual quantidade. Entregar para cada grupo uma parte do texto ou do assunto escolhido, onde os membros de cada grupo irão estudar e debater o referido texto ou assunto entregue. Enquanto os grupos estiverem em estudos, o professor ou professora nomeará cada grupo por uma cor, por exemplo, (azul, verde, amarelo, vermelho,...). Enquanto os grupos estiverem reunidos, dar a cada integrante um número (1,2,3,4,5...). Portanto, no grupo azul haverá 1,2,3,4,5. No grupo verde haverá 1,2,3,4,5. No grupo amarelo haverá 1,2,3,4,5 e no grupo vermelho haverá 1,2,3,4,5. Assim, uma vez terminados os debates na primeira formação grupal (por cor), agora os que receberam o número 1, formarão o grupo 1, os que receberam o número 2, formarão o grupo 2 e assim por diante.

Veja o esquema:

Primeira formação - (grupos por cores) - cada grupo estuda uma parte do texto ou do assunto sugerido.

Quadro 1- Primeira formação de grupos por cores (painel integrado)

Grupo azul	Grupo verde	Grupo amarelo	Grupo vermelho
1,2,3,4,5	1,2,3,4,5	1,2,3,4,5	1,2,3,4,5

Elaboração: Rosinete Xavier, 2019.

Segunda formação (grupos por números) os participantes compartilham o que estudaram no grupo anterior.

Quadro 2- Segunda formação de grupos (painel integrado)

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Azul 1, verde 1, amarelo 1, vermelho 1	Azul 2, verde 2, amarelo 2, vermelho 2	Azul 3, verde 3, amarelo 3, vermelho 3	Azul 4, verde 4, amarelo 4, vermelho 4

Elaboração: Rosinete Xavier, 2019.

Fique atento(a)!

A metodologia do painel integrado permite, entre outros aspectos, maximizar o tempo de aprendizagem (já que em pouco tempo é possível trabalhar um texto ou

6.1.7 Apresentação de seminários

Os seminários, de acordo com Campos (2006) é uma prática didático-pedagógica aplicada em forma de trabalho em grupo amplamente utilizada em atividades escolares como técnica de ensino socializante. Este mesmo autor afirma que na aplicação de seminários estimula o desenvolvimento de outras três técnicas de ensino: a exposição, o debate e o ensino com pesquisa.

Assim, após o encerramento de uma unidade de estudo no livro didático, ou da sugestão de temas pertinentes aos conteúdos trabalhados, dividir a turma em grupos e por sorteio ou por adesão dos estudantes, distribuírem temas estudados na referida unidade ou outros temas sugeridos para que os discentes apresentem em forma de seminários. Os alunos de educação infantil que não dominem a língua escrita participam desta atividade tanto na condição de ouvintes como na condição de sujeitos de sua própria história, pois, após observarem as exposições dos seminários, repassarão para o papel o seu entendimento sobre os assuntos abordados em forma de forma ilustrada, além de dialogarem com a turma acerca dos processos de aquisição dos referidos conhecimentos.

Fique atento(a)!

A técnica ou metodologia do seminário oportuniza aos discentes o desenvolvimento da prática da oratória, ampliação da autonomia, espírito de equipe, aprofundamento dos temas abordados, entre outros, dando dinamicidade ao processo ensino aprendizagem.

6.1.8 Pesquisas

As pesquisas, sejam em livros ou na internet (no caso de a escola possuir acesso à internet), constituem em metodologias potencializadoras da aprendizagem. De acordo com Freire (2001) “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”. Bagno (2007) enfatiza a importância da pesquisa já nos primeiros anos de escolarização. Para este autor, esta deve ser encaminhada de forma organizada, precedida de um projeto que pode ser bem simples, mas que não dispensa a ajuda do professor no sentido de mostrar aos alunos como se faz o trabalho, ou seja, mostrar o caminho a ser seguido.

Neste sentido, sugerir pesquisas sobre assuntos trabalhados em determinado componente curricular ou sobre assuntos inerentes ao campo ou à comunidade onde a escola está inserida contribui significativamente para potencializar a aprendizagem. Após as pesquisas prontas, proceder à socialização dos resultados. O espaço destinado à socialização das pesquisas pode ser dentro ou fora da sala de aula. Os estudantes que apresentarem dificuldades em materializarem as pesquisas, participarão da socialização dos resultados da pesquisa, sendo instigados (as) a participarem ativamente dos debates.

Fique atento(a)!

A pesquisa no contexto educacional é um processo de construção do conhecimento objetivando ampliar e gerar novos conhecimentos ou refutá-los.

6.1.9 Gincanas

As gincanas configuram formas de integrar, de forma lúdica, os diversos conteúdos disciplinares. É uma técnica amplamente receptiva pelos estudantes que geralmente demonstram interesse em participarem. Gosseinheimer (et al., 2015) afirmam que o processo de ensinamento deve se relacionar com a ação de apreender, com as orientações pedagógicas, com momentos a serem construídos por sujeitos de ação, utilizando metodologias de ensino que coloquem o aluno no centro do processo, como é princípio das metodologias ativas. Segundo Lara (2003) é necessário não observar os jogos propostos somente como um passatempo e sim como uma atividade que pretende auxiliar o educando a pensar com clareza, desenvolvendo sua criatividade e seu raciocínio lógico.

Assim, ao final de um bimestre, de um semestre ou de um ano letivo, realizar gincanas com perguntas sobre variados temas trabalhados nos vários componentes curriculares. Agrupar equipes de diferentes séries, faixa etárias, ritmos de aprendizagem. Essa atividade permite que os estudantes relembrem, de forma lúdica, os conteúdos estudados ao longo do referido período, ao mesmo tempo em que os integra.

Fique atento (a)!

As gincanas possibilitam o envolvimento de alunos e professores em momentos de aprendizagens dentro e fora do ambiente da sala de aula; estimulam a criatividade e o espírito de equipe; promove a interação entre alunos de diferentes séries, bem como avaliar o nível de conhecimento através do desempenho coletivo dos alunos.

Para além das práticas pedagógicas comuns, alinhadas ao contexto campesino multisseriado, propomos ainda práticas pedagógicas específicas a cada componente curricular.

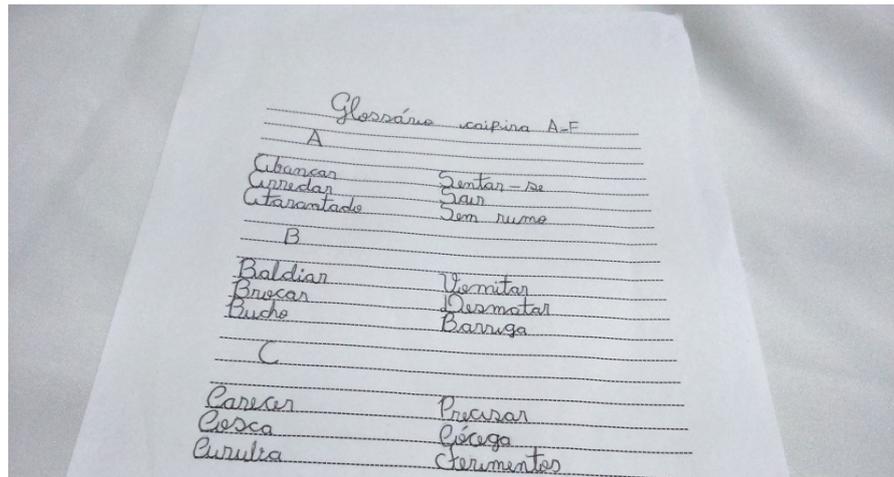
6.2 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

6.2.1 Glossário camponês

É uma proposição didático-pedagógica que envolve a listagem de palavras com seus respectivos significados. Para a sua realização, o docente poderá solicitar que cada estudante fale uma ou mais de uma palavra ou expressão que faz parte do repertório vocabular campesino.

Em uma folha previamente organizada, os discentes transcreverão para o papel as expressões sugeridas e seus respectivos significados. Os estudantes que ainda não dominem a escrita participarão de forma oral sugerindo expressões típicas do campo, conforme exemplifica figura abaixo.

Figura 8. Glossário caipira construído pelo coletivo de alunos



Fonte: Acervo da autora, 2019.

No espaço abaixo, há sugestão de outro glossário caipira. As palavras pertencentes a esta atividade deverá ser sugerida pelo coletivo de estudantes. Quanto mais palavras, mais rica a atividade, maior a relação e o sentimento de pertença ao campo.

Palavra - Significado

Aceiro - Limpeza no perímetro (contorno) da área de cultivo

Alfanje - Facão (ferramenta utilizada no trabalho no campo)

Baldiar - Vomitar (colocar para fora do estômago via oral um alimento que lhe fez mal)

Brocar - Desmatar (cortar as árvores onde será implantada a roça)

Périca - Aborto (morte da criança ainda na barriga da mãe)

Curuba - Ferimentos no corpo de alguém

Fique atento (a)!

A construção do glossário caipira oportuniza aos estudantes camponeses a valorização do modo de falar, de se expressar, de ser camponês. Imbricado a esta atividade pode ser trabalhado Ordem Alfabética, já que os glossários obedecem a uma ordem alfabética. O docente poderá explicar aos discentes que o vocabulário peculiar dos povos do campo não os inferioriza em relação à forma de falar dos povos urbanos.

Reconhecendo a importância da leitura e sendo a escola um lugar apropriado para a aquisição e construção de conhecimentos, uma prática pedagógica no sentido de aproximar os educandos da leitura, é o piquenique literário. Escolher, juntamente com a turma o local onde será realizada a atividade. Pode ser na sombra de uma árvore próximo a escola, no pátio da escola ou outro local conveniente.

Os livros a serem lidos durante esta atividade podem ser escolhidos no momento da realização desta ou previamente escolhidos pela turma. Em se tratando de prévia escolha dos livros, estes podem ser lidos durante a semana e, o piquenique servirá como culminância com dramatizações, debates, comentários, contação de histórias, etc.

Avisar aos pais com antecedência, sobre a data da realização do piquenique para que providenciem um lanche temático (somente frutas ou suco e pipoca ou outro lanche). Caracterizar o local da atividade com toalhas, livros, lanches, etc. Em seguida serão realizadas leituras, contação de histórias, debates, comentários, acerca das leituras realizadas. A atividade encerrará com o lanche.

Os alunos que não dominam a língua escrita serão também contemplados de forma satisfatória com esta atividade, pois, ao dramatizarem, socializarem, entre outras atividades que compõem o piquenique literário, estes estão também, construindo conhecimentos.

Fique atento (a)!

