

A propósito da educação do campo: docência multisseriada e nucleamento pedagógico em Santa Cecília – PB

Robson Lima de Arruda¹, Robéria Nádia Araújo Nascimento²

^{1, 2} Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Rua Baraúnas, 351, Bairro Universitário. Campina Grande - PB. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: robsonlima13@hotmail.com

RESUMO. O presente artigo tece considerações sobre a educação do campo e aborda aspectos pedagógicos da docência em classes multisseriadas. Analisa os depoimentos de cinco professoras e uma técnica pedagógica que participaram do processo de nucleamento de turmas e escolas na cidade de Santa Cecília – PB. Dialoga com Arroyo e Fernandes (1999), Baptista (2003), Carvalho, Robaert e Freitas (2015), Ramalho (2008), Tardif (2014) Pimenta (2012), entre outros, a fim de compreender o estereótipo do campo como lugar de atraso em meio às políticas educacionais cujas referências são o ensino seriado e as escolas urbanas. A observação realizada apontou que houve ressignificação da prática docente e da aprendizagem dos alunos nas escolas submetidas ao processo de seriação.

Palavras-chave: Educação do Campo, Turmas Multisseriadas, Nucleamento Pedagógico.

On the subject of rural education: multi-séries teaching and pedagogical nucleation in Santa Cecília - PB

ABSTRACT. This article weaves considerations rural education and addresses pedagogical aspects of teaching in multi-séries classes. It analyzes the testimonies of five teachers and a pedagogical technician who participated in the process of nucleating classes and schools in the city of Santa Cecília - PB. Dialogue with Arroyo and Fernandes (1999), Baptista (2003), Carvalho, Robaert and Freitas (2015), Ramalho (2008), Tardif (2014), Pimenta (2012), among others, in order to understand the stereotype of the countryside as a place of delay in through educational policies whose references are serial education and urban schools. The observation made showed that there was a new meaning of teaching practice and student learning in schools submitted to the process of serialization.

Keywords: Rural Education, Multiseries Classes, Serial Nucleation.

Sobre el tema de la educación rural: enseñanza multiserie y nucleación pedagógica en Santa Cecília - PB

RESUMEN. Este artículo aborda la educación rural y aborda aspectos pedagógicos de la enseñanza en clases multiseriadas. Analiza los testimonios de cinco maestros y un técnico pedagógico que participaron en el proceso de nucleación de clases y escuelas en la ciudad de Santa Cecília - PB. Diálogo con Arroyo y Fernandes (1999), Baptista (2003), Carvalho, Robaert y Freitas (2015), Ramalho (2008), Tardif (2014), Pimenta (2012), entre otros, para comprender el estereotipo del campo como un lugar de retraso a través de políticas educativas cuyas referencias son la educación de serie y las escuelas urbanas. La observación realizada mostró que había un nuevo significado en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas sometidas al proceso de serialización.

Palabras clave: Educación Rural, Clases Multiseries, Nucleación Pedagógica.

Introdução

Segundo dados do IBGE (2017), cerca de 60,4% dos municípios brasileiros são predominantemente rurais. Na região nordeste, quase um terço da população vive nessas regiões. Nessas localidades, a maioria das escolas funciona em povoados e sítios cuja demanda de alunos não é suficiente para formar turmas seriadas. Nesse sentido, as escolas atendem crianças em séries e faixas etárias distintas numa mesma turma, configurando as classes multisseriadas, ou seja, turmas formadas por alunos em séries e faixas etárias distintas.

Nos últimos anos, a diminuição de alunos matriculados nas escolas do campo tem provocado o fechamento de algumas unidades de ensino e o remanejamento desses alunos para instituições mais próximas. Em alguns municípios, o nucleamento consiste numa estratégia que ajusta, não apenas questões administrativas, decorrentes do fechamento de escolas, mas também aspectos pedagógicos relacionados ao ensino e a aprendizagem. Tal contexto foi verificado em Santa Cecília, interior do Estado da Paraíba, espacialidade que mobiliza nossa atenção neste texto. Desse modo, interessamos compreender os desafios administrativos e pedagógicos empreendidos no nucleamento das turmas

multisseriadas do referido município, bem como analisar suas implicações na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos após o processo de seriação.

Sob o fio desse raciocínio, o primeiro eixo da abordagem se refere à educação do campo a partir da perspectiva histórico-política, no intuito de contextualizar o surgimento dessa modalidade de ensino. O segundo eixo concerne às classes multisseriadas problematizando tal realidade no cenário das políticas públicas e pedagógicas. Por fim, o foco da observação empírica recai sobre o nucleamento em três escolas da Rede Municipal de Ensino do município mencionado, enfatizando os aspectos administrativos e pedagógicos. Subsidiarão a análise informações obtidas em entrevistas semiestruturadas com uma técnica da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo nucleamento, e com cinco professoras que participaram da transição das classes multisseriadas para as seriadas.

