

A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas do campo: reflexões e possibilidades

Adlândia do Nascimento Dias¹, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena², Jaini Pereira Xavier Souza³

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Polo Senhor do Bonfim. Rodovia Lomanto Junior, 250 - KM 124, BR 407. Senhor do Bonfim - BA. Brasil. ² Universidade do Estado da Bahia - UNEB. ³ Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

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

RESUMO. Este trabalho apresenta reflexões acerca da Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas multisseriadas do campo e teve embasamento nas experiências de um ano e meio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na prática de estágio supervisionado em uma turma multisseriada, bem como as observações realizadas em cinco escolas do município de Senhor do Bonfim-BA, proveniente do projeto de pesquisa para elaboração do Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. Diante deste desafio, objetivou-se, portanto, compreender como se organiza o trabalho pedagógico nestas escolas. Como aporte teórico, nos subsidiamos nos estudos de Caldart (2007), Hage (2014), Santos (2012), Freitas (2012), dentre outros. Utilizou-se de uma abordagem metodológica qualitativa, de campo exploratório, como uma busca de estabelecer aproximação com o objeto de estudo. A pesquisa evidenciou que há formatos bem similares, no geral, advindos da experiência dos docentes nestas turmas. Apontou ainda, que o trabalho pedagógico carece de uma organização que consiga contemplar o campo e os seus saberes de forma contextualizada.

Palavras-chave: Educação do Campo, Multisserie, Organização do Trabalho Pedagógico.

The organization of pedagogical work in multiseriated schools in countryside: reflections and possibilities

ABSTRACT. This work presents reflections on the Organization of Pedagogical Work in multiserial schools in the countryside and was based on the experiences of a year and a half in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID), in the practice of supervised internship in a multiseriate class, as well as the observations made in five multi-grade schools in the municipality of Senhor do Bonfim-BA, from the research project for the preparation of the Conclusion Work for the Pedagogy Degree course. Faced with this challenge, the objective was, therefore, to understand how pedagogical work is organized in these schools. As a theoretical contribution, we subsidize ourselves in the studies of Caldart (2007), Hage (2014), Santos (2012), Freitas (2012), among others. We used a qualitative methodological approach, with an exploratory field, as a search for clarification and approximation with the object of study. The study showed that there are very similar formats, in general, arising from the experience of teachers in these classes. He also pointed out that the pedagogical work lacks an organization that can encompass the field and its knowledge in a contextualized way.

Keywords: Rural Education, Multisserie, Organization of Pedagogical Work.

La organización del trabajo pedagógico en escuelas de campo multiseriales: reflexiones y posibilidades

RESUMEN. Este trabajo presenta reflexiones sobre la Organización del Trabajo Pedagógico en escuelas de varios niveles en el campo y se basó en las experiencias de un año y medio en el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (PIBID), en la práctica de pasantías supervisadas en una clase multiseriada, así como Las observaciones hechas en cinco escuelas multigrado en el municipio de Senhor do Bonfim-BA, desde el proyecto de investigación para la preparación del trabajo de conclusión para el curso de Pedagogía. Frente a este desafío, el objetivo era, por lo tanto, comprender cómo se organiza el trabajo pedagógico en estas escuelas. Como aporte teórico, nos subvencionamos en los estudios de Caldart (2007), Hage (2014), Santos (2012), Freitas (2012), entre otros. Utilizamos un enfoque metodológico cualitativo, con un campo exploratorio, como una búsqueda de aclaración y aproximación con el objeto de estudio. El estudio mostró que existen formatos muy similares, en general, derivados de la experiencia de los docentes en estas clases. También señaló que el trabajo pedagógico carece de una organización que pueda abarcar el campo y su conocimiento de manera contextualizada.

Palabras-clave: Educación Rural, Multiserie, Organización del Trabajo Pedagógico.

Introdução

A educação voltada para o povo camponês, como política pública denominada de “Educação do Campo”, resulta da luta por direitos e nasce pelos movimentos sociais na busca por igualdade para os sujeitos do campo. A década de 80 foi marco das primeiras lutas dos movimentos da Reforma Agrária que tinham como principal reivindicação a implantação de escolas nos acampamentos. A década de 1990 inaugurou uma discussão nacional sobre a necessidade de uma educação desde a identidade da organização da vida no campo, através do movimento nacional Por uma Educação do Campo, que reuniu os movimentos sociais, universidades e coletivos de educação popular. A partir dos anos 2000, pela primeira vez na história, se constitui uma política pública que não apenas garante o direito aos povos do campo à Educação Básica, mas o afirma dentro de um projeto de educação, no qual o campo, mais do que, uma delimitação geográfica, constitui-se em espaço de produção da vida, cujas características exigem pensar os processos educativos a partir de outros parâmetros.

