

Um olhar sobre o ensino nas classes multianos

Geralda Maria de Bem¹, Cícero Nilton Moreira da Silva²

¹Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM. BR 405, Km 153, Arizona. Pau dos Ferros - RN. Brasil. ²Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Autor para correspondência/Author for correspondence: geraldabem@hotmail.com

RESUMO. Ao abordarmos as classes multianos, precisamos relacioná-las ao espaço rural, uma vez que esse é o território no qual existe a prática da organização escolar sob esta estrutura e funcionamento, ou seja, apresentando em uma mesma sala de aula, discentes de diferentes faixas etárias e níveis cognitivos igualmente diversos. Embora se apresentem em outros cenários, no entanto, é no campo que se constitui a identidade das classes multianos, sendo sua presença viva no cenário educacional brasileiro. Este artigo, portanto, objetiva refletir acerca desta problemática, utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Para tanto, a fim de possibilitar uma revisão teórica sobre o tema, buscaremos aporte em autores, como Arroyo e Fernandes (1999), Tardif (2002), Santos e Moura (2010), Azevedo e Queiroz (2010), dentre outros, que tratam da temática em estudo. Em síntese este trabalho nos evidenciou a necessidade de aprofundarmos a reflexão acerca do ensino nas escolas com classes multianos e os saberes docentes que permeiam a prática pedagógica dos professores que lecionam nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Classes Multianos, Ensino, Saberes Docentes.

A look at teaching in multi-years classrooms

ABSTRACT. When we approach the multi-years classrooms, we need relate them to the rural location, since this is the place in which there is the school organization practice under this structure and functioning, that is, showing in the same classroom, students of different age groups and cognitive levels. Although it is presented in others scenes, however, it is in the field that the identity of the multi-years classrooms is constituted, being its presence alive in the Brazilian educational scene. This article, however, aims at reflecting about this issue, using as methodological procedure the bibliographical research. Therefore, in order to allow a theoretical review about the theme, we will seek contributions in authors, such as Arroyo and Fernandes (1999), Tardif (2002), Santos and Moura (2010), Azevedo and Queiroz (2010), among others, who discuss the thematic at issue. In short, this work has showed us the need to deepen the reflection about the teaching at schools with multi-years classrooms and teaching knowledge that permeates pedagogical practice of teachers who teach this modality of teaching.

Keywords: Multi-years Classrooms, Education, Teaching Knowledge.

Una mirada sobre la enseñanza en clase multianos

RESUMEN. Al abordar las clases multianos, necesitamos relacionarlas al espacio rural, ya que ese es el territorio en el que existe la práctica de la organización escolar bajo esta estructura y funcionamiento, o sea, presentando en una misma aula, discentes de diferentes grupos de edad y niveles cognitivos igualmente diversos. Aunque se presentan en otros escenarios, sin embargo, es en el campo que se constituye la identidad de las clases multianos, siendo su presencia viva en el escenario educativo brasileño. Este artículo, por lo tanto, objetiva reflexionar acerca de esta problemática, utilizando como procedimiento metodológico la investigación bibliográfica. Para ello, a fin de posibilitar una revisión teórica sobre el tema, buscaremos aporte en autores, como Arroyo y Fernandes (1999), Tardif (2002), Santos y Moura (2010), Azevedo y Queiroz (2010), entre otros, que tratan de la temática en estudio. En síntesis este trabajo nos evidenció la necesidad de profundizar la reflexión acerca de la enseñanza en las escuelas con clases multianos y los saberes docentes que permean la práctica pedagógica de los profesores que enseñan en esa modalidad de enseñanza.

Palabras clave: Clases Multianos, Enseñanza, Conocimientos Docentes.

Introdução

Ao abordarmos as classes multianos¹, devemos identificá-las como turmas onde existe um único professor assumindo, muitas vezes, múltiplas funções. Portanto, as classes multianos, ou unidocentes, nos permitem pensar as contradições que permeiam o campo, na atualidade, pois funcionam em escolas compostas por um reduzido número de alunos, em cada ano escolar, de modo que o ensino, nessas classes, requer do professor um grande esforço, bem como habilidades pedagógicas para lidar com as especificidades dessas turmas.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada: *A prática docente na Educação do Campo: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros/RN*, do programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em cujo trabalho dissertativo, objetivamos refletir acerca da problemática das classes multianos na educação básica. Adotamos como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, estudando os autores: Arroyo e Fernandes (1999), Tardif (2002), Santos e Moura (2010), Rocha e Hage (2010), Azevedo e Queiroz (2010), dentre outros, que tratam da temática em estudo. O ensino nas classes multianos requer um esforço maior por parte dos professores,

que, na maioria das vezes, são pressionados para que as crianças sejam alfabetizadas no decorrer do ano, numa realidade escolar, em que um único professor se responsabiliza para que ocorra a aprendizagem.