O piquenique literário configura como atividade que envolve as crianças no mundo da leitura de forma prazerosa, fora das paredes da escola. Esta atividade compõe uma ambientação criada para dar prazer e encantamento pela leitura.

6.2.3 Análise e interpretação de textos

A análise e interpretação de textos demandam leitura constante. Nesse viés, a leitura consiste em uma prática de fundamental importância, contribuindo para acessar a cultura historicamente sistematizada, aprimorar os conhecimentos, escrever melhor, gerar reflexões

sobre a própria leitura, entre outros. Assim sendo, Pfeifer (1998) afirma que a leitura é produção de sentido por e para sujeitos. Estamesma autora contribui ainda enfatizando que “a mesma só se constrói na presença daquele que busca a sua interpretação e real significado: o leitor que é um sujeito ativo e histórico”.

Delmanto (2009) afirma que a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores. Esta autora considera importante que devemos ensinar além da decodificação, da compreensão e apreciação do texto. Nessa perspectiva, a escola e as práticas pedagógicas relacionadas à leitura ali implementadas demandam o rompimento com toda a homogeneidade tradicional, no sentido de conduzir o educando na construção do conhecimento.

Importa destacar que no contexto da educação do campo classes multisseriadas, torna-se imprescindível a utilização de textos relacionados à cultura geral, mas também e, principalmente, textos vinculados às especificidades do campo.

Formar leitores demanda paixão pela leitura. Nessa perspectiva, o docente precisa ser um leitor assíduo, contagiar seus alunos e ensiná-los a enveredar pelos caminhos da leitura, pois a leitura não deve ser uma prática passiva, mas um momento de interação entre leitor(a) e autor(a), uma “ponte” para a obtenção do conhecimento. Assim, propiciar diferentes momentos de leitura e interpretação textual constitui prática fecunda no sentido de impulsionar a descoberta, a elaboração e a difusão do conhecimento.

Fique atento (a)!

Embora a leitura e interpretação de textos sejam atividades pontuais no cotidiano escolar, convém ressaltar a importância da inclusão de textos condizentes com as especificidades o campo.

6.2.4 Painel com interrogadores

Esta atividade configura como uma espécie de programa de auditório. O professor ou professora após a exposição de determinado conteúdo organizará a turma de modo que uma

equipe de estudantes apresenta um tema e é interrogada pelos demais estudantes da classe que preparou previamente as questões sobre o assunto.

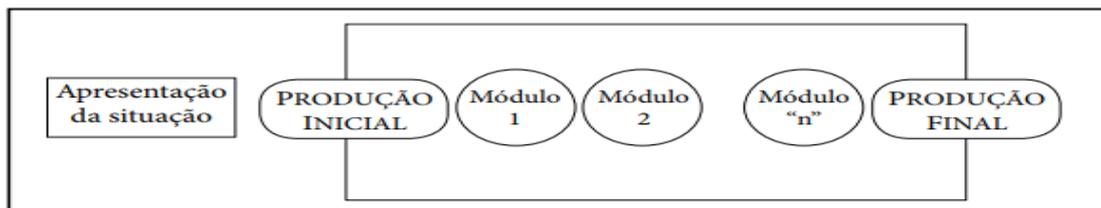
Fique atento (a)!

Esta atividade proporciona a troca de informações precisas sobre determinado assunto, além de possibilitar aos discentes, entre outras habilidades, expressar-se oralmente e superar inibições.

6.2.5 Atividades sequenciadas

O termo atividades sequenciadas refere-se a um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. Schneuwly&Dolz (2004, p. 98) defendem que as atividades sequenciadas devem ser assim constituídas.

Figura 9-Esquema de atividade sequenciada



Fonte: Schneuwly;Dolz(2004, p.98).

Durante a execução da atividade sequenciada, destinar, em cada dia de aula, o primeiro ou o segundo momento para a efetivação das referidas atividades.

Tempo estimado: 4 aulas

Desenvolvimento

1ª Etapa: Expor para a turma informações inerentes à sequência didática a ser trabalhada.

Formar pequenos grupos (duplas ou trios) com alunos de diferentes ritmos de aprendizagem.

Material necessário: texto A cigarra e as formigas (por exemplo)

Disponibilizar cópia do texto aos estudantes

Solicitar que seja realizada leitura compartilhada e em voz alta, intercalando um aluno de cada grupo por vez. Marcar os pontos principais e as palavras desconhecidas para a turma.

2ª Etapa- Realizar atividades de leitura e escrita

Atividade 01 (Alunos que não lêem convencionalmente)

1. Observe a letras que formam a palavra cigarra.

C	I	G	A	R	R	A
---	---	---	---	---	---	---

- Pinte de amarelo as vogais.
- Pinte de vermelho as consoantes
- Quantas letras possui a palavra? _____
- Qual a primeira letra? _____
- Qual a última letra? _____
- Quantas sílabas tem a palavra? _____
- Vamos separar as sílabas?

--	--	--

2. No quadro abaixo está escrito a palavra FORMIGA. Em cada quadro está faltando uma letra, descubra e preencha.

	O	R	M	I	G	A
F	O		M	I	G	A
F		R	M	I	G	A
F	O	R		I	G	A
F	O	R	M	I	G	

Atividade 02 (Alunos que lêem convencionalmente)

1. Retire do texto as palavras que são desconhecidas para a turma e pesquise no dicionário o significado de cada uma.
2. Crie um acróstico² com as palavras CIGARRA e FORMIGA

3ª Etapa: Atividade de interpretação e produção textual

Atividade 01 (Alunos proficientes em leitura e escrita)

1. Qual o título da fábula?

² É uma composição escrita feita a partir de letras iniciais de palavras isoladas ou localizadas no início ou no interior de frases e versos. A partir dos acrósticos lidos em sentido vertical, são formadas palavras ou frases.

2. Quais são os personagens da fábula?

3. Quais as características da cigarra e das formigas na fábula?

4. Onde se passa esta narrativa?

5. O que você achou da atitude das formigas em relação à cigarra?

6. Você daria outro final a esta história? Qual?

Atividade 02 (Alunos que não lêem convencionalmente)

1. Observe as imagens abaixo e elabore uma frase para cada uma. Lembre-se: as frases iniciam com letra maiúscula.







4ª Etapa- Culminância: socialização das atividades realizadas (debates, dramatização da fábula, comentários, entre outros).

Fique atento (a)!

O trabalho com atividades sequenciadas oportuniza aos envolvidos nesse processo criarem contextos educativos interativos alinhados à realidade em que estão inseridos e, a partir desta, participarem ativamente do processo de construção do conhecimento.

6.3 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA

6.3.1 Feira na escola

Confeccionar com os alunos em papel impresso ou escrito com pincel atômico, moedas de 5centavos, 10 centavos, 25centavos, 50 centavos e de R\$1,00 real. Confeccionar também cédulas de R\$ 2,00; R\$ 5,00; R\$ 10,00, RS 20,00, R\$ 50,00 e R\$100,00. Montar barracas caracterizando uma feira na sala de aula com produtos típicos do campo. Os alunos serão divididos entre feirantes e consumidores de forma alternada.

Fique atento(a)!

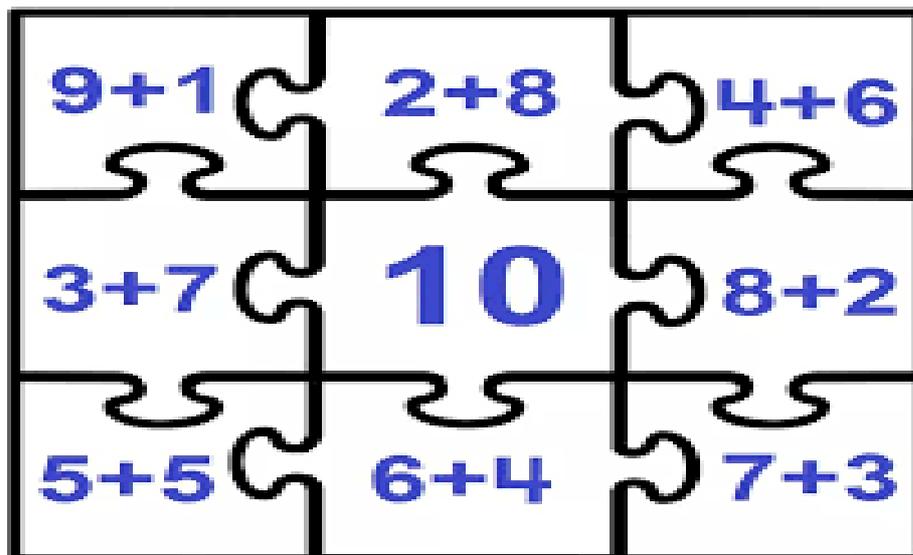
Essas atividades oportunizam aos discentes o contato efetivo com as operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) além de noções de compra, venda, troco repassado.

6.3.2 Quebra cabeças

Quebra cabeças representam formas dinâmicas de se trabalhar a tabuada e as quatro operações nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em contextos de multisseriação. Assim, agrupar estudantes de séries diferentes para juntos realizarem a

montagem do (s) quebra cabeça (s) sugeridos e/ou escolhidos, oportuniza ricos momentos de aprendizagem. Ao final da atividade, será realizada uma roda de conversa onde cada um irá expor suas dificuldades e/ou facilidades em montar o(s) quebra cabeça (s). A figura abaixo exemplifica um quebra cabeça envolvendo a adição.

Figura 10 - Quebra cabeça da adição



Fonte: www.ensinandodiferente.blogspot.com.br

O quebra cabeça é um jogo lúdico, onde o docente pode, dependendo do contexto apresentado, proceder às devidas adequações. Ele pode ser utilizado nas quatro operações matemáticas. Atividades lúdicas, como esta, mostram o quanto é importante o recriar, o vivenciar na vida dos educandos, sobretudo em contextos de multisseriação.

Fique atento (a)!

O quebra cabeça, além de ser uma prática pedagógica interativa, incentiva à cooperação entre os participantes e estimula o raciocínio.

6.4 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

6.4.1 Pesquisa de campo

Pesquisa de campo, segundo Marconi; Lakatos (2011, p.69) “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes

e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los”. Nessa perspectiva, a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada.

A origem da pesquisa de campo a ser elaborada dependerá do contexto e do andamento das aulas. A pesquisa poderá ter origem em aptidões ou preferências dos próprios estudantes. Assim, por exemplo, se a demanda da turma e do contexto sugerir uma pesquisa intitulada “Minha comunidade tem história”, o docente poderá elaborar, coletivamente com os discentes, um roteiro da pesquisa de campo.