A partir dos depoimentos colhidos, pretendemos lançar luz às questões da educação do campo considerando as condições de negligenciamento histórico a que foi submetida. Nessa perspectiva, a educação do campo é tratada em suas especificidades, a fim de ser possível

valorizar os saberes docentes na complexidade desse cenário.

A educação do campo: dimensão conceitual

A preocupação com uma “educação do campo” começou a existir no Brasil por volta dos anos 1920, quando acontecia um movimento migratório para os centros urbanos em decorrência da incipiente industrialização. Nesse contexto, dá-se início ao chamado de Ruralismo Pedagógico que durou de 1930 a 1940. No mesmo período, importantes acontecimentos fortaleceram a discussão, entre eles: a IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, voltado para as diretrizes educacionais no Brasil; a campanha de alfabetização na zona rural, em 1933, e o I Congresso Nacional do Ensino Regional, em 1935, que contribuiu para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937 (Carvalho, Robaert & Freitas, 2015).

De acordo com Munarim (2008), a ideia de uma “*Educação do Campo*, isto é, de um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da viciada *Educação Rural*, historicamente, tem sido usada como instrumento de domesticação dos povos que vivem no campo, além de ser excludente” (Munarim, 2008, p. 57). Nesse sentido, a luta por essa educação

esteve quase sempre associada aos movimentos sociais que buscavam resistir aos processos ruralistas, agrários e capitalistas:

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (MEC/INEP, 2007, p. 8).

Até 1891 não havia na Constituição Brasileira políticas destinadas à educação do campo de forma que só a partir do princípio de educação como *direito de todos e dever do Estado*, promulgado pela Constituição de 1988, começou-se a pensar nas necessidades educativas das regiões camponesas. Essa era, inclusive, uma reivindicação da população inferiorizada que vivia nessas localidades.

A década de 1990 pode ser considerada um marco no surgimento do que chamamos de Movimento de Educação do Campo no Brasil resultando em leis e documentos que conferiram um novo sentido à problemática. Um desses documentos é a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº

9.394/96 que, depois de versões anteriores sem tratar do tema, produziu atualizações:

Art.28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2005, p. 16).

Os dispositivos da nova LDB colaboraram para que o campo ganhasse espaço nas agendas públicas e nas discussões acadêmicas, retirando-a da sombra da educação urbana. No entanto, por muito tempo, essa realidade esteve fadada ao desprezo e precariedade, principalmente devido à falta de investimento financeiro e à ausência de políticas educacionais específicas. Baptista (2003) descreve este contexto:

Num olhar sobre as escolas do interior, especialmente aquelas do Nordeste, vamos nos defrontar com escolas ou salas de aula funcionando em casebres, em ruínas, com professores e professoras sem acesso a processos sistemáticos de formação, com uma utilização político-partidária do sistema escolar, entre outras coisas. A prática desenvolvida, embasada naturalmente numa proposta política, indica que, para a área rural, qualquer serviço educacional que seja

oferecido, já é coisa boa demais (Baptista, 2003, p. 15-16).

Uma educação do campo de qualidade exige a compreensão dessas fragilidades e a superação da condição histórica que lhe atribui menos importância. Estereotipado como lugar de atraso, miséria, pobreza, atrelados ao analfabetismo e às precárias condições de vida em torno da produção cultural, política e econômica, o espaço rural permaneceu, durante muitos anos, sendo negado e/ou entendido através de políticas compensatórias e emergenciais. Para o autor:

Apesar de o Brasil ser um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada a segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade (Baptista, 2003, p. 20-21).

A fim de reparar tais injustiças, os esforços seguiram produzindo acontecimentos importantes como o 1º ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1990, que teve papel importante na transformação da escola do campo. O papel do Movimento Sem Terraⁱ é relevante, em âmbito regional e nacional,

atrelado ao Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (vide a Marcha das Margaridas), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de outras organizações locais (Baptista, 2003; Munarim, 2008).

Além desses, outras organizações sociais atuaram para transformar o cenário, a exemplo de igrejas e grupos sociais envolvidos nos encontros *Por uma educação do campo*; dos debates sobre a *Educação para o semiárido brasileiro*; da realização de parcerias entre Organizações não Governamentais – ONGs, universidades e prefeituras; da produção de materiais didáticos específicos; criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; projeto Escola Ativa, entre outros (Baptista, 2003).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, contribuiu para a aprovação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Além do MST, UnB e UNICEF, houve participação da CNBB e UNESCO

(Munarim, 2008). Em 2003, o MEC instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para articular movimentos sociais, entre os três poderes; e em 2004, criou a Coordenação Geral de Educação do Campo, integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Neste mesmo ano, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo sugeriu a criação de uma Licenciatura em Educação do Campo e em 2010, uma Resolução CNE/CEB nº 7/2010, incluiu a modalidade, considerando o currículo, a diversidade de saberes e os interesses da referida população (Carvalho, Robaert & Freitas, 2015).