Este artigo de revisão teórica encontra-se ancorado na pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (2007), é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, tais como: livros, artigos, teses, dentre outros. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Na primeira seção, discutimos sobre o ensino nas classes multianos, abordando o processo histórico da sua constituição como perspectiva de ensino; na segunda seção, fizemos uma leitura a respeito das classes multianos como um desafio para a formação docente; na terceira parte, abordamos os saberes que permeiam a prática docente em classes multianos, visto que os saberes docentes são de grande relevância na prática pedagógica; e finalizamos nosso trabalho com as considerações finais.

Um olhar sobre o ensino nas classes multianos

Ao abordarmos as classes multianos, precisamos relacioná-las ao espaço rural, uma vez que esse é o território no qual existem tais turmas concretamente. Embora se apresentem em outros cenários, no entanto é no campo que se constitui a identidade das classes multianos, sendo sua presença viva no cenário educacional brasileiro.

Conforme Dilza Atta (2003, *apud* Rocha & Hage, 2010, p. 41), “as classes multisseriadas surgiram, no Brasil, após a expulsão dos jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem esse vínculo, mas convivendo no tempo, com professores ambulantes, que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras”. Dessa forma, essas escolas foram surgindo, paulatinamente, nas pequenas vilas e povoados, onde professores ensinavam as crianças a ler, escrever e contar; tal direcionamento sendo entendido como suficiente para a aprendizagem das crianças, naquele momento histórico.

As classes multisseriadas ou unidocentes, segundo Santos e Moura (2010), são caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem, geralmente submetidos à responsabilidade de um único professor. Em 1827, com a promulgação da Lei Geral do Ensino, pelo Governo Imperial, adotou-se o ensino mútuo ou monitorial. Foi

trazido para o Brasil como grande novidade o método Lancasteriano, assumido como um avanço na educação brasileira do século XIX. Com a República e, mais fortemente a partir da década de 1920, foram se popularizando os grupos escolares. Como afirmam Santos e Moura (2010, p. 41), “... nas vilas e povoados e na zona rural permanecem funcionando as escolas isoladas” para atender a questões, de ordem demográficas e densidade populacional, fato que permanece ainda hoje em parte do campo brasileiro. Tal processo ocorreu ao longo de 1900, passando por uma expansão e interiorização dos Grupos Escolares. Ainda de acordo com Santos e Moura (2010), a partir da década de 1970 surgiu a perspectiva de organização escolar sob o formato da multisseriação, ou seja, a junção de várias séries simultaneamente, em uma única sala de aula.

Assim, criadas as classes multisseriadas no Brasil, atualmente denominadas de multianos, conforme Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 e Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 11/2010, foi-se percebendo a sua popularização, com o surgimento dos grupos escolares, organizados de forma seriada, por idade, por série e nível de aprendizagem. Porém, nas vilas, povoados

e, principalmente, na zona rural, permanecia a existência das escolas isoladas, multianos, atendendo a problemas de ordem demográfica, em locais de baixa densidade populacional. Essa realidade, em parte ainda vem ocorrendo até os dias atuais, no cenário rural brasileiro.

De acordo com Santos e Moura (2010, p. 42),

Os Grupos Escolares são criados dentro de uma política de modernização educacional e se organizam, primeiramente, nas capitais e depois nas cidades do interior, através da reunião de escolas multisseriadas - pequenas escolas que funcionavam em espaços improvisados - em prédios escolares maiores, construídos especialmente para esse fim.

Ainda conforme Santos e Moura (2010), em alguns municípios do interior da Bahia encontram-se, atualmente, edifícios construídos, na década de 1950, com a denominação de “Escolas Reunidas”, demonstrando assim a política de extinção das “escolas isoladas”, as quais funcionavam num regime multisseriado. Portanto, no limiar do século XX, no Brasil, com a modernização educacional, os Grupos Escolares foram responsáveis pela difusão de um modelo curricular seriado, popularizando-se pelo interior de todo o País, por intermédio das ações dos governos estaduais, uma vez que, até antes da década de 1970, a responsabilidade pela

instrução pública era atribuída aos governos estaduais.