No exemplo abaixo, aparece de forma simplificada e resumida um roteiro de pesquisa de campo. Ressalta-se que o roteiro de pesquisa a ser construído em cada escola deve estar imbricado às necessidades de cada contexto.

Roteiro para pesquisa de campo

Nome da comunidade: _____

Nome dos alunos (as): _____

Data da pesquisa: _____

Nome do (a) entrevistado (a)	
1. Há quanto você reside nesta comunidade?	
2. O que motivou sua vinda para este local?	
3. Você lembra do início da formação desta comunidade? Em caso positivo, como tudo começou?	

Elaboração: RosineteXavier, 2018.

A pesquisa (ou as pesquisas, já que poderá surgir mais de um tema a ser pesquisado) poderá ser subdividida em grupos de modo que cada grupo pesquise um tema e/ou uma quantidade de habitantes da comunidade. De posse dos dados, em sala de aula, docente e pesquisadores participarão de uma roda de conversa sobre as formas de trabalho na comunidade. Esta atividade engloba todos os discentes, independente do nível de aprendizagem de cada um. Os roteiros de pesquisa de campo poderão ficar expostos em um mural no interior da sala de aula.

Fique atento (a)!

A pesquisa de campo apresenta várias finalidades, dentre elas: investigar, extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo, além de proceder a análise e interpretação dos dados pesquisados.

6.4.2 Rodas de conversas

As rodas de conversas como práticas metodológicas nas classes multisseriadas representam momentos ímpares no sentido de promover aprendizagens fecundas. Várias temáticas podem ser abordadas nesse contexto, tais como: a luta pela terra e os conflitos no campo, a presença de trabalhadores rurais em condições análogas à escravidão, o avanço do agronegócio em detrimento do abandono histórico conferido à agricultura familiar, entre outros. Esses e outros temas podem e devem ser dialogados no contexto escolar. Convidar pessoas da comunidade e representantes de movimentos sociais do campo para participarem das rodas de conversas enriquece o debate.

Fique atento (a)!

As rodas de conversas oportunizam aprendizagens significativas. Esses momentos de socialização do conhecimento contribuem para a compreensão de problemas históricos enfrentados pelos povos do campo e que ainda perduram na contemporaneidade. Ademais, as rodas de conversas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, privilegiando a fala crítica e a escuta sensível fortalecendo a consciência social e política dos envolvidos nesse processo.

6.5 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA

6.5.1 Agricultura familiar

Agricultura familiar, segundo Abramovay (1997) consiste em uma unidade de produção agrícola onde propriedade e trabalho está intimamente ligado à família. Apesar de

alguns avanços, historicamente a agricultura familiar no Brasil sempre foi relegada pelo Estado a uma condição subsidiária aos interesses do agronegócio.

Ministrar este conteúdo, subsidiado por práticas pedagógicas como a roda de conversa e o painel com especialista representa o comprometimento com a aprendizagem do educando. É nessa perspectiva que esta temática assume papel fundamental nos debates em classes multisseriadas da educação do campo.

6.5.2 O êxodo rural

Êxodo rural é definido como o deslocamento do campo para habitar as cidades. Estes movimentos migratórios ocorridos nas décadas de 70 e 80 com maior intensidade ainda persistem, mesmo que de forma menos acentuada. O despreparo das cidades para receber os migrantes, traz como consequências problemas sociais como a favelização das cidades, desemprego, aumento da pobreza e da violência.

Para a materialização da temática êxodo rural, sugere-se algumas metodologias como: o seminário relâmpago e o painel com especialista. Na metodologia do seminário relâmpago, o docente faz uma exposição geral sobre o assunto e os discentes que já dominam a língua escrita anotam os principais pontos. Após a finalização da exposição realizada pelo docente, os alunos são agrupados e as exposições iniciadas. Os alunos que ainda não dominam a língua escrita participam de forma oral.

A metodologia do Painel com especialista consiste em convidar uma (s) pessoa(s) da comunidade que dialogue com a turma sobre as temáticas em questão. Especialista nesse caso, não quer dizer que tenha que ser somente alguém com muito estudo na área, mas também pessoas que tenham conhecimento sobre estas realidades e que possam compartilhar suas experiências e saberes, no caso os próprios povos do campo.

Fique atento(a)!

As categorias agricultura familiar e êxodo rural são recorrentes e contemporâneas. O contexto escolar multisseriado é propício para se discutir, dentre outros aspectos, a invisibilidade social da agricultura familiar, sobretudo a de subsistência, assim como os problemas sociais advindos do êxodo rural.

6.6 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS

6.6.1 Preparo de adubo orgânico - Compostagem

A compostagem consiste no processo biológico de transformação de resíduos orgânicos em substâncias húmicas. A compostagem representa uma estratégia de o agricultor familiar transformar resíduos agrícolas em adubos e o tornar menos dependente de insumos vindos de fora da propriedade.

A compostagem doméstica representa alternativa viável para adubação orgânica da horta escolar e também de cultivos implantados por agricultores familiares. É recomendável que o compostor ou pilha de compostagem fique próximo à escola, em local de fácil acesso. Veja algumas sugestões de tipos de compostores:

a) Escavação na terra

Uma escavação na terra com 65 cm de diâmetro e de 25 a 40 cm de profundidade.

b) Composteira de madeira

Um recipiente tipo caixa de fruta com tampa na lateral e com dimensões preferencialmente de 1,0 m x 1,0 m x 1,0 m em cada lateral.

c) Composteira de bambu ou de madeira encontrada na comunidade

Nesse caso, as dimensões da composteira ficam a critério dos envolvidos na atividade. A composteira pode ser construída não somente com bambu, mas com madeiras de refugo ou outras madeiras disponíveis no momento da execução da atividade. Veja imagem sugestiva abaixo.

Figura 11- Composteira feita de bambu



Fonte: <http://www.terrauna.org.br>

d) Montagem da pilha

Estando pronto o tipo de composteira, iniciar a montagem da pilha de compostagem. Espalhar uma camada de palha seca, folhas secas, ramos pequenos secos a uma espessura entre 10cm e 20 cm. Espalhar uma camada com frutas, legumes, verduras, grãos, sementes, borra de café, etc, a uma espessura de 5 cm. Alternar as camadas até preencher a pilha toda. No final da pilha, cobrir com folhas de bananeira ou folhas secas. Toda semana revolver e umedecer as camadas e cobrir novamente.

Os materiais para compostagem não devem conter vidro, plástico, óleo, metais, couro, pedras, produtos químicos em geral, tintas, papel alumínio, excesso de gordura, etc.

Resíduos orgânicos que podem ser compostados

Cascas, grãos, sementes em geral	Feno, palha, folhas secas
Frutas, legumes e verduras	Aparas de madeira
Borra de café	Ramos pequenos
Restos de alimentos cozidos	Cinzas de madeira em pequena quantidade
Casca de ovos esmagadas	

e) Qual o tempo da compostagem?

Quanto maior for o controle das condições de temperatura e umidade, mais rápido será o processo de finalização da compostagem. Se mantida a umidade adequada e a pilha revolvida (remexida) a cada semana, o composto fica estabilizado entre 110 e 130 dias, compreendendo os tempos de degradação e maturação. O composto está pronto quando é de cor escura, está solto, com cheiro de terra e quando esfregar o composto entre as mãos, elas não se sujam.

Figura12. Monitoramento da leira de compostagem



Fonte: foto de Valdirene C. Sartori, 2011.

Fique atento (a)!

Na escolha do local a ser conduzida a compostagem deverão ser considerados alguns aspectos como: facilidade de acesso, ocorrência de sol e sombra, proteção contra vento, e solo que permita a infiltração da água. A compostagem contribui para o aumento da fertilidade do solo, melhorando a sua estrutura, além de possibilitar às plantas a absorção de macro e micro nutrientes. Nessa perspectiva, a compostagem contribui para o aumento da produtividade agrícola. O adubo orgânico oriundo da compostagem é amplamente utilizado na horticultura e na jardinagem.

6.6.2 Horta na escola

A horta escolar como prática educativa constitui técnica fundamental no sentido de dinamizar as aulas, pois funciona como laboratório “vivo” ampliando os momentos de aprendizagens. Apesar das hortas não serem novidades no cenário educacional, ainda há pouca materialização desta prática no contexto escolar, sobretudo o campesino.

Implantar uma horta no entorno da escola demanda participação coletiva. É uma técnica que deve ser rigorosamente planejada e as tarefas previamente divididas. Sugestivamente, pode ser adotada, na implantação da horta escolar, a prática da rotação de culturas, vista a seguir.

Fique atento(a)!

A horta escolar representa uma importante estratégia pedagógica, oportunizando um aprendizado ancorado nas vivências práticas de conteúdos teóricos, configurando como uma alternativa de unir o lúdico à produção agrícola com viés agroecológico.

6.6.3 Rotação de culturas

A rotação de culturas é uma das práticas mais importantes no manejo de base agroecológica e consiste na troca planejada de culturas. Pode ser realizada dentro de uma mesma gleba (pedaço) de terra, ou entre glebas de terras diferentes (ALTIERI, 2002). A rotação não consiste em somente trocar de cultura de maneira arbitrária, mas em realizar um planejamento racional da área de cultivo.

Para que a rotação seja bem planejada, é importante o conhecimento de diferentes famílias botânicas de plantas. Exemplos:

- | | |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| ✓ Apiaceae: cenoura, coentro, erva-doce, etc | ✓ Fabaceae (leguminosa): feijão, fava, etc |
| ✓ Araceae: taioba, inhame, etc | ✓ Liliaceae: cebolinha, cebola, alho, etc. |
| ✓ Asteraceae: alface, girassol, etc. | ✓ Malvaceae: quiabo, vinagreira, etc. |
| ✓ Brassicaceae: repolho, couve, etc | |
| ✓ Cucurbitaceae: melancia, melão, pepino, abóbora, maxixe, etc. | |
| ✓ Solanaceae: batata, tomate, pimentão, pimenta, etc. | |

Quadro 3-Rotação de culturas com hortaliças de diferentes famílias botânicas em três canteiros

	Canteiro 1	Canteiro 2	Canteiro 3
1º plantio	Alface	cebolinha	Pepino
2º plantio	Pepino	alface	Cebolinha
3º plantio	Cebolinha	pepino	Alface

Elaboração: RosineteXavier, 2018.

Fique atento (a)!