Nesses termos, Queiroz (2011) enfatiza a necessidade de se reconhecer a diversidade da região e da população campesina:

É preciso conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo... Pode-se falar de: acampados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidades negras rurais, indígenas, extrativistas, meeiros, pequenos agricultores, pescadores, posseiros, povos das florestas, quilombolas, reassentados atingidos por barragens, ribeirinhos, entre outros... É importante, ainda, identificar: as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; os diferentes jeitos de produzir e de viver; os diferentes modos de olhar o mundo; os diferentes modos de

conhecer a realidade e de resolver os problemas (Queiroz, 2011, p. 43).

Depreende-se daí uma ampla diversidade de identidades e saberes em torno dos múltiplos modos de vida existentes nestes espaços. Em razão disso, é imperativo afirmar que não se pode omitir ou negligenciar tamanha pluralidade sob o viés de uma educação nos moldes urbanos. Nesse sentido, a riqueza das comunidades campesinas e de suas escolas deve ser vista como potencialidades a serem valorizadas.

Classes multisseriadas: realidades difusas

Segundo dados do INEP/MEC (2016), 33,9% das escolas de todo país funcionam na zona rural. O Censo da Educação Básica de 2019 apontou que um total de 48,6% das instituições de pequeno porte (com até 50 alunos matriculados) estavam situadas no campo. Na maioria, as classes multisseriadas são recorrentes agrupando alunos de faixas etárias e séries distintas que compartilham o mesmo professor e o mesmo espaço físico da sala de aula. Assim, os docentes são desafiados a criar oportunidades de aprendizagem em situações adversas.

Distante do considerado padrão de qualidade da escola urbana, as classes multisseriadas sempre estiveram

associadas à formação precária dos professores, à falta de condições materiais e pedagógicas e ao atraso dos estudantes pertencentes a essas escolas (Silva & Souza, 2014). Em contrapartida a essa visão, Arroyo e Fernandes (1999) evidenciam que importar o modelo seriado urbano para o campo seria um “disparate”. Para esses autores, este é um modelo “quebrado, caindo aos pedaços” e, além de tudo, um dos sistemas mais excludentes e seletivos do mundo: “a palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada do campo” (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 26-27).

No entanto, em diversos municípios brasileiros a seriação tornou-se uma das alternativas para demandas administrativas e pedagógicas. O primeiro problema decorre do baixo número de matrículas e dos custos considerados altos para manter funcionários e estrutura das escolas. O segundo, diz respeito aos baixos índices de aprendizagem nas turmas multisseriadas, quando se observa indicadores internos e externos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, por exemplo.

O argumento para nuclear as escolas multisseriadas do campo possui dois vieses. Um apoiado pelo professorado e pelo sistema político-administrativo, e outro refutado por pais e familiares. Há interesses predominantemente diferentes nessas esferas. Enquanto os professores almejam diminuir a sobrecarga de séries que lecionam, bem como adequar metodologias, visando melhorar a qualidade do ensino, o sistema político administrativo prioriza diminuir os gastos com funcionários, merenda, luz ou mobiliário. A maioria dos pais ou responsáveis se opõe ao nucleamento, principalmente pelo receio de que seus filhos, ainda pequenos, tenham que se deslocar para outra escola. Nas comunidades camponesas, há uma ligação mais afetiva e cultural com as escolas próximas às residências e, com isso, são criadas barreiras em relação a outros contextos e professores. No pensamento de Arroyo e Fernandes (1999) a ligação com a comunidade é uma questão de pertencimento:

A escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências da infância... A escola nucleada pode ser uma forma de burocratização da educação. Uma forma de descolar a escola básica do que ela pode ter de mais rico, as raízes onde as crianças vivem e onde as crianças aprendem

como trilharem suas vidas (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 35).

O que se privilegia com o nucleamento das turmas multisseriadas parece ser a adesão a um suposto modelo de eficiência de uma escola que, nas palavras dos autores, está “falida”. Se, por um lado, a criança perde em relações socioafetivas no próprio contexto, em seus primeiros anos de escolarização, será que ganha em aprendizagem, no outro? Qual a garantia de que o nucleamento pode resolver os problemas de ensino e aprendizagem? Ou só estaríamos fugindo da responsabilidade de encontrar uma proposta de eficiência para as classes multisseriadas do campo?

Talvez o entrave para a educação do campo não seja a existência da escola multisseriada, mas a falta de um projeto político e pedagógico que inclua, além de uma boa estrutura física, recursos, currículo adequado, formação dos professores. Não obstante, a qualificação docente sempre esbarrou na ausência de cursos de formação inicial que priorizem o campo como *lócus* de atuação. Além disso, as formações continuadas são trabalhadas à luz do padrão de ensino seriado urbano.

Além da insuficiência e ineficiência dos programas de formação para professores do campo, é preciso destacar

que grande parte desses profissionais, hoje especializados, iniciou a docência sem possuir sequer a formação mínima exigida. Conforme foi possível constatar em relato obtido na pesquisa realizada com a Técnica da Secretaria de Educação de Santa Cecília, o número de professores oriundos do primeiro concurso público da cidade recém-emancipada, sem formação mínima para o magistério era muito alto. Além disso, outras professoras mais antigas também haviam encerrado a carreira depois de anos, sem sequer ter cursado o magistério. A isso chamamos de professor a título precárioⁱⁱ.