Ainda conforme Santos e Moura (2010), a partir dessa década, paulatinamente os municípios vão assumindo a educação, nesse nível de ensino, surgindo alguns programas federais que foram pensados para estruturar a educação municipal; são assim criados os órgãos municipais de educação. Todavia, essas ações vão se ampliando a partir do surgimento da Constituição Federal de 1988, pois essa lei oferece maior autonomia aos municípios, dando-lhes oportunidades de criar seu próprio sistema de ensino.

No que concerne ao trabalho docente, Azevedo e Queiroz (2010, p. 70) abordam que “um dos aspectos que chama a atenção é o fato de os professores considerarem, no processo de ensino-aprendizagem, a diversidade socioeconômica e cultural, o que, como desenvolvimento integral da criança, se constitui um requisito pedagógico fundamental”. Dessa forma, as classes multianos constituem uma especificidade da realidade educacional do campo, sendo essencial, pois, considerar os saberes docentes produzidos no contexto escolar e na interação com os alunos, por meio do diálogo que contribui essencialmente para a aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Tardif (2002, p. 51),

Os saberes docentes obedecem, portanto, a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. Ora, no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao 'eu profissional' quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente.

Esses saberes são essenciais à socialização de educadores e educandos, como também dos demais profissionais da instituição, havendo uma troca de conhecimentos, que poderão contribuir para o processo de aprendizagem de forma coletiva. Isso nos mostra que, diante de uma turma de alunos, o professor precisa ter conhecimento dos conteúdos que serão trabalhados, fazendo um diálogo com esses alunos, uma vez que saber conduzir uma sala de aula e estabelecer uma relação com os alunos é de suma importância para o trabalho docente. Assim também, parafraseando Tardif (2002), ratificamos a compreensão de que, cotidianamente, os professores no âmbito de espaço escolar, partilham seus saberes uns com os outros, através das trocas de experiências compartilhadas no contexto escolar.

O ensino, nas classes multianos, requer um esforço maior por parte dos

professores que, na maioria das vezes, são pressionados para que as crianças sejam alfabetizadas no decorrer do ano, numa realidade em que um único professor se responsabiliza para que ocorra a aprendizagem. Nesse sentido, Barros *et al.* (2010) ressaltam que esses professores sentem dificuldades para atender às crianças, principalmente aqueles que não sabem ler e escrever, ocasionando, assim, a repetência das crianças; aspecto este que contribui como um dos fatores responsáveis pela faixa etária diferenciada nas salas de aula dessas escolas.

Para Barros *et al.* (2010, p. 27),

Os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc. Essa multiplicidade de funções que adquire é vista como negativa para sua atuação profissional, necessitando de uma equipe para somar e dividir esforços no trabalho escolar.

Convém ressaltar que o ensino nas classes multianos, diante dessa problemática enfrentada pelos professores nas escolas, necessita de uma readequação para caracterizar a prática docente, em virtude das dificuldades encontradas no processo pedagógico, por se tratar de uma junção de anos concomitantemente.

Ainda de acordo com Barros *et al.* (2010), as classes multianos, ou

unidocentes, nos permitem pensar as contradições que permeiam o campo, na atualidade. Essas escolas são compostas por um pequeno número de alunos, em cada série escolar, os quais, posteriormente à conclusão das séries iniciais básicas, têm que concluir o ensino básico nas escolas da cidade. Tal realidade, adicionada à precária política agrícola, contribui para que os jovens demonstrem interesse em migrar para o espaço urbano, deixando seu lugar de origem. Por esse viés, é preciso compreender a prática docente dentro de um universo plural, enfocando as relações sociais, econômicas e culturais da sociedade, sem perder de vista as possibilidades e limites da realização de uma proposta educacional para essas escolas que não vise à conformidade dos sujeitos ao mundo, mas que os tornem capazes de transformar sua realidade.

Segundo Azevedo e Queiroz (2010, p. 70),

É unânime também considerar que o trabalho com turmas multisseriadas requer dos professores um grande esforço e habilidades pedagógicas para lidar com essa particularidade. Essa perspectiva traduz, por parte dos professores, o esforço para assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que os professores das classes multianos, ao planejarem suas atividades, participam do planejamento

com grupos de professores de uma determinada série; resultando num amontoado de planos copiados de outrem; tais planos acabam sendo iguais para toda a rede, e produzidos sem reflexão. Isso demonstra, de forma explícita, uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico, em que essas práticas mostram a desvalorização da prática pedagógica dos professores das classes multianos. Desse modo, conforme explicita também Santos e Moura (2010, p. 44), fica evidenciado que: “o paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo”.