As plantas e suas famílias possuem cada uma delas as suas próprias doenças, seus insetos prejudiciais e, quando se repete os mesmos cultivos ou plantas da mesma família no mesmo local, facilita-se a proliferação e ataques de pragas, doenças e plantas invasoras no (s) local (is) de cultivo(s). Cultivos contínuos das mesmas espécies podem ocasionar, com o passar dos anos, queda na produtividade. Nessa perspectiva, a rotação de culturas contribui significativamente para a quebra do ciclo das doenças e dos insetos prejudiciais, mantendo os nutrientes equilibrados e, conseqüentemente, o aumento da produtividade agrícola.

A questão ambiental vem sendo amplamente debatida e ganhando cada vez mais atenção em diferentes contextos sociais. Sendo assim, as atividades sugeridas no componente curricular Ciências adotam práticas pedagógicas com viés agroecológico, já que a agroecologia representa uma estreita ligação ao contexto campesino.

6.7 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE

6.7.1 Produções artísticas que retratem o contexto campesino

A Arte, ao contrário do que muitos pensam, não objetiva a mera distração dos educandos, mas pelo contrário, incentiva à criatividade, criticidade, interação social e, conseqüentemente, culmina em aprendizagens fecundas. Utilizar a Arte para retratar a

comunidade onde a escola está inserida representa o fortalecimento da identidade com o meio social em que o educando/artista está incluso.

Nessa perspectiva, sugere-se retratar a vida cotidiana daqueles que habitam o campo, sua cultura, hábitos, lutas, crenças, são atividades que podem ser implementadas no ensino de Arte. Ressalta-se, nesse sentido, a importância de permitir que o discente tenha liberdade para se expressar artisticamente, construir e reconstruir seus conhecimentos.

Portanto, vários materiais que estão desaparecendo na contemporaneidade podem ser utilizados nessas produções artísticas, como: esteiras, cofos, abanos, cestos, etc, além de confeccionar outros tipos de artesanatos utilizando folhagens, sementes, entre outros materiais disponíveis e de acordo com a criatividade dos docentes e discentes artesãos.

6.7.2 Mística

A mística consiste em uma encenação que simboliza a luta dos povos do campo. Enquanto ação pedagógica, a mística busca resgatar o significado místico de ser camponês, suas lutas, sua cultura, suas formas de trabalhar e de produzir. A mística, nesse contexto, pode estar vinculada também ao componente curricular Arte. Os envolvidos nessas atividades se fortalecem pela espiritualidade para dar prosseguimento às lutas por uma sociedade mais justa e coletivamente solidária. Segundo (Nascimento; Martins, 2008 p. 110), a mística é uma adesão pessoal a um projeto de vida a ser vivido em comum por um grupo social, ou seja, por um determinado coletivo de pessoas.

Veja a seguir uma sugestão de mística a ser realizada no contexto escolar campesino multisseriado:

- a) Escolha fotos de escolas em condições precárias.
- b) Distribua as fotos entre alguns alunos.
- c) Cada aluno, individualmente se levanta com a foto erguida para o alto e profere palavras de repúdio aquela situação.

(Exemplo: - Queremos uma escola com excelente estrutura física!) e se deita no chão. Assim, cada aluno entoará em voz alta, expressões ou frases dessa natureza. Após o último aluno expressar a sua frase, todos os demais alunos que estão deitados no chão se levantam e com o braço esquerdo erguido, entoam em alto e bom som:

- Educação do campo!

- d) Os alunos que não receberam as fotos respondem com o braço esquerdo erguido:

- Direito nosso, dever do Estado!

Este grito de guerra da educação do campo deve ser entoado três vezes seguidas e com bastante motivação. É fundamental ainda que o espaço onde a mística seja realizada esteja caracterizado com simbologias do campo (Frutas, hortaliças, cacho de coco babaçu, raízes de mandioca, ferramentas utilizadas pelos agricultores, girassóis (pode ser confeccionado em EVA), bandeiras de movimentos sociais do campo, entre outros).

Ao finalizar a mística, proceder à socialização dos temas abordados na atividade.

Fique atento (a)!

A mística no contexto campesino possibilita reflexões sobre a heterogeneidade de indivíduos que mantém relações de sobrevivência com a terra. Ademais, a mística enquanto ação pedagógica representa a motivação, a força, o desejo e a busca permanente pela efetivação de direitos sociais que historicamente foram/são negados aos sujeitos do campo.

6.7.3 Confeção de artesanato característico do lugar

O ensino da Arte no contexto campesino multisseriado constitui prática indispensável para que os educandos possam vivenciar processos contínuos e significativos de aprendizagens. Assim, distintas produções artísticas oportunizam distintas formas de expressão, criatividade e interação social.

Em se tratando do contexto campesino e das diversas possibilidades de produções artísticas, cabe destacar as produções com palha de coco babaçu (*Orbignyaphalerata*), planta abundante na região leste maranhense. Objetos de grande utilidade no campo como cofo, esteira, abanos e outros que antigamente eram muito comuns a confecção desses objetos pelos habitantes do campo nesse contexto, atualmente são práticas pouco desenvolvidas pelos jovens que habitam esse espaço.

Nessa perspectiva, sugere-se convidar pessoas da comunidade para orientar no processo de produção de objetos (como os referidos anteriormente) inerentes ao campo. Essa prática configura momentos de diálogos, troca de experiências e estímulo ao ensino da Arte nesse contexto. Produções artísticas nesses moldes, construídas coletivamente entre alunos e

comunidade, representam a materialização dos recursos artísticos disponíveis nesse contexto, assim como fazem parte do repertório vivencial de cada um.

Fique atento (a)!

Resgatar essas formas produção representa reacender a valorização de diferentes manifestações artísticas imbricadas à cultura campesina.

6.8 PROPOSIÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO

A religiosidade está presente na vida social da sociedade campesina e nesse caminho, as manifestações religiosas que se formam a partir de uma ou de várias matrizes, as festividades religiosas, entre outras, imprimem a pluralidade cultural dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso ministrado no contexto multisseriado das escolas do campo deve possibilitar entender o ser humano na sua localidade e a importância de se ter uma religião que contemple o indivíduo em sua plenitude.

A religiosidade influencia diretamente a vida campesina. Diversos ritos estão imbricados à forma de trabalhar dos sujeitos do campo. As “experiências” que são realizadas no dia de Santa Luzia (13 de janeiro) para saber se o período chuvoso em curso será satisfatório ou não para as plantações, os benzimentos nas áreas de cultivos (roças) para eliminar pragas e doenças da lavoura, entre outros, caracterizam influências comportamentais anteriores que preservam a identidade cultural alicerçada na religiosidade.

Assim, metodologias participativas oportunizam ricos momentos de aprendizagem alinhando o conhecimento historicamente sistematizado às diversas manifestações religiosas da comunidade.

6.8.1 Caixa maluca

Após a exposição de determinado conteúdo trabalhado em Ensino Religioso, construir coletivamente questionamentos acerca do que fora exposto. Cada estudante pode elaborar um questionamento e, em seguida, colocar em uma caixa. Providenciar música para animar a turma enquanto a caixa passa de mão em mão. O docente, de costas, interrompe a música e, quem estiver com a caixa em mãos, abre, retira uma questão, lê em voz alta e tenta

responder. Caso o aluno que retirou a pergunta não saiba a resposta, outro aluno que saiba, pode responder.

6.8.2 Poema (s)

Os poemas também fazem parte de um rol de recursos metodológicos que possibilitam a interação de forma lúdica entre o leitor e o texto. Um dos poemas sugeridos para se trabalhar no componente curricular Ensino Religioso em contextos de multisseriação está descrito a seguir.

RELIGIÃO

Religião depende de cada um
É a crença, a fé e o amor
Que as pessoas cultivam
Nas suas casas, nas igrejas,
Nos templos, na natureza.

Boa é a religião
Do índio, do branco
Do amarelo e do negro
Que ensina o respeito e o amor
Por todos os seres.

Diná Raquel Daudt da Costa

Após a leitura do poema, realizar uma roda de conversa sobre o poema em questão, sobre a religião de cada um. Enfatizar que não existe uma religião superior à outra e sobre a importância da religião na vida das pessoas. Os estudantes podem ainda desenhar o que imaginaram durante a leitura do poema. As produções realizadas pelos discentes podem ser fixadas em um mural no interior da escola.

6.9 FILMES, DOCUMENTÁRIOS E LEITURAS: SUGESTÕES PARA VER, APRENDER E ENSINAR

6.9.1 Filmes e/ou documentários

a) Filme: Agricultores do campo

Direção: Adezimar Melo e Lourival Melo

Duração: 1 hora 38 minutos

Sinopse: Num cenário característico do Sertão nordestino, o filme amador *Agricultores do campo* retrata os problemas enfrentados no campo brasileiro, sobretudo o desemprego. No longa, aparecem sertanejos em busca de empregos nas propriedades da região.

A exibição de filmes dinamiza o ensino e a aprendizagem no contexto escolar. Sendo assim, o filme *Agricultores do campo* é propício para fomentar discussões sobre a agricultura familiar, os percalços porque passam constantemente esses agricultores no cenário nacional, o desemprego, a falta de incentivo por parte do Estado.

Assim, ao término da exibição do filme, podem ser realizadas rodas de conversas com o intuito de potencializar a retenção de aprendizagem acerca da referida temática.

b) Filme: *Agricultura tamanho família - uma alternativa ao agronegócio*

Direção: Sílvio Tandler

Duração: 58 minutos

Sinopse: O filme *Agricultura Tamanho Família* mostra o quanto a agricultura familiar impulsiona a renda, a cultura, a produção e as relações sociais no campo brasileiro. *Agricultura Tamanho Família* revela que a agricultura familiar é quem garante a soberania e a segurança alimentar do povo brasileiro em detrimento do agronegócio.

Este filme possibilita o debate de diversas aprendizagens, dentre elas: a Agricultura familiar versus Agronegócio, as relações sociais, econômicas e culturais imbricadas à prática da agricultura de base familiar, entre outras.

c) Documentário *Caminhos para uma agricultura de base ecológica*

Duração: 25 minutos 33segundos

Sinopse: Vídeo produzido pela Embrapa Agrobiologia (Seropédica/RJ) – o documentário mostra por meio de depoimentos a difícil realidade dos agricultores na região serrana do Rio de Janeiro e mostra como alguns estão modificando sua forma de produzir alimentos através de práticas menos onerosas e que reduzem os danos ao meio ambiente.

Este documentário pode subsidiar debates acerca de mudanças de postura em relação à implementação de práticas agrícolas, substituir uma prática agrícola baseada no uso de agrotóxicos por práticas agroecológicas. Com empenho, dedicação, assistência e acompanhamento técnico, é possível implementar essa mudança de postura.