Uma das características desses processos é a existência de escolas com alunos em diferentes anos (séries), níveis de aprendizagem distintos e um único professor que deve acompanhar e auxiliar

esses alunos e as suas particularidades. São as escolas multisseriadas, as quais, na literatura, tem sido frequentemente afirmadas como responsáveis pela “má qualidade” do ensino no Campo, tese esta, em debate nas últimas duas décadas, sobretudo, quando estudos como os de Hage (2014), nos colocaram a pensar sobre as especificidades destes espaços e sua organização.

Tratar das escolas multisseriadas significa refletir acerca das especificidades que as constituem, os diferentes modos de pensar os processos formativos e, conseqüentemente, de aprendizagens, considerando a sua organização e todos os aspectos envolvidos. Dessa forma, é necessário ir ao alicerce da história da Educação do Campo, revelando a negligência com seus povos, sobretudo, a presença de políticas públicas de cunho compensatório, que de certa forma, perduraram na história das populações camponesas.

O modelo de organização de ensino multisseriado do campo é uma variação da seriação das escolas urbanas, não tendo, por parte do Estado, o devido interesse em se pensar em um modelo diferenciado para capaz de dialogar com as necessidades e com diversidade ambiental, cultural e com os modos de produção que marcam a vida

no campo. Tais questões, sem dúvidas, requerem ser contextualizadas também na educação escolar.

Ao abordar o papel do Estado na garantia de políticas públicas voltadas para as escolas do campo, de maneira geral nos referimos a investimentos em aspectos que vão desde a estrutura e financiamento das escolas, até as políticas de formação docente, compreendendo que os preceitos da Educação do Campo necessitam ser vivenciados na prática e a formação de professores se faz indispensável. Além disso, ressaltamos a importância de investimentos também voltados para o material didático-pedagógico, incluindo recursos tecnológicos, que se fazem indispensáveis à permanência com qualidade e aprendizagem dos alunos nessas escolas, superando a história de precarização que as constituem.

Nesta perspectiva, configura-se relevante adentrar o cotidiano da escola multisseriada do campo para compreender a forma como ocorre a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a diversidade e o suporte para efetivação da prática.

O interesse por esta temática se deu a partir de três importantes experiências: *a)* A prática de estágio em uma sala multisseriada nos anos iniciais; *b)* A participação no Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação Docência (PIBID), desenvolvido em uma escola multisseriada do campo; *c)* As observações realizadas em cinco escolas multisseriadas do campo, na execução da pesquisa para elaboração do Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma das autoras do presente artigo.

Além das referidas vivências, esse desejo foi reforçado a partir da participação em eventos promovidos pela Universidade do Estado da Bahia, direcionados à temática da Educação do Campo, dos quais foram revelando a complexidade presente nessas escolas.

Com a participação no PIBID, o interesse e motivação tornaram-se mais intensos e os diversos questionamentos e indagações foram ampliados. Muitas questões necessitavam ser compreendidas no cenário da multisserie: A Organização do Trabalho Pedagógico é aqui discutida à luz do conceito de Freitas (2012), que vai compreendê-lo como toda a organização da escola, desde o projeto político-pedagógico até as especificidades metodológicas e intervenções didáticas, que se estruturam uma teoria educacional. A teoria pedagógica, presente e refletida no Projeto da escola, se concretiza via teoria pedagógica, sendo base para a estruturação do trabalho pedagógico da escola em todas as suas dimensões formativas.

Neste sentido, a pesquisa apresenta como objetivo, trazer uma compreensão de como se organiza o trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas do campo, buscando discutir sobre planejamento, organização do ambiente e dos tempos de aprendizagem, as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e como estes processos se articulam com a comunidade e as vivências dos alunos.

Essa pesquisa foi realizada em cinco escolas da rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim-BA. Parte do processo de coleta de dados foi realizada no mês de novembro de 2014. E no caso dos dados colhidos a partir do PIBID, decorreram de um processo de observação participante, realizada durante todo o ano de 2014 e meados de 2015. Além das referidas escolas, utilizou-se de informações dos registros do estágio realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental em maio de 2014, com informações importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Esta pesquisa mostra-se relevante, no sentido de avançarmos cada vez mais nos estudos relacionados à multisseriação, trazendo aspectos da realidade concreta existente nestes espaços. É momento oportuno também para iniciarmos uma reflexão sobre alguns elementos observados nestas escolas, que nos

provocam a necessidade de compreender melhor sua estrutura.