Desse modo, é possível observar que, sendo essas escolas fortemente influenciadas pelo paradigma curricular seriado, voltado para a educação urbana, não podemos desconsiderar uma pedagogia que está atrelada às classes multianos, advinda das práticas pedagógicas construídas no decorrer das experiências e dos saberes dos professores que lecionam cotidianamente nessas classes.

De fato, a escola do campo não está direcionada a um só sujeito; ela integra uma educação para todos: homens,

mulheres, crianças e jovens. É por isso que o professor precisa ter uma visão ampla dos aspectos educacionais que pautam essa modalidade de ensino, respeitando os educandos em todos os seus aspectos: histórico, social e cultural. Conforme Arroyo e Fernandes (1999), o homem, a mulher, a criança tem, no campo, sua identidade; e assim como o (a) professor (a), que tem sua identidade, sua formação, sua história e sua diversidade, baseados em concepções de gênero, etnia, religião, sexualidade, esses sujeitos são também seres em construção.

Cabe à escola incluir, na proposta pedagógica, esses fatores que contribuem para a formação dos sujeitos do campo, de modo que os professores possam refletir sobre sua prática, no que diz respeito ao ensino nessas escolas, buscando conhecer a história de vida dos educandos; esses são, portanto, aspectos essenciais da Educação Básica do Campo. Nesse sentido, é preciso, conforme afirmam Arroyo e Fernandes (1999, p. 25); “... valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos. Então, a primeira característica: vincular a educação com os direitos e vinculando a educação com os direitos, vincular a educação com os sujeitos. Os sujeitos concretos, históricos, tratados como gente na escola”.

É preciso compreender, portanto, que é na escola que os alunos buscam conhecimentos através dos conteúdos, para, sob a mediação dos professores, fazer uma ligação entre os conhecimentos informais e o conhecimento formal. Compreender também que sendo os saberes escolares adquiridos no contexto das escolas os quais são um direito da mulher e do homem do campo, esses saberes precisam estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, e a formação, existentes também fora do cotidiano escolar.

Conforme apresenta Caldart (2011, p. 126),

Se é verdade que vemos o mundo de acordo com o chão em que pisamos, então um professor ou uma professora que nunca sai dos limites de sua escola terá uma visão de mundo do tamanho dele/dela e não terá as condições humanas necessárias para fazer a leitura das ações educativas que acontecem fora, e nem sempre assim tão próxima, da escola.

Assim sendo, o professor precisa sair dos “muros da escola” em busca de novos conhecimentos que são indispensáveis para sua formação, pois não pode viver isolado na escola, sendo necessário dialogar com os demais docentes em busca de métodos inovadores que contribuam para o ensino nas classes multianos, já que essas turmas requerem

uma atenção maior por parte do professor. Segundo Castro e Carvalho (2013, p. 147), “... o professor vai compreendendo cada vez mais que, no ato de ensinar, está a organização de conhecimentos que deverão propiciar a apreensão de saberes que tornarão os sujeitos mais aptos para viverem socialmente”. Ainda conforme as autoras, o papel do professor como mediador do processo ensino aprendizagem é o de coordenador e problematizador.

É no decorrer das aulas que os alunos discutem, dialogam e justificam suas ideias. Dessa forma, o professor deve mobilizar os alunos a pensarem, ao invés de pensar por eles, pois, agindo dessa forma, o professor estará favorecendo o aluno para que este adquira sua autonomia intelectual e contribuindo para a formação dos educandos, de forma que eles possam valorizar sua história e sua cultura.

De acordo com Brasil (2009, p. 30),

A escola é, assim, para as gerações, e em particular para a Educação do Campo, o principal lugar de acesso ao conhecimento sistematizado, à riqueza cultural, às conquistas científicas. É através da apropriação da cultura geral, do domínio das teorias e de sua função social que se desenvolve a mente e as funções intelectuais superiores.

Com essa compreensão, a escola deve procurar fazer parceria com a comunidade da qual faz parte, por meio

das atividades curriculares relacionadas à vida diária dos educandos, como também considerar os aspectos históricos, sociais, e culturais dos educandos e da comunidade na qual eles estão inseridos. Evidentemente, as escolas que realizam o ensino em classes multianos requerem, por parte do professor, uma formação voltada para a realidade desse ensino, haja vista que não pode haver um distanciamento entre o conhecimento empírico do aluno e os conhecimentos sistematizados pela escola.