6.10 LIVROS, ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESE

6.10.1 Livro Escola de Direito Reinventando a escola multisseriada

Organizadores: Maria Isabel Antunes Rocha e Salomão Mufarrej Hage

Sinopse: Este livro faz parte da coleção Caminhos da Educação do Campo. Traz uma coletânea de textos (capítulos) objetivando divulgar e socializar resultados de diversas pesquisas relacionadas à educação do campo, sobretudo ao contexto campesino multisseriado.

O referido livro é indicado para docentes que atuam em classes multisseriadas. Contém narrativas que permitem aos leitores a compreensão do contexto das classes multisseriadas e, portanto, ampliar os conhecimentos docentes acerca desta temática, para assim colocar em prática, no contexto escolar, metodologias inovadoras no sentido de potencializar a aprendizagem discente nas classes multisseriadas.

6.10.2 Livro Profissão Docente na Roça

Autora: Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Sinopse: O livro Profissão Docente na Roça apresenta os diferentes processos de constituição da profissão docente nos espaços rurais do Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, interior da Bahia. A obra focaliza os seguintes aspectos: 1) Biografização das histórias de vida -formação- profissão dos (as) professores (as) da roça; 2) Pertencimentos e deslocamentos identitários; 3) Diferentes espaços e tempos da/na formação; 4) Produção da profissão docente.

Este livro possibilita ao docente leitor ampliar seus conhecimentos em se tratando da educação no espaço rural, da formação de professores do campo e como essa formação implica na prática pedagógica docente. Esses conhecimentos adquiridos desencadeiam debates interdisciplinares fecundos no espaço escolar, oportunizando aos discentes de classes multisseriadas, a ampliação e acúmulo de conhecimentos.

6.10.3 Livro A questão agrária no Brasil

Autor: João Pedro Stédile

Sinopse: O livro A Questão Agrária no Brasil faz parte de uma coleção de oito volumes compostos de diversos textos analíticos de pesquisadores e representantes de movimentos

sociais que tratam da luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil. No Brasil vivemos diversas situações de luta pela terra e pela reforma agrária ao longo de nossa história. O ponto central dos livros desta coleção está no debate sobre a natureza da reforma agrária nesse quadrante da história brasileira.

A questão agrária é um dos eixos estruturantes da educação do campo, portanto, conhecer a questão agrária no Brasil, é ponto crucial para a materialização de práticas pedagógicas alinhadas ao contexto campestre.

As leituras a seguir são de suma importância para a formação de professores de classes multisseriadas, tendo em vista que são leituras que abordam questões como o fazer pedagógico docente nesse contexto.

6.10.4 A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente (Artigo)

Autores: Terciana Vidal Moura e Fábio Josué Souza dos Santos

Resumo: O trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no contexto das classes multisseriadas cujo objetivo é compreender a prática pedagógica dos professores que atuam em turmas com esta configuração. Especificamente, o texto tem por finalidade problematizar o trabalho docente no contexto das classes multisseriadas, discutindo o impacto que as políticas de regulação oriundas do ideário neoliberal exercem sobre o trabalho dos professores e apontar as estratégias por eles utilizadas para superar os limites dessa regulação e construir práticas mais autônomas.

6.10.5 Formação continuada de professores para as classes multisseriadas no município de Castro Alves-BA (Artigo)

Autoras: Eliete Soares Mota e Terciana Vidal Moura

Resumo: Este artigo faz parte do trabalho monográfico apresentado ao curso de Pós-Graduação na área de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Esta apresenta discussões sobre o panorama da educação no município de Castro Alves/BA, tendo como foco a formação continuada para professores que atuam nas classes multisseriadas.

6.10.6 Transgressão do paradigma (multi) seriado como referência para a construção da escola pública do campo (Artigo)

Autor: Salomão Antônio Mufarrej Hage

Resumo: O artigo analisa a realidade das escolas públicas do campo, inserindo suas particularidades nos desafios mais abrangentes que enfrentam os movimentos sociais populares do campo. Ele socializa os resultados dos estudos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) sobre a realidade das escolas multisseriadas, considerando o paradoxo existente entre o abandono e a precarização que caracteriza grande parte das escolas nesse contexto e as ações criativas realizadas por professores e estudantes que desafiam as condições adversas nelas vivenciadas.

6.10.7 Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas (Dissertação de mestrado)

Autora: Caroline Leite Rodrigues

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo compreender a prática pedagógica do professor de sala multisseriada, passando pelos territórios da formação docente, que começa a dar os seus primeiros passos em direção às especificidades da Educação do Campo e da multisseriação, com cursos que contemplam a realidade dos povos campestres e se propõem a oferecer uma educação que valorize suas raízes - valores, costumes, culturas, suprindo as reais necessidades quanto à formação docente do professor do campo. Cursos como Pedagogia da Terra e o Programa Escola Ativa. Esse estudo mostra as mudanças ocorridas no decorrer dos anos nessas escolas multisseriadas em relação à formação docente, estrutura das escolas, condições do trabalho docente, transporte escolar, a emergência do conceito de Educação do Campo, dentre outros.

6.10.8 O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA (Dissertação de mestrado)

Autora: Rosiane do Carmo Teixeira

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto de estudo trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas localizadas no campo. Assim, o objetivo geral do trabalho é investigar o trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-

Bahia. Tendo em vista este objetivo, delineou-se a seguinte questão de pesquisa: Como se dá o trabalho docente das professoras que exercem o seu ofício no contexto das escolas de turma multisseriadas no município de Mutuípe-Ba? As análises dos dados de campo apontam que as professoras e professores das escolas de turmas multisseriadas enfrentam obstáculos diversos no exercício do seu trabalho, tais como: dificuldades de deslocamento casa-escola, fragilidades na formação docente, ausência de uma política de gestão do trabalho pedagógico ancorada nos princípios da Educação do Campo, precariedade dos prédios escolares, superlotação das salas de aulas, fragilidades no apoio e acompanhamento pedagógico oferecido pela gestão municipal.

6.10.9 Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas (Tese de Doutorado)

Autor: Fábio Josué Souza dos Santos

Resumo: A tese discute questões sobre a docência no contexto das turmas multisseriadas de escolas rurais, ao analisar memórias de professoras que atuaram no município de Amargosa-BA, no período de 1952-2014, com o fito de compreender como se configurou a docência nesses espaços, com ênfase nas práticas pedagógicas. A pesquisa constitui-se em uma contribuição à história da formação docente no Brasil, na medida em que, pela análise das práticas desenvolvidas pelas professoras, apresenta elementos para tencionar questões pouco problematizadas neste campo acadêmico. A tese revela modos próprios como as professoras experienciam suas atividades profissionais no espaço das turmas multisseriadas, através de dispositivos construídos cotidianamente sobre o trabalho docente no espaço escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, insistimos em afirmar a importância política e educacional das classes multisseriadas da educação do campo, tendo em vista que elas são responsáveis pela iniciação escolar de grande parte do quantitativo de crianças que vivem no/ do campo brasileiro. Adjetivações negativas que frequentemente são direcionadas à multissérie como “uma anomalia, uma praga que deveria ser exterminada”, revelam uma intencionalidade política perversa: promover a inexistência de tais turmas/classes assim como o esvaziamento do campo.

Além disso, como já discutido ao longo deste trabalho, as mazelas que permeiam as classes multisseriadas não ocorrem exclusivamente devido sua configuração ser multisseriada, mas pelo abandono histórico do Estado para com esse contexto. Precisamos redefinir nossos olhares, superar visões negativas e preconceituosas acerca da multissérie. enxergá-la como possibilidade formativa atendendo as demandas dos sujeitos do campo em detrimento de esforços que intencionam igualar a multissérie a modelos seriados urbanos.

Com o intuito de contribuir com a materialização de práticas pedagógicas exitosas vinculadas à multissérie, disponibilizamos este caderno pedagógico. Acreditamos que a utilização deste material como instrumento pedagógico em contextos de multisseriação contribuirá de forma significativa para a prática pedagógica docente, oportunizando momentos fecundos de aprendizagem. Consideramos tais atividades apropriadas ao contexto campesino multisseriado, pois são atividades motivadoras, que relacionam os conteúdos historicamente sistematizados com as vivências dos educandos.

Espera-se que os docentes nesse contexto, realizem as leituras aqui sugeridas e implementem as atividades aqui propostas. No entanto, fica facultado aos mesmos, após leitura e análise do conteúdo deste caderno pedagógico elaborar outros materiais levando em consideração a necessária observância das singularidades e particularidades do contexto campesino multisseriado.

Porém, importa destacar que para a materialização destas metodologias no espaço escolar, não basta somente a vontade e a disponibilidade dos (as) professores (as) em colocá-las em prática. Nessa perspectiva, faz-se necessária implementação de políticas públicas específicas para atender as demandas históricas da multissérie, que, dentre outras competências, deve: prover suficientemente as escolas com materiais didáticos pedagógicos para que os docentes possam executar tais atividades, além de acompanhamento pedagógico constante alinhado a este contexto.

Assim, práticas pedagógicas inovadoras, qualificadas e alinhadas ao contexto da heterogeneidade convertem o espaço escolar em um lugar mais atrativo e conseqüentemente fecundo. É nessa perspectiva que sugerimos a implementação destas e de outras atividades no sentido de oportunizar aos discentes em contextos de multisseriação, a emancipação dos mesmos, através da aquisição de conhecimentosconstruídos a partir de ações educativas diversas em detrimento de condições adversas que configuram a realidade existencial de muitas escolas neste contexto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo (1997), **Paradigmas do Capitalismo Agrário em questão**. São Paulo: Hucitec e Campinas: UNICAMP.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro**. Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010

ALTIERI, M.A. **Agroecologia: Bases científicas para uma agricultura sustentável**, Guaíba: Editora Agropecuária, 2002.

ALVARADO CRUZ, Rocío. **La Escuela unidocente: un reto y una oportunidad para la educación en la comunidad rural**. 1ª. ed. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.

AMES, P. **Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades**. Lima: Ministério de Educación – DINFOCAD, 2004.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

APOLÔNIO, Elaine Aparecida de Sousa. **O Projovem campo - saberes da terra e sua contribuição para a formação e desenvolvimento do capital social pelos jovens agricultores (as) familiares**. Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 24-40, jan./jun. 2017.

ARAÚJO, Marivaldo Praseres de. **A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no Município de Cametá**/ Marivaldo Praseres de Araújo - 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

ARGENTINA. Ministerio de La Educación de la Nación. **Educación Rural: Acerca del área**. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/masrural.html> fev. 2015. (Site oficial do Governo).

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores e educadoras do campo. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

_____. **Por uma educação do campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Políticas de formação de educadores (as) de campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007.