Metodologia

A presente pesquisa configura-se de cunho qualitativo, mais especificamente de campo exploratório, que Lakatos e Marconi (2009) definem como uma pesquisa que objetiva formular hipóteses, trazer maior aproximação do pesquisador com o objeto de estudo, na busca de esclarecimentos e conceitos. Para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

Observação

As observações ocorreram em cinco escolas, sendo que em quatro escolas foi utilizada a observação não-participante que, segundo Lakatos e Marconi (2009, p. 195), é onde o pesquisador “presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações”. Essas observações totalizaram uma carga horária de 60 horas, que neste caso foram previamente estabelecidas no projeto para elaboração do Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, valendo ressaltar que em uma dessas escolas observadas, foi realizada também a prática de estágio. Já na quinta escola (do PIBID) foi realizada a observação participante, caracterizada pela

“participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (Lakatos & Marconi, 2009, p. 196).

Entrevista semiestruturada

Para complementação dos dados observados, foram realizadas entrevistas com seis professores. E para realização dessas entrevistas, foi tomado como base um roteiro semiestruturado, com questões elaboradas à priori e acrescidas durante a entrevista, conforme direcionamento da conversa com os docentes. Estas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para sistematização e análise de dados. A escolha por esses docentes entrevistados se deu a partir do conhecimento prévio dos mesmos e das comunidades que lecionavam e também por pertencerem ao município de Senhor do Bonfim-BA. A escolha pelo número de professores ocorreu a partir da perspectiva de que uma análise mais detalhada só seria possível embasada por diversas experiências, que poderiam ser colocadas lado a lado em parâmetro não comparativo, mas elucidativo das distinções e similaridades.

Perfil dos Sujeitos

Os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa foram seis professores, sendo cinco mulheres e apenas um homem. Cinco

desses professores trabalham em turmas multisseriadas do campo, já a sexta professora entrevistada trabalhou durante 26 anos em turmas multisseriadas, mas estava, à época, como vice-diretora da educação infantil, também em uma escola do campo.

Descrição do Locus da pesquisa

As escolas participantes estão localizadas em povoados pertencentes ao município de Senhor do Bonfim-BA, situadas entre 4 e 16 km da sede do município. Senhor do Bonfim possui uma extensa área rural, apresentando como principal atividade econômica, a Agricultura Familiar. Marca também o território municipal e as comunidades quilombolas.

Discussão Teórica

Contextualizando a Educação do Campo

A educação brasileira vem ao longo dos anos se modificando e passando por reformas, e não é diferente como modelo educacional direcionado para o povo residente no campo, que anteriormente era denominado “Educação Rural”, cujas práticas pedagógicas pouco dialogavam com o campo e seus sujeitos. Mudanças importantes aconteceram e atualmente atribui-se o termo “Educação do Campo”, que tem a proposta de uma prática aliada à

valorização dos saberes, à cultura e modos de vida no campo.

A Educação do Campo é entendida como forma de ação político-social, em oposição à tradicional educação rural, transposição empobrecida da educação construída para as áreas urbanas. No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento. (Ministério da Educação, 2010, p. 18).

A Educação do Campo se coloca como afirmação da identidade, é percebida como o alicerce para melhores condições de vida dos seus povos. Portanto, a proposta da Educação do Campo está embasada em práticas que consigam dialogar com as origens de seu povo sob a defesa de que o campo e suas peculiaridades sejam o fundamento maior na construção da prática pedagógica escolar, que não se separa das lutas sociais que reivindicam outro projeto de sociedade.

O vínculo da educação com as lutas sociais camponesas demarca que a sua identidade é constituída desde a diversidade e as demandas concretas do sujeitos que a constituem: agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas etc., que

nos últimos 20 anos tem tensionado o Estado brasileiro na reivindicação de direitos, dentre eles, o direito à educação.

A educação do campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, construindo comunidade e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. (Souza, 2006, p. 16)

A luta pelo reconhecimento e a afirmação da identidade dos sujeitos do campo estão muito além da conquista do espaço físico para moradia digna, busca-se a construção e efetivação de políticas públicas direcionadas e específicas para as necessidades do homem do campo e para seus ideais. Dessa forma, a demanda almejada está relacionada a uma escola do campo pensada a partir da sua própria ideologia, valorizando seus saberes.

Segundo Caldart (2007), o conceito de Educação do Campo configura-se como algo não fixo e fechado, uma construção em movimento, a depender do contexto e da realidade histórica na qual se aplica. Está intimamente ligado ao costume e cultura das realidades camponesas. “O conceito tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Esta é a base concreta para discutirmos o que é ou não é

a Educação do Campo” (Caldart, 2007, p.02).