Classes multianos: desafios para a formação docente

Sabemos que a educação é um dos fatores fundamentais na formação do ser humano na sua totalidade social. Partindo desse pressuposto, devemos ressaltar que se faz necessária uma formação inicial e continuada para os educadores das escolas do campo; por isso as instituições de ensino superior deverão ofertar cursos de licenciaturas que atendam às especificidades dos educandos do campo. Foi a partir do ano de 2004, segundo Rocha e Martins (2011), que a Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, recebeu uma demanda advinda dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), ocasião em que construíram uma parceria,

que tinha como objetivo a criação do curso de Pedagogia, tendo como apoio o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Desse modo, surge o interesse de criar um curso que pudesse habilitar o egresso para a docência nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, cujo curso foi direcionado aos sujeitos do campo, tendo em vista as necessidades presentes no cenário das escolas do campo brasileiro, que exigem um profissional que tenha uma formação mais ampla, ou seja, que possua uma visão mais totalizante, já que esses profissionais são responsáveis por uma série de dimensões educativas presentes no contexto escolar dessas escolas.

Assim, sintetiza Rocha e Martins (2011, p. 41):

... a demanda de formação do Docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo de formação presente nas Universidades brasileiras, centrado em licenciaturas disciplinares. As licenciaturas, baseadas num modelo de especialização, não permitem que esse educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos. Por outro lado, o curso de Pedagogia não prepara o educador para coordenar o processo de formação nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio.

Nesse sentido, a formação docente deverá ser direcionada para atender às especificidades dos diferentes contextos

educacionais, para que os professores possam aperfeiçoar seus conhecimentos e contribuir para o processo ensino aprendizagem dos educandos. Ressaltamos, ainda, que essa formação é condição necessária para que eles possam atuar na sua prática pedagógica. Gonçalves, Rocha e Ribeiro (2010, p. 53) afirmam que “o docente que atua nesse contexto é responsável por um espaço distinto do que usualmente se aprende a lidar nas formações dos cursos de magistérios e licenciatura”.

Diante desse contexto, surge o Programa Escola Ativa (PEA), que foi implantado no Brasil a partir do ano de 1997, sendo conveniado com o Banco Mundial (BM) e que, de acordo com Gonçalves, Rocha e Ribeiro (2010), tem como objetivo a melhoria do rendimento dos alunos pertencentes às classes multianos inseridos na zona rural. Este programa visa a dois aspectos importantes: a formação dos professores e a melhoria da infraestrutura das escolas situadas no campo, tendo sido elaborado através de experiência do Programa Escuela Nueva (PEN) e foi desenvolvido na Colômbia, na década de 1980, se constituindo como um modelo internacional de reforma para a educação rural.

No Brasil, o Programa Escola Ativa (PEA) foi implantado com a intenção da

melhoria no ensino rural, expandindo-se, inicialmente, nos estados de Sergipe e Alagoas, logo após passou a ser apoiado pelo Fundescola, sendo implantado em outros estados do Nordeste e do Centro-Oeste. Para que as escolas do campo possam seguir este programa, é preciso que os municípios façam sua adesão a ele.

Conforme encontramos em Brasil (2009, p. 27-28),

O Programa Escola Ativa, enquanto estratégia de organização do trabalho da(o) educadora(or) e da escola com classes multisseriadas, incorpora os fundamentos e os princípios da Educação do Campo. Seu objetivo é criar condições para a aprendizagem voltada para a compreensão da realidade social na qual a criança está inserida. Para isto, busca estimular vivências que objetivam a aprendizagem, a participação, a colaboração, o companheirismo e a solidariedade, envolvendo, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social.

Como sabemos, o Programa Escola Ativa está voltado para a valorização do profissional da educação escolar no campo, propondo o reconhecimento das diferenças e das diversidades étnicas, culturais, políticas e religiosas dos sujeitos residentes no campo. Devemos destacar que os princípios que pautam o programa Escola Ativa estão relacionados às teorias como também às concepções de ensino aprendizagem que norteiam o trabalho em classes multianos.

Como ressaltam Gonçalves, Rocha e Ribeiro (2010, p. 54),

O PEA tem como estratégias metodológicas: a aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; o professor como facilitador e estimulador; a aprendizagem cooperativa; a gestão participativa da escola; a avaliação contínua e processual e a promoção flexível ... incentiva, também, a participação da comunidade e procura promover a formação permanente dos professores.