Uma realidade similar se reproduzia em muitos lugares do país, sobretudo em comunidades campesinas. Para além dessas questões, o ingresso de muitos professores do campo era atravessado por aspectos de cunho político partidário na obtenção de vantagens eleitoreiras. Dessa forma, muitos se tornaram professores como forma de ascender social e economicamente e outros, pela escassez de pessoas aptas ao cargo ou até por influência da família.

As ponderações sobre o ingresso de professores nas escolas do campo servem para pensar as consequências desses processos na educação de muitas gerações. Como aponta Ramalho (2008), muitos dos professores leigos:

alicerçavam os seus trabalhos basicamente por três caminhos: intuição; busca de experiências de colegas veteranos e lembranças das práticas de seus ex-professores. De certo modo, se observarmos, a precariedade na formação dos professores no Brasil se deu também em função da própria *precariedade* da formação do ‘nosso povo’ (Ramalho, 2008, p. 148).

Tal contexto sinaliza a importância dos cursos de formação inicial e continuada, cujo objetivo seria ofertar a esses profissionais a oportunidade de aperfeiçoamento com metodologias específicas. No entanto, o que algumas leituras nos mostram é que essa discussão praticamente não existe nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como nas formações permanentes ofertadas pelos sistemas de ensino.

Nesses contextos, observa-se a prevalência de métodos e estratégias que se adequam às turmas seriadas, colaborando para que os professores do campo permaneçam “desabilitados” em termos teóricos e técnico-pedagógicos, cabendo-lhes criar mecanismos de autoformação para continuar ensinando e driblando os desafios da aprendizagem. Não raro, atualmente encontramos professores graduados, especialistas e mestres, mas, sobretudo, *mestres* na condição de *autoformados*, frente à experiência cotidiana nas escolas multisseriadas.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi desenvolvida na cidade de Santa Cecília-PB, em 2019, ano em que três escolas do campo foram nucleadas, transformando salas multisseriadas em seriadas. O intuito do estudo consiste em compreender os processos administrativos e pedagógicos que decorreram dessa dinâmica e verificar quais os impactos dessa ação na prática docente e na aprendizagem das crianças. Trata-se de um estudo de natureza descritiva que, conforme Gil (2002), “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42). Neste tipo de abordagem o pesquisador não interfere na realidade e apenas descreve as relações entre as variáveis sem manipulá-las (Prodanov & Freitas, 2013).

A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas, um dos instrumentos mais apropriados às pesquisas sociais, sobretudo em educação. A entrevista possibilita ao pesquisador “aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2007, p. 124). Para Gil (2008) é “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca

coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 109). Lüdke e André (1986) reiteram que a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke & André, 1986, p. 34).

Apesar da existência de classes multisseriadas em diversos lugares do Brasil, os dados representam o contexto da região paraibana, a qual a cidade de Santa Cecília pertence. Nesse sentido, não pretendemos generalizar a realidade problematizada.

Resultados e discussões

O município de Santa Cecília está situado no agreste paraibano, a 200 km da capital João Pessoa e, segundo estimativa do IBGE (2020), possui 6.541 habitantes. No ano de 2019, contava com 566 alunos matriculados no Ensino Fundamental, dos quais 401 (70,1%) estavam matriculados nas escolas do campo.

No ano de 2017, foram registradas 19 escolas do campo no referido município. Em 2019, cinco já não estavam mais funcionando em decorrência do número de alunos considerado insuficiente. Esses foram remanejados para as escolas mais próximas e os funcionários realocados dentro do quadro municipal.

De acordo com informações (2019) da Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo nucleamento das escolas, há cerca de seis anos, aproximadamente, a SME vinha esboçando estratégias nessa direção. De início, as tentativas haviam sido cessadas devido à resistência político-administrativa e das famílias. Os pais e/ou responsáveis pelos alunos, inclusive, constituíram, conforme a Secretaria de Educação, um dos maiores empecilhos nesse processo.

O fechamento de algumas escolas do campo impõe aos alunos próximos dessas unidades o deslocamento para outra instituição. Até aqui ainda não nos referimos a nucleamento, pois os alunos remanejados geralmente passam a integrar outras turmas multisseriadas. Nesse sentido, há o entendimento de que não compensa manter uma escola com seis alunos, por exemplo, considerando-se os custos com os profissionais (professor e auxiliar de serviços gerais) e com a manutenção da estrutura física e material do prédio. Por outro lado, o remanejamento demanda investimento em transporte escolar para circulação na área rural, de uma escola a outra. Isso porque, geralmente, os transportes são utilizados apenas no deslocamento para as escolas urbanas.

O primeiro nucleamento de escolas do campo em Santa Cecília ocorreu em 2018. De acordo com as informações da SME, a escola nucleada recebeu alunos de três unidades que foram fechadas. Na ocasião, uma escola com estrutura adequada passou a ter quatro turmas, duas pela manhã e duas à tarde.