_____. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas.** In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

AUGUSTO, M.H. **Oganização escolar seriada.** In: Oliveira, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na Escola o que é como se faz. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARROS, Aidil J. da Silveira; LEHFELD, Neide A. de Souza. **Fundamentos de metodologia científica:** um guia para a iniciação científica. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* **Retratos de Realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas.** In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 399-416.

_____. **Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Relatos de Experiências de Educadores do Campo.** Texto submetido ao XVIII EPENN-2007, no Grupo de Trabalho de Didática.

BATAILLE, Georges. L'erotisme. Trad. João Bénard da Costa. Lisboa: Antígona, 2004.
BATISTA, Edimar Eder. **Complexidade das relações entre campo e cidade: perspectivas teóricas.** Revista NERA. Presidente Prudente. Ano 18, nº. 29 p. 101-132 Jul-Dez./2015.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. **A formação dos educadores do campo.** UFSC, 2009.

BERRY, Chris. **Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands.** Em International Journal of Educational Development, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a Prática: Escritos de viagem e estudos sobre a educação**. Coleção Educação Popular n° 1. 4ª Edição. Edições Loyola. São Paulo. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988.

_____,(1996). Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____,(2001).Parecer CNE/CEB n° 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____,(2002). Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002. **Institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Brasília. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em 28 jun. 2018.

_____, (2007). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos de subsídios**. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. BRASÍLIA - DF, 2007.

_____,(2010).MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Escola Ativa: Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras**. Escola Ativa: Projeto base. Brasília: SECAD/MEC, 2010a.

_____,(2010).Decreto N° 7.352 de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília, MEC. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/.../2010/decreto-7352-4-novembro-2010/pdf>>. Acesso em 20 jan 2019.

_____, (2013).**Portaria n. 579 de 02 de julho de 2013**. Que institui a Escola da Terra. Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf>. Acesso em 02 Jun. 2019.

_____, (2014). **Lei n° 12.960, de 27 de março de 2014, Altera a Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 mar. 2014b.Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em 02 fev 2019.

BURRIAL, Xavier; GARRETA, Jordi; LLEVOT, Núria; NAVARRO, Pilar; SALA, Tere; SAMPER, Lluís. **Mito y realidad de la escuela rural catalana**. In: LLEVOT CALVET, Núria; GARRETA BOCHACA, Jordi (Orgs.). Escuela rural y sociedad. Lleida - Espanha: Edicions de la Universitat de Lleida; Fundación Santa María, 2008, p. 87- 122,

BUSTUS JIMÉNEZ, A. **La escuela rural Granada: Octaedro Andalucía**, Ediciones Mágina, 2011b. (Colección Recursos).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

_____. **Desafios à transformação da forma escolar**. In: _____ (Org.). Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. 248 p.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

CAMPOS, Angelo Mariano Nunes. **A prática de ensino dos docentes do Curso de Turismo do CEFET/PA - uma análise centrada na metodologia do ensino**. Revista Urutágua. Maringá, n.6, abr/mai/jun/jul, 2006. Disponível em <<http://www.urutagua.uem.br/009/09campos.htm>> Acesso em 26 fev 2019.

CANTÓ, Eliseo García; ROJO, Francisco José Peñalver; CASTELLS, Alvaro Rodríguez; CEBOLLADA, Ana De Juan; PÉREZ, Laura Navalpotro. **La escuela rural: ¿cierre o reorganización? Una comparación entre España y Grecia**. Revista Digital - Buenos Aires, Año 13, N° 119, Abril de 2008.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

CARVALHO, Raquel Alves. **A construção da identidade dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

CHILE. GOBIERNO DE CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Propuesta de asesoría a escuelas multigrado.** In: Nuestros Temas - Publicación para Profesoras y Profesores de Educación Básica, n. 33, 2009, p. 4.

CODÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 1.331, de 12 janeiro de 2004.** Dispõe sobre o Sistema de Nucleação de Escolas Municipais da zona rural do município de Codó (MA) e dá outras providências. Codó-MA, 2004.

CORDEIRO, Georgina N. Kalife. **Educação superior do campo e a Pedagogia da Alternância: o diálogo no processo de formação de professores.** In: JÚNIOR, Fernando Alves da Silva; FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Interculturalidade e saberes: os diversos na contemporaneidade da Amazônia. 1 ed. Belém, PA: Paka- Tatu, 2015.

CORRÊA, Sérgio Roberto M. **Currículos e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia.** In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutenberg, 2005.

COSTA, Jaqueline de Moraes. PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. **O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar.** *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação inicial do educador do campo: um estudo sobre a Licenciatura em Educação do Campo/ Procampo.** *MARGENS- Revista Interdisciplinar* versão digital. Vol 10, n. 14, jun, 2016.

CUNHA, Regina Célia Alves da. PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de. SUANO, João Henrique. **XII Congresso Nacional de Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPD.** PUC/PR, 26 a 29 / 10/2015.

CURY, C.R.J. et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação.** São Paulo. Ed. do Brasil, 1997.

DAVIS, Claudia e GATTI, Bernadete. **A dinâmica da Sala de Aula na Escola Rural. In: Educação e Escola no Campo.** Org. THERRIEN, J. e DAMACENO, Maria. São Paulo: Papirus, 1993.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELMANTO, Dileta. **A leitura em sala de aula**. *Revista Construir Notícias*. Recife, Ano 8, nº 45, p. 24-26, mar/abr 2009.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed., São Paulo, Atlas, 1995.

DIAS, José Augusto. **Gestão da escola**. In: Vários autores. *Estrutura e funcionamento da Educação Básica - leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. TARLAU, Rebecca. **Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronera**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 140, p.545-567, jul.-set., 2017.

_____, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília/MDA, 2006.

_____. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, Silmar da Silva. **Programa Escola da Terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente**. Dissertação (Mestrado Profissional)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/ CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

FIGHERA, Mariângela Lindner. **Escolas multisseriadas: (re) construção das práticas pedagógicas dos professores de Caçapava do Sul- RS**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Educação, 2015.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. p. 1123-1138. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. Tradução Raquel Ramallete.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de. LEITÃO, Wandrerléia Azevedo Medeiros. **Políticas públicas e classes multisseriadas: (des) caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Madalena. **O que é um grupo**. 2005. Disponível em <<http://www.angelfire.com/.../grupo01materesa25022005.htm>>. Acesso em 12 jan 2019.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

_____. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. **Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo ; 2).

FRIGOTTO, G. **Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista do Centro de Educação e Letras, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

GANDIM, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. Disponível em: [www.Máxima.Art.Br/.../planejamento_como_ferramenta_\(completo\)_doc](http://www.Máxima.Art.Br/.../planejamento_como_ferramenta_(completo)_doc). Acesso em 11/07/2019.

GAUTHIER, C. **Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado**. Revista Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí, jan.-jul., 2000.

GEPERUAZ. **Relatório conclusivo da pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica”**, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2004.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GÓMEZ, E. S. **Outros tempos para outra escola**. *Pátio - Revista Pedagógica*, n. 30, p. 47-50, maio/jul. 2004.

GONÇALVES, Gustavo Bruno.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. **Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo?** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 49-60.

GOSENHEIMER, A.N.; CARNEIRO, M. L. F.; CASTRO, M. S. **Estudo comparativo da metodologia ativa “gincana” nas modalidades presencial e à distância em curso de graduação de Farmácia**. *ABCS Health Sci*. 2015; 40(3):234-240.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo**. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v.32 | n.04 | p. 147-174 | Outubro-Dezembro 2016.

_____. **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.

_____. **Escolas Multisseriadas**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lígia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=279>> Acesso em 07 fev 2019.

_____. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém, 2006.

_____. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 - Belém-Pa - Maio-Junho de 2005.

IBGE, **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017.**

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

INEP-INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo Escolar 2014.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 jun 2019.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2013.** Sinopse estatística da educação básica - Ano 2013. Brasília: MEC/INEP, 2013.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Vários censos.** 2006.

JANATA, Natacha Eugênia. ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/ Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente.** *Revista Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 40, n.3, p. 685-704, jul/set. 2015.

JARDIM, Cinthya Martins. OLIVEIRA, José Ademir de. **As políticas públicas educacionais e as especificidades regionais nas zonas rurais do Amazonas.** VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2017.

JOUBERT, Jurie. **CMGE: a lighthouse for multi-gradeteaching in Africa.**In: Commonwealth Education Partnerships 2012/13, 2013, p. 216-218.

_____. **Multi-grade teaching in South Africa.** In: Commonwealth Education Partnerships 2010. Stationery Office of the Commonwealth Secretariat, London, 2010.

JOYCE, TaoleMatshidiso. **Quality Basic Education for All: Challenges in Multi-Grade Teaching in Rural Schools.** Mediterranean Journal of Social Sciences, MCSER Publishing, Rome-Italy, vol 5, No 1, january, 2014, p. 531-536.

JUÁREZ BOLAÑOS, D. **Educación rural enFinlandia: experiencias para México.** CPU-e, Revista de Investigación Educativa, n. 15, julio-diciembre 2012.

JUM, Ma. **History, status quo and prospects of Multi-grade instruction in rural areas.** (Keynote Speech for the Eighth Annual Conference of the Multi-grade Instruction Committee

of China). (Discurso para a Oitava Conferência Anual do Comitê de Instrução Multigrade da China). Lanzhou-China, 2009.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Roseli Salette Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n.º 4.

LAGE, A. C. M e BOEHLER, M. **Multissérie em questão**. In: Letra A: Jornal do Alfabetizador. Belo Horizonte, outubro/novembro de 2013- ano 9-n. 36.

LARA, Isabel Cristina M. **Jogando com a matemática** de 5ª a 8ª série. São Paulo: Editora Rêspel, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. **Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola**. In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIPPI, Sílvia. **Os percursos da transgressão: Bataille e Lacan**. *Ágora* [online], Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 173-183, 2009.

LITTLE, Angela. **Access and achievement in Commonwealth countries: support for learning and teaching in multigrade classrooms**. In: Commonwealth Education Partnerships 2004. Stationery Office of the Commonwealth Secretariat, London, p. 12-15

MACHADO, João Batista. **Histórias do fundo do baú**. Codó: FACT/UEMA, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARQUES *et al.* Luciana Pacheco Marques. Cristiane Elvira de Assis Oliveira. Cristina Toledo. Josiane da Silva Andrade. **O TEMPO ESCOLAR EM QUESTÃO**. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 20, n. 2, jan./abr. 2013.