Assim sendo, fica explícito que são diversas as ações estratégicas a serem desenvolvidas no contexto da escola, conforme a proposta do Programa Escola Ativa, cujo conhecimento é levado aos professores através de estudos, discussões e oficinas. Tais ações podem gerar novos saberes que são trabalhados na sala de aula, enriquecendo a prática docente.

Devemos ressaltar, ainda, além do Programa Escola Ativa, um dos programas governamentais de formação continuada para os professores brasileiros de classes multianos no campo, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, que expressa o compromisso assumido pelo governo federal, estados e municípios, tendo como finalidade a plena alfabetização de todas as crianças de até oito anos de idade e que se encontram no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, abrangendo escolas seriadas e multianos.

Este programa é direcionado para a formação docente e visa à melhoria dos resultados educacionais, cuja formação consiste em encontros de estudos e atividades práticas, mediadas pelos professores orientadores das Secretarias de Educação, visando a uma melhoria no Ensino Fundamental.

Evidentemente, a formação dos educadores das escolas do campo não pode perder de vista a construção de uma educação que seja vinculada aos interesses de todos que se preocupam em lutar em prol de uma melhoria para o campo. Conforme Caldart (2004, p. 22), “construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos”. Assim, a formação desses profissionais precisa ser repensada, através dos cursos de formação continuada, uma vez que os conhecimentos acumulados, no decorrer das experiências, precisam ser sistematizados e trabalhados, valorizando a diversidade cultural dos alunos.

Dessa forma, para compreendermos o espaço da escola na Educação do Campo, Caldart (2004) ressalta que é preciso entender o tipo de sujeito que a escola vem formando no campo atualmente. É preciso que a escola possa cumprir, de forma universal, o processo de humanização desses sujeitos, estando atenta para atender

às peculiaridades dos processos sociais do seu tempo histórico e contribuir para a formação das novas gerações dos trabalhadores militantes e sociais que estão inseridos no campo.

No que tange à formação dos professores do campo, conforme Zárate (2011), essa deve ser entendida como uma sólida formação científica e cultural capaz de proporcionar uma formação crítica que seja relevante para a melhoria da prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas do campo. E, ainda de acordo com essa mesma autora, o professor que atua no ensino do campo necessita de uma formação específica, capaz de compreender a necessidade de práticas educativas que estejam de acordo com a realidade daquele contexto de ensino.

Para isso, se faz necessária uma formação docente multidisciplinar que garanta uma visão ampla da realidade que permeia a problemática do campo; a exemplo dos Cursos de Pedagogia da Terra, que se destinam à formação de professores em nível superior, com curso de licenciatura plena, para atuarem principalmente na educação do/no campo.

A Educação do Campo é, pois, desafiadora, por promover reflexões no que diz respeito aos processos históricos vivenciados pelos sujeitos, nos diversos aspectos sociais, políticos, econômicos e

culturais, conduzindo os sujeitos do campo a se valorizarem como pessoas, como também a valorizarem o ambiente em que vivem. Desse modo, a formação dos professores deve ser considerada como um dos componentes de mudanças no contexto escolar.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 28), “... a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. Nessa perspectiva, a formação docente contribui para a prática educativa, no contexto escolar, através das inovações ocorridas durante as aulas, como também para as mudanças, em nível organizacional, através da colaboração dos professores e de toda a comunidade escolar na construção da proposta pedagógica voltada para a melhoria do ensino.

Os saberes que permeiam a prática docente em classes multianos

Ao abordarmos os saberes docentes, devemos ressaltar a relevância da formação continuada, como sendo um dos aspectos presentes na carreira profissional do educador. Em consonância com Tardif (2002), concordamos que, atualmente, o mercado de trabalho exige cidadãos capacitados para atuar no mundo globalizado, e, por isso, é necessário

buscarmos uma qualificação profissional, para a melhoria da qualidade do trabalho docente; e, sem dúvidas, os cursos de capacitação, seminários, reuniões pedagógicas, dentre outros, muito contribuem para a formação continuada dos professores, a fim de que eles possam mediar uma aprendizagem que seja significativa na formação dos educandos.

Assim sendo, a formação continuada é um processo permanente de busca por qualificação em que os professores necessitam estar atualizados para acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional brasileiro, como também ampliarem seus conhecimentos acerca da prática docente.