Em 2019, a SME decidiu expandir o nucleamento para mais cinco escolas do município, resultando no fechamento de mais duas unidades. A organização tornou possível a formação de onze turmas seriadas e outras cinco turmas com apenas duas séries, cada. A Técnica Pedagógica relatou:

Nós tínhamos algumas realidades no município em que uma única professora tinha as cinco séries numa mesma sala. Nem sempre é possível nuclear todas as turmas, porém diminuir de cinco séries para duas já é um passo importante (Técnica Pedagógica da SME, 2019).

Um dos fatores mais complicados, apontados pela Secretaria de Educação, ocorreu pela relutância dos pais com o transporte escolar. Além disso, foi preciso um intenso trabalho logístico para definir quais séries ficariam em cada escola, o itinerário do transporte e, por consequência, os ajustes nos horários de início e término de aulas.

Os pais estavam acostumados a levar e trazer seus filhos pequenos na

escola. De repente seria necessário deixá-los num transporte coletivo para irem a outro local e isso foi motivo de muita resistência. Foi preciso eu ir pessoalmente fazer o roteiro dos transportes por uma semana para analisar de perto a situação e fazer os ajustes necessários (Técnica Pedagógica da SME, 2019).

No tocante à questão administrativa, a entrevistada assegurou que “não há um esforço financeiro tão grande para nuclear as turmas”:

O fato é que, à medida que algumas escolas com poucos alunos fecham, os recursos financeiros e humanos destinados àquela instituição são “remanejados” para outros locais. De certo modo, ainda que se invista em transportes, economiza-se em contratos ou recursos materiais (Técnica Pedagógica da SME, 2019).

No caso de Santa Cecília, alguns utensílios das escolas desativadas foram remanejados ou substituídos para equipar as escolas nucleadas.

O ponto principal do nucleamento, porém, é a aprendizagem dos alunos. A Meta 5 do Plano Municipal de Educação de Santa Cecília, em consonância com o Plano Estadual e o Plano Nacional de Educação, objetiva “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” e apresenta como uma das estratégias “reduzir em até os 5 (cinco) anos de vigência deste PME o número de turmas multisseriadas para duas por série” (PME, 2015, p. 33). Dessa

forma, as metas estão sendo postas em prática, algo importante diante das relutâncias com a educação.

A SME de Santa Cecília acredita que o nucleamento já surte efeitos positivos na aprendizagem. Conforme dados da Avaliação Somativa do IDEPB/SOMAⁱⁱⁱ, em 2017, de onze turmas formadas em quatro escolas multisseriadas, oito tiveram 100% dos alunos com baixa aprendizagem para a série, duas obtiveram 66% e uma obteve 75%. Em 2018, os alunos referentes a essas turmas foram nucleados em uma única escola formando classes seriadas e o resultado de baixa aprendizagem diminuiu. Caiu para 40% no 1º ano, 34,4% no 2º ano e 50% no 3º ano. Ou seja, o rendimento melhorou consideravelmente após o nucleamento.

O discurso da experiência

Além da Secretaria Municipal de Educação, através da Técnica Pedagógica responsável pelo nucleamento das escolas, consideramos importante ouvir a opinião das professoras envolvidas no processo de transição das turmas. A escolha das participantes se deu mediante listagem disponibilizada pela SME e, posteriormente, contato via telefone para confirmação da participação. As entrevistas foram realizadas no dia 09 de agosto de 2019, na ocasião de um encontro

pedagógico municipal. Os depoimentos foram gravados em áudio, em comum acordo com as colaboradoras, e transcritos pelos autores deste texto.

Visando a preservação da identidade das participantes, optamos por nomeá-las

de P (professora) seguido de um número de 1 a 5, conforme ordem cronológica das entrevistas realizadas.

Quadro 1 - Perfil das Professoras entrevistadas.

Professora Participante	Formação	Tempo de docência no Ensino Fundamental	Tempo de docência em turmas multisseriadas
P1	Especialista	25 anos	15 anos
P2	Mestre	22 anos	20 anos
P3	Projeto Logos II*	23 anos	22 anos
P4	Especialista	19 anos	18 anos
P5	Especialista	25 anos	15 anos

*Formação em Magistério pelo Projeto Logos II.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre as entrevistadas, o ensino multisseriado foi uma realidade que durou a maior parte do tempo de sua docência no ensino fundamental. Duas delas lecionaram em turmas multisseriadas ao longo de 60% da trajetória profissional e as outras três professoras dedicaram de 90% a 95% do tempo a esta modalidade de ensino. Tais informações respaldam suas experiências no ensino multisseriado.

Os dados e informações utilizados partem dos depoimentos e, quando necessário, serão inseridos de forma direta numa referência à professora que os expressou.