MARTINS, José de Souza. O sujeito oculto: ordem e transgressão na Reforma Agrária. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. **Prática pedagógica em classes multisseriadas.** Entrelaçando, Revista Eletrônica de Culturas e Educação. N. 6 • V.2 • p. 133-148 • Ano III (2012) • Set.-Dez. • ISSN 2179.8443

MELLO, M.A.L. O Programa Escola Ativa no contexto na Educação do Campo: impasses e contradições. In: I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, 2012. Pelotas, RS. **Anais.** I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, 2012.

MENEZES, H.C.M. MOREIRA, I.E.de L.ZIENTARSKI, C. ESCOLA DA TERRA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FORMAÇÃO DOCENTE. Extensão em Ação, Fortaleza, v.3, n.12, Out./Dez. 2016. 12

MEXICO. Porcentaje de escuelas primarias de organización escolar multigrado (2010/2011). México: Subsecretaría de Educación Básica-Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, 2011, 15 f.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

_____. **A educação do campo enfrentamento das atuais políticas públicas.** *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA Mônica Castagna. HAGE, Salomão Mufarrej. Políticas de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre**

o Pronera e o Procampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo.** In *Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto.*(UFMG;UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINARI, Cláudia. **Entrevista concedida a Paola Gentile**, de Buenos Aires, Argentina. Revista Nova Escola. 01 jan. 2009.

MONEREO, C.; DURAM, D. (2005). **Tramas, procedimentos para aprendizagem cooperativa.** Porto alegre: Artmed.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: Políticas e Práticas.** 13ª Ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** Revista Chilena de Educação Científica, 4 (2): 38-44, 2012.

MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué. FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. ELIAS, Adriana Soares de Carvalho. SILVA, Maria Edjane Pereira.**Formação e Docência no Contexto das Classes Multisseriadas.** XIX ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Salvador/ BA, setembro de 2018.

_____, Terciana Vidal.**Formação de professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas do campo: que princípios? que diretrizes? Que epistemologia?**XXII Encontro de pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal/ RN, 2014.

_____, Terciana V., SANTOS, Fábio J. S. dos. **A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa-BA.** In: Elizeu Clementino de Souza. (Org.). Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográfica. Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográfica. Salvador: EDUFBA, 2012, v. , p. 269-297.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Pedagogia do movimento sem terra: acompanhamento às escolas.**São Paulo, 2001.

MULKEEN, Aidan G.; HIGGINS, Cathal. **Multigrade Teaching in Sub Saharan Africa: Lessons from Uganda, Senegal, and the Gambia.** Washington-U.S.A.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2009.

MULRYAN-KYNE, C. **Small rural schools: an Irish perspective.** In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry.* Cornwall: Interskola, 2005, p. 24-29.

MUNARIM, Antonio. **Educação do campo e LDB-Uma relação quase vazia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy; MARTINS, Leila Chalub. **Pedagogia da Mística: as experiências do MST.** Emancipação, Ponta Grossa, 8(2): 109-120, 2008. Disponível em:file:///C:/Users/cliente/Downloads/DialnetPedagogiaDaMisticaAsExperienciasDoMST-4025652.pdf. Acesso em 22 fev de 2019.

_____. **Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás.** Revista Iberoamericana de Educación, 2004.

NEVES, Lucia Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPEd, 2013. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Caroline Mari. **A construção de políticas educacionais para a educação do e no campo impulsionadas pelo MST no estado do Paraná a partir da década de 1990.** IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012.

PADMANABHA RAO, Y. A. & RAMA, A. **Redesigning The Elementary School - Multilevel Perspectives From River.** Southern African multigrade education conference, In: Commonwealth Education Partnerships 2010. Stationery Office of the Commonwealth Secretariat, London, 2010, p. p. 25-35.

PARENTE, C.M. **Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

_____. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v.26 n.02 p.135-156. | ago. 2010.

_____. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das Escolas do Campo: o caso do município de São Gabriel/RS.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2015.

PFEIFER, Castelhanos Cláudia. **O Leitor no Contexto Escolar.** In: ORLANDI, PuccineliEni. (org). *A Leitura e os Leitores.* Campinas: Pontes, 1998.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **Classes multisseriadas no meio rural: alternativas curriculares que tratam a diferença como possibilidade de aprendizagem.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC), 2, Anais..., Brasília, 6 a 8 ago. 2008. Brasília: UnB, 2008.

_____, Ana Sueli Teixeira de. SOUZA, Elizeu Clementino de. **O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015.

PONTE, Karine Furini da. **(Re)Pensando o Conceito de Rural.** *Revista NERA Pres. Prudente* Ano 7, n. 4 p. 20-28 jan./jul. 2004. Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas/04/02_Karina.pdf>. Acesso em 02 nov.2017.

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. Estudos Sociedade e Agricultura.** Rio de Janeiro, n. 4, p. 5–27, jul. 1995.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, N. Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos. In: PROCAD. **Organização dos tempos e espaços na escola.** Belo Horizonte:SEE/MG, 2001. p. 17- 35. (PROCAD - Fase Escola Sagarana, n. 04

RODRIGUES, Ana Cláudia da silva. MARQUES, Dayana Ferreira. RODRIGUES, Adriège Matias, DIAS, Gilvânia Lima. **Nucleação de escolas do campo: conflitos entre formação e desenraizamento.** *Educação&Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017.

RULE, T. Rural schools: an English perspective. In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry*. Cornwall: Interskola, 2005. p. 32-41.

SAMPAIO, C. S. Educação brasileira e(m) tempo integral. In: COELHO, Lígia M. C. C.;CAVALIERE, A. M. (Org.). *Alfabetização e osmúltiplos tempos que se cruzam na escola*.Petrópolis: Vozes, 2002. p. 182-196.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018

SANTOS, Ramofy Bicalho. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais**. Teias v. 18. n. 51. 2017.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**/Fábio Josué Souza dos Santos.Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador. 2015.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Humberto Correia dos. **Escolas Municipais Rurais de Patos de Minas - MG (1941-1998): da expansão à nucleação**. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: um enfoque sobre as classes multisseriadas**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras / SE, Brasil, 2010.

SCHNEUWLY. B. ; DOLZ, J. **Os Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGPÓRSSON, R.; JÓNSDÓTTIR, Þ. B. Small rural schools: an Icelandic perspective. In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry*.Cornwall: Interskola, 2005. p. 51-58.

SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry*.Cornwall: Interskola, 2005.

SILVA, L. H. **Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira.** In: Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 5, p. 105-112, 2008.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Esteira Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4ª ed. revisada e atualizada; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2005.

SOLSTAD, K. J. Small rural schools: a Norwegian perspective. In: SIGSWORTH, Alan; SOLSTAD, Karl Jan. **Small Rural Schools: a small inquiry.** Cornwall: Interskola, 2005. p. 42-50.

SÖRLIN, I. Small Rural Schools: a swedish perspective. In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. **Small Rural Schools: a small inquiry.** Cornwall: Interskola, 2005. P. 18-23.

SOUZA, E, C. *et al.* **Multisseriação, seriação e trabalho docente.** In Série Cadernos Temáticos. EDUFBA, 2017.

SOUZA, Rosiane Costa de. **Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano.** Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia/ UNEB, Salvador, 2015.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SYVÄNIEMI, U. Small Rural Schools: a finnish perspective. In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. **Small Rural Schools: a small inquiry.** Cornwall: Interskola, 2005, p. 30-31.

TAFFAREL, Celi NelzaZulke. JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. **Pedagogia histórico-crítica e formação de docentes para a escola do campo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016.

TAFFAREL, Celi. MOLINA, Monica Castagna. Política Educacional e Educação do campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, I. A. C. **Marcando o tempo: os calendários escolares.** Pátio -Revista Pedagógica, n. 30, p. 20-23, maio/jul. 2004.

_____. **Arquitetura dos tempos escolares: os calendários e horários.** Disponível em: [antigos/simposio2009/131.pdf](#)>. Acesso em: 18 jun. 2019.

VARANDA, Nely das Graças Silva. **Organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas da educação do campo de Mucuri/BA.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de La Empresa/ Montevideu, Uruguai (2012), convalidado no Brasil, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização.** 21ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos da. VIANA, Cleide M^a Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza F. da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social. In: **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIEIRA, Norma Cristina. MACIEL, Rogério Andrade. MACIEL, Wanessa Rafaela Andrade. **Formação continuada de professores do campo no programa escola da terra e a concepção do currículo.** Teias v. 18. n. 50. 2017. (jul./set.): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos.

VITHANAPATHIRANA, Manjula. V. **Multigrade Teaching Innovations.** In Sri Lanka And Challenges Of Scaling-Up. CMGE, Conferência. 2010, p. 36-51.

WEISS,E. La situación de La enseñanzamultigrado em México. **Perfiles Educativos,** México, v. n. 90, p. 57-76, 2000. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>>. Acesso em 17 jan 2029.

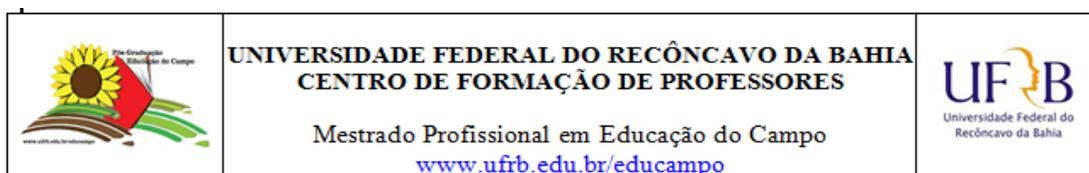
XAVIER, Rosinete dos Santos. MOURA, Terciana Vidal. **Organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas da educação do campo no município de Codó-**

MA. II ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: Ataques do conservadorismo e experiências contra-hegemônicas. UNEB, Salvador / BA, 2018.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Classes multisseriadas, temas geradores e integração curricular: de Petersen a Freire.** Revista Cocar. Belém/Pará, vol. 9, n.17, p. Revista Cocar. Belém/Pará, vol. 9, n.17, p. 43-54 3-6 | jan.-jul. 2015 | jan.-jul. 2015

APÊNDICES

APÊNDICE I: Questionário de pesquisa



1. Quantidade de escolas existentes no município: Urbanas _____ Rurais _____
2. Das escolas rurais, quantas são multisseriadas? _____
3. Número de alunos: Escolas urbanas _____ Escolas rurais _____
4. Do número total de alunos das escolas do campo, quantos estudam em salas de aulas multisseriadas? _____
5. Número de professores: Sede _____ Campo _____
6. Do total de professores que atuam em escolas do campo, quantos trabalham em salas de aulas multisseriadas? _____
7. Formação dos professores
 Nível médio magistério Superior incompleto Superior completo
8. Há formação continuada especificamente para os docentes que atuam em salas multisseriadas da Educação do Campo? Sim Não
9. O município tem PME? Sim Não
10. O município possui Diretrizes para a Educação do Campo? Sim Não
11. Existe um setor específico para a Educação do Campo? Sim Não
12. Como estão organizadas administrativamente as escolas do campo no município?