De acordo com Tardif (2002, p. 262),

Os saberes profissionais são temporais num terceiro sentido, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Os saberes docentes são, portanto, de grande relevância na prática pedagógica, uma vez que, advindos de diversas fontes e de contextos diferentes são provenientes de sua história de vida e de sua cultura escolar, e adquiridos nos cursos de capacitação, na sua formação enquanto aluno universitário, bem como na

instituição escolar, *lócus* de troca de experiências com os colegas de trabalho, onde ocorre a interação para discutirem as temáticas que permeiam o cotidiano da escola.

Saber conviver, pois, no espaço escolar é fundamental para todos os profissionais, tendo em vista que os saberes produzidos, nessa relação de interação, contribuem para a prática pedagógica. É, portanto, pertinente reiterar que os professores, ao trabalharem com os alunos na sala de aula, devem refletir sobre sua prática, para que possam atender à diversidade existente no contexto escolar.

Segundo Tardif (2002, p. 263),

... a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados. Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam, etc. Ora, esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos.

Isso nos mostra que o trabalho docente requer uma variedade de habilidades e competências, de modo que o professor possa interagir com os educandos, buscando uma metodologia de trabalho relevante na aprendizagem destes, fazendo com que os alunos respeitem as diferenças culturais existentes no contexto escolar. Assim, o professor deve procurar mobilizar os alunos na aula, a fim de que eles possam buscar conhecimentos que contribuam para que sejam cidadãos capazes de lutar por um mundo com menos desigualdades sociais.

Conforme Charlot (2013, p. 114),

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento.

Dessa forma, reiteramos, o professor deve tentar entender o contexto do aluno e buscar compreender como se constrói sua história, no seu cotidiano, fazendo com que as atividades trabalhadas na sala de aula

tenham relevância na formação desses educandos.

Tendo em vista a importância dos saberes docentes, conforme fora abordado por Tardif (2002), como sendo temporal e plural, esses saberes são adquiridos através de experiências e socializados com os grupos nos quais os professores estão inseridos. Assim, no tocante ao ensino nas classes multianos, em cuja experiência os professores usam seus saberes para lecionar, atendendo a uma diversidade de anos, simultaneamente, exige-se um esforço maior por parte destes, por ter que planejar para diversos níveis de aprendizagem. Em sua ação docente, esses saberes são fundamentais, por permitirem que o professor que trabalha nessa modalidade de ensino tenha o domínio de conteúdos diversificados para poder mediar à aprendizagem dos educandos, levando em consideração a diversidade de cada grupo, sejam eles: ribeirinho, agricultores; quilombolas, entre outros, cujos alunos precisam ser respeitados em sua própria identidade.

Sabemos que é no contexto da escola que a interação acontece, assim a socialização entre professor e aluno é algo que se constrói no cotidiano escolar, onde o professor procura organizar as atividades que são trabalhadas, mobilizando os alunos para trabalharem em grupos de modo que

os mesmos passem a ser responsáveis pelas suas atividades. De acordo com Tardif (2002, p. 118), “... ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”.

Sendo assim, o ensino é uma atividade interativa, isto é, um trabalho realizado entre pessoas, onde professores e alunos interagem em busca do saber. Concordamos com Tardif (2002, p. 239), ao afirmar: “os saberes dos professores se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais”. Esses saberes devem estar articulados a outras dimensões do ensino, da experiência pessoal e das pesquisas que o professor encontra para aprimorar sua prática; cujos saberes são plurais e heterogêneos, sendo fundamentais no próprio exercício do trabalho docente.

Portanto, é no ato de ensinar que o professor vai compreendendo como acontece a organização dos conhecimentos que deverão propiciar a apreensão de saberes, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Mediante o exposto, vimos que as turmas multianos constituem uma realidade do campo, em cujas turmas existe um único professor, assumindo, muitas vezes, múltiplas funções, no contexto escolar. Essa junção de anos em uma mesma turma contribui para a fragmentação do trabalho pedagógico, fazendo com que as atividades de planejamento e avaliação sejam executadas isoladamente.

As classes multianos constituem uma especificidade da realidade educacional do campo, sendo essencial, pois, considerar os saberes docentes produzidos no contexto escolar e na interação com os educandos, através do diálogo que contribui essencialmente para a aprendizagem dos mesmos. Enfatizamos, ainda, a importância dos saberes, que são essenciais, bem como a socialização de educadores e educandos, como também dos demais profissionais da instituição, havendo uma troca de conhecimentos, que poderão contribuir para o processo de aprendizagem de forma coletiva.