Nas últimas duas décadas, pode-se afirmar que as escolas do campo em Santa Cecília eram bastante precárias em termos estruturais e pedagógicos, sobretudo se comparadas à escola urbana localizada na

área central. No entanto, nos últimos anos, foram registrados programas e recursos, principalmente oriundos das Unidades Executoras, que possibilitaram aos Conselhos das referidas UEXs, utilizar verbas para recursos pedagógicos, reforma e aquisição de equipamentos, livros didáticos, paradidáticos e computadores com impressoras.

Contudo, se houve melhoras nessas condições, o aspecto comportamental dos alunos piorou, como afirmam as professoras P2 e P5:

Quando comecei, há quase vinte anos, eu tinha 40 alunos da 1ª a 4ª série na mesma sala e conseguia dar aula porque os alunos queriam aprender e respeitavam. Hoje, a gente faz de tudo e não consegue dar aula (Professora P2, 2019).

Várias vezes voltei para casa pensando: o que eu fiz hoje? É

angustiante ensinar o multisseriado numa turma desinteressada e sem apoio da família. Não vejo mais o multisseriado com bons olhos. Já funcionou, hoje não mais (Professora P5, 2019).

De acordo com os depoimentos é possível inferir que a condução de sala multisseriada perpassa o fator tempo, na medida em que são notados o desinteresse e o descontrole dos alunos de hoje em relação ao passado. O aspecto da disciplina é necessário em qualquer sala de aula, sobretudo numa turma multisseriada, em que é preciso utilizar linguagens, atividades e estratégias diferentes para um grupo de alunos, enquanto o outro fica à espera ou desenvolve uma atividade. Dessa forma, os desafios da docência em salas multisseriadas se impõem demandando maior disposição física, intelectual e psíquica dos docentes, se comparados com uma turma seriada. Todavia, não sabemos se é possível estabelecer comparações entre a indisciplina de turmas seriadas e multisseriadas, considerando que esta é uma variável complexa que requer investigação e aprofundamento.

No tocante aos desafios encontrados para lecionar numa turma multisseriada, as professoras são unânimes em citar o tempo pedagógico e os conteúdos como fatores determinantes:

Nem sempre um conteúdo serve para todas as turmas. Nem sempre é

possível dar conta dos conteúdos que os alunos precisam aprender porque o tempo é dividido para todas as séries (Professora P3, 2019).

Quando explicamos um assunto a uma turma, a outra atrapalha, se faço uma atividade de música com o pré-escolar, por exemplo, os alunos maiores ficam zombando, chamando de besteira. É uma pena. As crianças pequenas são as que mais perdem porque precisam de nossa atenção (Professora P4, 2019).

Como alternativa à questão do conteúdo, Arroyo e Fernandes (1999) defendem que seja adotada a organização por ciclos a partir de concepções de ensino específicas e formatos adequados às salas multisseriadas:

Organizar a escola do campo por ciclos, no meu entender, seria um grande avanço. Porque a escola rural já trabalha crianças de idades próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais, de produção muito próximas. A escola não separaria as crianças e adolescentes por níveis de conteúdos aprendidos, por séries, mas aproximaria por experiências, idades culturais, sociais, aprendizados, socialização (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 36).

Tomando como base esse posicionamento, seria necessário praticamente extinguir a série no sistema multisseriado. Não da forma como acontece nos ciclos de aprendizagem empregados nas escolas brasileiras do ensino fundamental, mas por meio de concepções pedagógicas que ultrapassem a

fragmentação do currículo, das disciplinas e dos processos pedagógicos progressivos.

Alinhar o planejamento pedagógico aos diferentes níveis de conhecimento e desenvolvimento em uma turma multisseriada é outro desafio destacado pelas professoras entrevistadas. Nesse sentido, é preciso elaborar procedimentos didáticos eficazes que possam ser aplicados com autonomia e segurança, e que, acima de tudo, tenham funcionalidade efetiva. Além disso, o professor necessita equilibrar cobranças afetivas e emocionais, tanto em relação ao seu profissionalismo e comprometimento com o ensino, quanto as provenientes de seus alunos e familiares. Tamanha sobrecarga de responsabilidade pode acarretar frustrações, sentimentos de culpa e sensação de incompetência ou impotência.

Muitas vezes, eu dei mais assistência aos alunos que estavam concluindo o 5º ano e deixei um pouco a desejar com os pequenos, já que eles iam ter mais tempo comigo (Professora P1, 2019).

Cheguei a abandonar os conteúdos programáticos das turmas pra poder alfabetizar meus alunos do 1º ao 4º ano que não sabiam ler (Professora P5, 2019).

A angústia que transparece nas falas das professoras tem a ver com a sensação de não atingir o objetivo da educação que é a aprendizagem, difícil de ser alcançada

nas turmas multisseriadas, uma vez que se relaciona a um modelo de ensino que não prioriza essas particularidades. Diante da falta de um projeto pedagógico e de formação adequados ao campo, resta reproduzir o modelo urbano vigente.