13. Como ocorre o acompanhamento da Secretaria de Educação, da direção escolar e da coordenação pedagógica às Escolas do Campo?

14. Quais as políticas, programas e projetos que atendem as escolas do campo neste município?

15. Existe um currículo específico para as escolas do campo? () Sim () Não

16. Como os professores que atuam em escolas do campo se deslocam até as mesmas? E os alunos, como chegam até as escolas?

17. Qual a taxa de aprovação, reprovação e evasão dos alunos pertencentes às escolas do campo?

18. Qual o IDEB do município nas últimas edições?

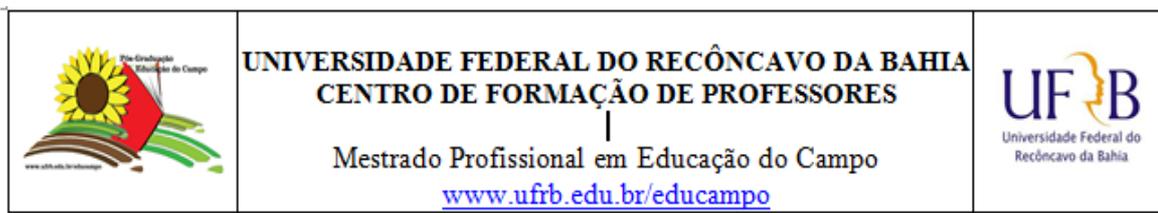
2014 _____ 2015 _____ 2016 _____

19. As Escolas do Campo participam da Prova Brasil? () Sim () Não

20. Caso seja realizada a Prova Brasil nas escolas do campo, qual tem sido o desempenho delas nessas avaliações?

() Ruim () Regular () Bom () Excelente

APÊNDICE II: Questionário de coleta de dados



Prezado (a) professor(a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada “*Multisseriação: realidade e desafios do trabalho docente na Educação do Campo do município de Codó-MA*” Linha de pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, sob orientação da Professora Me.Terciana Vidal Moura. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração preenchendo o presente questionário. **NÃO É PRECISO IDENTIFICAR SEU NOME.** Os dados aqui levantados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e produção de trabalhos e artigos, assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa! Muito obrigada!

Atenciosamente,

Prof^a Rosinete dos Santos Xavier.

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS³

1. Sexo: a. () Masculino b. () Feminino

2. Idade: _____

3. Estado civil: a. () Solteiro b. () Casado c. () Separado d. () Viúvo

e. () Outro _____

4. Possui filhos? a. () Não b. () Sim. Quantos? _____

5. Município em que reside: _____

6. Reside: a. () Na cidade b. () No campo

7. Município em que trabalha: _____

8. Polo: _____

³ Este instrumento de pesquisa foi elaborado pela prof^a. Terciana Vidal Moura e pelo prof. Fábio Josué Souza dos Santos no âmbito de atividades de pesquisa desenvolvidas no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Para a presente pesquisa, o instrumento sofreu os devidos ajustes.

9. Turno em que trabalha na educação:

a. () Matutino b. () Vespertino c. () Noturno

II. INFORMAÇÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

10. Distância aproximada entre sua residência e escola onde trabalha: _____ km

11. Como faz o deslocamento de casa para a escola e vice-versa?

12. Tempo total de serviço **em sala de aula**: _____ anos

13. Tempo de serviço em **escola do campo**: _____ anos

14. Tempo de serviço em **classe multisseriada**: _____ anos

15. Já exerceu ou exerce alguma **outra função** profissional na Educação, além da docência?

Em caso afirmativo, preencha o quadro a seguir.

15.1 Na cidade	<p>a. () Direção de Escola, por _____ anos</p> <p>b. () Coordenação Pedagógica, por _____ anos</p> <p>c. () Outra _____, por _____ anos</p> <p>d. () Não (nunca exerceu)</p>
15.2 No campo	<p>a. () Direção de Escola, por _____ anos</p> <p>b. () Coordenação Pedagógica, por _____ anos</p> <p>c. () Outra _____, por _____ anos</p> <p>d. () Não (nunca exerceu)</p>

16. Regime de trabalho atual:

a. () Efetivo b. () Contratado c. () Efetiva e contratada d. () Outro

17. Tipo de rede à qual é vinculada, atualmente:

a. () Municipal b. () Estadual c. () Particular

18. Preencha as informações solicitadas na tabela a seguir, considerando o seu trabalho docente neste ano de 2017.

TURNO	Nome da Escola (ou sigla)	Nível de ensino	Série(s) / Ano(s) que atende	Quantidade de alunos que você atende
Matutino				
Vespertino				
Noturno				

III. INFORMAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nível	Nome do curso	Nome da Instituição (ou sigla)	Ano de conclusão
Ensino Médio			
Ensino Médio*			
Graduação			
Graduação*			
Graduação*			
Pós-Graduação			
Pós-Graduação*			
Pós-Graduação*			

Nota: são colocadas 2 linhas para nível médio e 3 para graduação e 3 para pós-graduação, porque pode ocorrer de o colaborador respondente possuir mais de um curso no mesmo nível de ensino. Preencha apenas as linhas correspondente à sua formação.

IV. INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO COM A TURMA MULTISSERIADA QUE VOCÊ LECIONA EM 2017

19. Descreva **a escola** em que você atua com turma multisseriada.

20. Descreva/caracterize **osalunos** de sua turma multisseriada.

21. Descreva a **sua rotina** de trabalho em sala de aula multisseriada.

22. Como é realizado o **planejamento** pedagógico? Quem participa? O que é discutido? O tempo destinado a essa ação é suficiente? Por quê?

23. Quando e como é **avaliado** o processo de ensino aprendizagem nessa turma? Quem planeja e realiza esse processo?

24. Como você se sente trabalhando em uma turma multisseriada? Por quê?

25. Como você **administra o tempo** de 4h de aula para atender as diferentes “séries”?

26. Qual a estratégia que você utiliza para ensinar diferentes conteúdos em diferentes “séries”?

27. Quais as estratégias que você utiliza cotidianamente para que o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas consiga atingir os objetivos traçados em torno da aprendizagem dos alunos?

28. Na sua opinião, **existe(m) fator(es) que influencia(m) na boa ou má qualidade** do trabalho em turmas multisseriadas? Descreva sobre isso.

29. Em sua opinião o que deveria ser feito para melhorar o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas?

30. Qual tem sido a orientação da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas?

31. Qual tem sido a orientação da Coordenação Pedagógica para o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas?

32. Como você vê o trabalho dos professores que atuam no contexto das turmas multisseriadas?

VI. INFORME SE VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, EM...

33. Educação do Campo.

a. () Não b. () Sim

c. Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(foram) este(s) curso(s):

34. Turma ou Classe Multisseriada

a. Não b. Sim

c. Em caso afirmativo, indique qual e descreva como foi este curso:

35. Organização da escolarização em Ciclos.

a. Não b. Sim

c. Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(foram) este(s) curso(s):

36. Outros. Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(foram) este(s) curso(s):

37. Quais desses Programas, Projetos você já participou? (Assinale com um x)

a. Gestar

b. Pro Letramento

c. PACTO

d. PNAIC

e. Escola Ativa

f. Escola da Terra

g. *Sim, eu posso!*

Muito obrigada!

**Prof.^a Rosinete dos Santos Xavier
Mestranda em Educação do Campo - UFRB
Março de 2019.**

APÊNDICE III: Quadro - contexto das classes multisseriadas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSIONAIS
PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA
Subprojeto de Pedagogia: A organização do trabalho pedagógico no contexto da educação
infantil e das classes multisseriadas
Coordenadora de Área: Terciana Vidal Moura

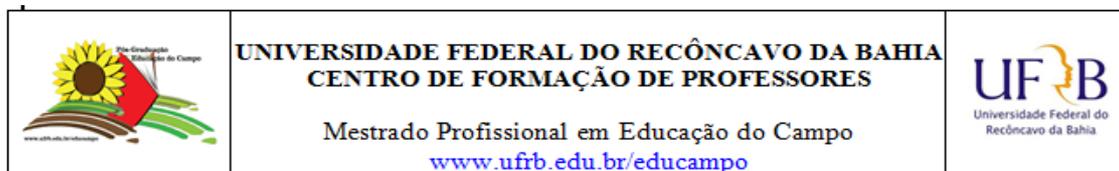
QUADRO - CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Caracterizar o contexto das classes multisseriadas nas seguintes dimensões:

CATEGORIA	SITUAÇÃO APRESENTADA
Quantitativo de escolas/ turmas	
Estrutura física	
Recursos humanos	
Recursos pedagógicos	
Trabalho docente	
Metodologia	
Currículo	
Avaliação	
Tempo escolar	

Espaço escolar	
Relação professor-aluno	
Relação com a diversidade/heterogeneidade	
Gestão da escola	
Desempenho dos alunos	
Políticas públicas	
Relação Secretaria de Educação/ Escola	
Formação docente	
Planejamento	
Relação Escola/ família/ Comunidade	

APÊNDICE IV: Roteiro para entrevista semiestruturada



Esteroteiro de entrevista consiste em um instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada “*Multisseriação: realidade e desafios do trabalho docente na Educação do Campo do município de Codó-MA*” Linha de pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, sob orientação da Professora Msc.Terciana Vidal Moura.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data: _____ Código de identificação: _____

1. Há quanto tempo você atua em turma multisseriada?
2. Gosta de trabalhar com turma multisseriada? Justifique.
3. Como é sua rotina de trabalho em turma multisseriada?
4. Como você organiza o trabalho pedagógico em turma multisseriada? Encontra dificuldades para organizá-lo? Descreva algumas dessas dificuldades.
5. Em sua opinião, o que deveria ser feito para melhorar o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas?
6. Quatro horas diárias são suficientes para atender as diferentes séries, com diferentes temporalidades de aprendizagem? Justifique.
7. A formação inicial e as formações continuadas e/ou em serviço contribuem para o sucesso do desempenho docente em turmas multisseriadas? A seu ver, de que forma isso acontece?
8. Já participou ou participa frequentemente de formações continuadas específicas para as turmas multisseriadas?
9. O que mais dificulta a realização do seu trabalho em turma multisseriada?
10. Qual sua opinião acerca da nucleação de escolas do campo, sobretudo as que possuem classes multisseriadas?