Em geral, isso nos mostra que, diante de uma turma de alunos, o professor precisa ter conhecimento dos conteúdos que serão trabalhados, fazendo um diálogo com esses alunos, uma vez que saber conduzir uma sala de aula e estabelecer uma relação com os alunos é de suma

importância para o trabalho docente. Esses saberes são essenciais à socialização de educadores e educandos, como também dos demais profissionais da instituição, havendo uma troca de conhecimentos, que poderão contribuir para o processo de aprendizagem de forma coletiva. Isso nos mostra que o professor precisa ter conhecimento dos conteúdos que serão trabalhados, fazendo um diálogo com esses alunos, uma vez que saber conduzir uma sala de aula e estabelecer uma relação com os alunos é de suma importância para o trabalho docente.

Dessa forma, este trabalho surgiu dessa necessidade de aprofundarmos a reflexão acerca do ensino nas classes multianos, e os saberes docentes que permeiam a prática pedagógica desses professores que lecionam nessa modalidade de ensino. Realizamos pesquisa de campo nas referidas instituições: Unidade de Ensino V Francelino Granjeiro; Unidade de Ensino VIII José Alves Pereira; Unidade de Ensino XII Narcísia Amélia do Nascimento; e Unidade de Ensino XVIII Manoel Chagas de Aquino, e constatamos a dificuldade das professoras em trabalhar nessas escolas, pela falta de acompanhamento da equipe pedagógica bem como de outras questões pertinentes no âmbito do espaço escolar.

Portanto, faz-se necessário um olhar aguçado voltado para essas escolas, por parte da equipe administrativa e pedagógica, bem como estudos direcionados para a formação continuada dos professores, a fim de que eles possam ampliar seus conhecimentos e compartilhar seus saberes que são advindos de suas experiências profissionais no decorrer de sua formação escolar e cotidiana.

Referências

- Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Por uma educação básica do campo, 2. Brasília.
- Azevedo, M. A., & Queiroz, M. A. (2010). Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em municípios do Rio Grande do Norte. In Rocha, M. I. A., & Hage, S. M., (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 61-72). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Barros, O. F., Hage, S. M., Corrêa, S. R. M., & Moraes, E. (2010). Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In Rocha, M. I. A., & Hage, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp.25-33). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Brasil. (2009). *Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília: Programa Escola Ativa.
- Parecer CNE/CEB nº. 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
- Brasil (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Manual do PNAIC. Recuperado de: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_1ivreto.pdf
- Lei n. 11.274/2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1.
- Castro, A. D., Carvalho., & A. M. P. (Orgs.). (2013). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Por uma Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 63-74). Brasília, DF.
- Caldart, R. S. (2011). A Escola do Campo em Movimento. In: Arroyo, M. G, Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 87-131). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Gonçalves, G. B. B., Rocha, M. I. A., & Ribeiro, V. (2010). Programa escola ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In Rocha, M. I. A.; Hage, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada* (pp. 49-60). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Nóvoa, A. (1995). Formação de Professores e profissão docente. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Dom Quixote.

Rocha, M. I. A., & Hage, S. M. (Orgs.). (2010). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Rocha, M. I. A., & Martins, A. A. (Orgs.). (2011). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Santos, F. J. S., & Moura, T. V. (2010). Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In Rocha, A. I. M., & Hage, M. S. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 35-47). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Severino, J. A. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, SP: Cortez.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

Zárate, D. C. M. F. (2011). O envolvimento técnico-administrativo na implantação do curso de licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra. In Rocha, M. I. A., & Martins, A. A. (Orgs.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores* (pp. 67-75). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Conforme essa lei, as turmas antes organizadas em multisséries passaram a ser multianos.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 27/04/2018
Aprovado em: 06/09/2018
Publicado em: 17/04/2019

Received on April 27th, 2018
Accepted on September 06th, 2018
Published on April, 17th, 2019

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 a ser publicada.


Author Contributions: The authors 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 to be published.

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


Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Geralda Maria de Bem

 <http://orcid.org/0000-0001-8440-9687>

Cícero Nilton Moreira da Silva

 <http://orcid.org/0000-0001-6773-7451>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Bem, G. M., & Silva, C. N. M. (2019). Um olhar sobre o ensino nas classes multianos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e5242. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5242>

ABNT

BEM, G. M.; SILVA, C. N. M. Um olhar sobre o ensino nas classes multianos. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e5242, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5242>

ⁱ A Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabelece a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, cuja organização curricular foi fixada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010.