Quando defendemos, tal qual Arroyo e Fernandes (1999), um projeto de educação do campo voltado às especificidades desta modalidade, não estamos pensando em uma bolha cultural ou pedagógica que impeça o alcance desses alunos a outros modelos, formatos e contextos de educação. Pelo contrário, não se trata de abdicar das habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem, mas de mudar uma estrutura de ensino que sequer no sistema seriado tem funcionado, considerando-se os níveis de aprendizagem observados também nas turmas seriadas.

Contudo, na falta de uma alternativa à educação do campo, é necessário seguir o ideal de escola e de aprendizagem das cidades. Por essa razão, o nucleamento foi considerado positivo e necessário pelas professoras entrevistadas. Avaliaram que o tempo da aula foi mais produtivo e as condições de exploração dos conteúdos e aprendizagens dos alunos foi satisfatória:

Agora a aula é para todos. O conteúdo é para todos e mesmo que eu tenha alunos com diferentes níveis de aprendizagem, mas eu consigo

falar uma só linguagem (Professora P3, 2019).

As professoras concordam, também, que há um “multisseriado” em cada turma que foi seriada, ou seja: mesmo em turmas seriadas, os níveis de aprendizagem são diferentes e não há nenhuma garantia de uniformidade. Ainda assim, ressaltam que não há comparação entre um modelo e outro.

No que tange à formação, quatro professoras relataram não ter havido, ao longo de suas experiências, uma formação específica para a educação do campo, e em especial para classes multisseriadas. Apenas uma delas citou o projeto *Escola Ativa*, mas observou que não houve preparação suficiente para assegurar especificidade ao ensino multisseriado.

Na verdade, eu considero que todas as formações me serviram porque a gente tira um conhecimento daqui e outro dali e vai aplicando. A gente aprende a ser professora todo dia. Só a prática ensina mesmo (Professora P5, 2019).

O desenvolvimento da autonomia diante dos processos de formação e autoformação é necessário a todo educador, porém, da mesma forma, é preciso salientar a ausência de políticas de formação para as especificidades do campo nos cursos de formação inicial e continuada, uma vez que negligenciam esta

realidade e impedem a construção de uma identidade educativa do campo. Além disso, é indispensável ter uma referência, um caminho que possa ser construído, compartilhado e trilhado em conjunto com os demais. No entanto, como lembram Arroyo e Fernandes (1999), os cursos de formação inculcam nos professores valores contra o próprio campo.

Para Pimenta (2012) os professores que produzem conhecimento a partir da prática, devem refletir intencionalmente sobre ela com apoio das teorias para que se tornem pesquisadores da própria ação. Todavia, Sacristán (2012) assevera que o desenvolvimento da reflexão na ação deve ser substituído pela investigação sobre a ação. Isso posto, cabe evidenciar que a formação continuada é o espaço privilegiado de compartilhamento, socialização e reflexão sistemática dessas práticas.

Diante da ausência de processos formativos específicos para o ensino multisseriado, os professores do campo vão elaborando e construindo os próprios saberes e estratégias de ensino, validadas pelo desempenho das crianças, bem como reelaboradas de forma isolada, solitária e, às vezes, insegura. Tardif (2014) chamou de “experienciais” o “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e

que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2014, p. 48-49). Estes saberes, por sua vez, desenvolvem o *habitus* docente:

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (Tardif, 2014, p. 49, *grifos do autor*).

Dentre as estratégias que as participantes da pesquisa dizem ter desenvolvido durante o período de trabalho nas turmas multisseriadas, está o agrupamento dos alunos em níveis aproximados de idade e de conhecimento: alunos do 1º, 2º e 3º ano, por exemplo, estudavam as mesmas atividades e conteúdos e, da mesma forma, os alunos do 4º e 5º. Além disso, de acordo com as professoras entrevistadas, pedir que os alunos mais experientes ajudem os outros colegas é uma atitude válida e bastante útil na dinâmica do multisseriado.

Torna-se útil sublinhar que os professores das escolas do campo lidam com questões adversas para além do ensino. Principalmente no passado, mas ainda hoje, muitos desses professores acumulam atividades de secretaria e de gestão escolar, assumindo demandas que só os fragilizam e os sobrecarregam ainda

mais. Não obstante, muitos trabalham desassistidos de um apoio pedagógico presente e eficiente e, geralmente, só são procurados em situações de cobranças por desempenho.

Finalmente, a função da escola multisseriada, assim como a de todas as outras, não é apenas ensinar a ler e escrever, “é mais do que isso. É socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos ou por fases de formação” (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 37). Por isso, a educação do campo precisa ser pensada contextualmente visando diminuir as desigualdades e diferenças que a coloca na condição de inferioridade em relação ao estereótipo urbano. Além disso, é necessário valorizar o campo, legitimando, sobretudo, os modos de produzir a vida, a identidade, a cultura e os saberes escolares, nesses espaços.

Considerações finais

As discussões acerca da educação do campo são recentes, se considerarmos a história da educação brasileira e, ainda mais, se levarmos em conta que nosso sistema de produção se inicia no campo. No entanto, as populações e comunidades camponesas foram, historicamente, tratadas em último plano, como apêndices do

sistema urbano de desenvolvimento social. Assim, a educação do campo ficou à margem das políticas públicas e, conseqüentemente, não despertou interesse significativo por uma especificidade no âmbito das pesquisas em educação.

Os movimentos sociais do campo representam a resistência pelo direito à educação, mas não apenas nos moldes que vinham sendo ofertados, baseados no modelo urbano, e sim, por uma educação que valorize as especificidades do povo campestre. Ainda assim, é possível afirmar que, até hoje, a educação do campo é relegada à condição de apêndice da educação urbana, com formatos, currículos e formações que priorizam o ensino seriado e negligenciam ou omitem as classes multisseriadas.

Dessa forma, o nucleamento é entendido como estratégia de solução para um dos maiores problemas da educação do campo: as classes multisseriadas. Observa-se, porém, uma tentativa de enquadramento ao padrão seriado, que é considerado pelo nosso sistema educacional como referência de qualidade. Com isso, nas localidades onde ainda não é possível nuclear turmas, permanece a falta de políticas pedagógicas específicas para a formação de professores e, conseqüentemente, para realizar um ensino de qualidade.

No âmbito da cidade de Santa Cecília-PB, observamos que os depoimentos dos profissionais são positivos em relação ao nucleamento. A melhora foi sentida em alguns aspectos da prática pedagógica dos professores e foi reafirmada nos resultados da avaliação IDEPB/SOMA, utilizada como parâmetro pela Secretaria de Educação. Foi possível notar, também, como os professores experientes em salas multisseriadas foram encontrando estratégias para lidar com o ensino, elaborando saberes que precisariam ser reconhecidos no âmbito acadêmico. Carecer de reconhecimento.

Assim, o estudo sinalizou que o nucleamento e a seriação podem representar uma saída ao enfrentamento dos problemas pedagógicos das salas multisseriadas, mas esses artifícios não podem ser tratados como soluções para o ensino multisseriado, já que consiste em extingui-lo em vez de desenvolver sua especificidade.

Referências

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: [s.n.].

Baptista, F. M. C. (2003). *Educação rural: das experiências à política pública*. Brasília: Editorial Abaré.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação: 2005. 65p. Recuperado de: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

Carvalho, L., Robaert, S., & Freitas, L. (2015). A educação do campo no contexto da educação brasileira: questões históricas, políticas e legais. In *VI Seminário Nacional de Formação de Professores/UFSM*. Santa Maria, RS.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. Rio de Janeiro, RJ. (11).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *IBGE Cidades*. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/santa-cecilia/panorama>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação – MEC (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília, DF.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação – MEC (2016). *Censo Escolar da Educação Básica – 2016: notas estatísticas*. Brasília, DF. Recuperado de:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Munarim, A. (2008). Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Revista da Universidade Federal de Santa Maria*, 33(1) 57-72. <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>

Pimenta, S. G. (2012). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 20-62). 7 ed. São Paulo: Cortez.

Queiroz, J. B. (2011). A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista NERA*, 14(18) 37-46.

Ramalho, M. N. M. (2008). *Na roça, na raça... eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores em classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha* (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

Sacristán, J. G. (2012). Tendências investigativas na formação de professores. In Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 94-102). São Paulo: Cortez.

Lei n. 189/2015. (2015, 23 de junho). Submete à aprovação o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Santa Cecília, PB: Gabinete do Prefeito Constitucional de Santa Cecília-PB.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez.

Silva, C., & Souza, M. (2014). *Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.

ⁱ De acordo com o site do MST, a denominação *Movimento Sem Terra* passou a se chamar *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Recuperado de: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ⁱⁱ Entenda-se por título precário, professores sem formação mínima exigida para a docência. Na cidade de Santa Cecília-PB, no ano de 1997, mais da metade dos professores tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto. (Pesquisa em andamento, 2020).

ⁱⁱⁱ Os resultados da avaliação IDEPB/SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, acompanha o desenvolvimento dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. As informações foram fornecidas pelos técnicos da SME de Santa Cecília, cujo acesso é possível. Fonte: SME de Santa Cecília – PB.

Nota: O presente trabalho resulta de uma apresentação no VI CONEDU (2019). Todavia, o texto passou por acréscimos, modificações e ampliação das discussões conceituais.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 27/07/2020
Aprovado em: 10/10/2020
Publicado em: 25/11/2020

Received on July 27th, 2020
Accepted on October 10th, 2020
Published on November, 25th, 2020

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

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

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

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Robson Lima de Arruda



<http://orcid.org/0000-0001-6149-9827>

Robéria Nádia Araújo Nascimento



<http://orcid.org/0000-0002-1806-0138>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Arruda, R. L., & Nascimento, R. N. A. (2020). A propósito da educação do campo: docência multisseriada e nucleamento pedagógico em Santa Cecília – PB. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e10106. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10106>

ABNT

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. A propósito da educação do campo: docência multisseriada e nucleamento pedagógico em Santa Cecília – PB. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e10106, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10106>