Nesse sentido, é válido ressaltar que são os movimentos sociais os percussores da Educação do Campo. O trabalho educativo dos movimentos tem por base a formação social e crítica dos sujeitos, que deve ser ampliada e assegurada pela garantia de uma educação com qualidade social, reconhecida pela Constituição Federal como direito de todo cidadão brasileiro, seja qual for o seu espaço de pertencimento.

Mesmo diante de diversos problemas sociais, frutos do descaso do Estado brasileiro para com suas populações, o campo é um espaço extremamente rico pela diversidade ambiental, climática, cultural e de capacidade produtiva, um lugar de potencialidades. Segundo Santos (2013, p. 100), “a diversidade cultural, política, econômica e ambiental existente no campo, precisa ser compreendida como o encontro possível entre educação e as novas práticas educativas e sociais”. Contudo, o currículo imposto historicamente às escolas em detrimento de suas identidades e especificidades, tem desconsiderado tais elementos constituindo assim, uma distância significativa do contexto dos sujeitos.

O ideário de identidade defendido na Educação do Campo se correlaciona com

as ideias de Borges Netto e Silva Júnior (2011, p. 11), que compreendem como a busca do atendimento às multiplicidades, e também por uma escola do campo que atenda “as características dos alunos que vivem no meio rural, por isso, a importância de levar em conta as especificidades do povo do campo sem perder de vista o que é comum a todos”. Um modelo de educação que contextualize saberes sem perder de vista, as relações sociais mais amplas que incidem sobre a vida coletiva.

Nesta perspectiva da diversidade cultural do campo, percebemos que é possível e didático pensar a organização do trabalho pedagógico dialogando com o contexto comunitário. A Educação do Campo defende uma proposta de contextualização, no sentido da valorização da diversidade e da importância de aproximar a escola, das questões que perpassam a vida comunitária. Propõe-se que o projeto político-pedagógico das escolas do campo se constitua de uma perspectiva mais aberta e dialogue tanto, com os saberes e conhecimentos produzidos nas tradições camponesas, como com os conhecimentos científicos e culturais que ultrapassam o campo e sua dinâmica. O objetivo é desenvolver propostas educativas que elevem a condição cultural dos camponeses, dando-

lhes maiores condições de avançarem na direção de um outro projeto social. Nesta perspectiva, contextualizar a educação é:

... fazer um investimento na formação dos sujeitos para que possam compreender criticamente o jogo de forças presente na sociedade e nesse sentido, propõe-se que a escola se ocupe de discussões que transponham o previsto no seu cotidiano, mudando o paradigma do currículo desenhado sob referências universalistas, tornando-o lugar de busca de outras possibilidades, de outros vínculos e propósitos. Uma perspectiva que politiza a escola, deslocando-a do campo “neutro”, incluindo-a na defesa de um projeto de sociedade mais igualitário e justo. (Souza, 2009, p. 06).

Dentro dessa perspectiva da construção de um projeto de educação contextualizada com a realidade camponesa, deve-se considerar as transformações que o campo vem passando. Assim como a sociedade, de maneira geral o campo também vem se reconstruindo no âmbito político, social, cultural e econômico e, inevitavelmente, uma educação pensada para este contexto deverá ser embasada nessa direção.

A Educação do Campo tem o desafio de uma construção teórico-pedagógica capaz de aliar, de forma coerente, a relação da escola com o contexto local, sem perder de vista, que as especificidades não podem ser vistas isoladas das relações sociais mais amplas.

Contextualizando a Multisserie

Para avançar na compreensão das especificidades do campo, vamos tratar da multisseriação. Para isso, é preciso adentrar em um período em que, embora o modelo de ensino não possuísse essa nomenclatura, as escolas seguiam uma configuração e organização correlata. Denominadas de escolas de “método mútuo”, essas escolas estão presentes desde o período imperial. O método mútuo foi implementado através da Lei de 15 de outubro de 1827, que estabelecia que todas as cidades e vilarejos garantissem a escolarização dos anos iniciais, visando o crescimento do setor produtivo, que na época exigia que os trabalhadores possuíssem um nível mínimo de escolarização. (Lei de 15 de outubro de 1827, 1827).

A Lei, composta por 17 artigos, determinava também, que os professores deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções gerais de geometria. Taxavam interinamente os ordenados dos mesmos, regulando-os de 200\$000 (duzentos mil réis) a 500\$000 (quinhentos mil réis) anuais. Determinava ainda que, em todas as escolas, deveria ser aplicado o método mútuo, estabelecia o currículo e obrigava o exame público das aptidões dos professores antes que fossem nomeados, entre outras coisas. (Santos, 2012, p. 56-57).

Referente ao funcionamento do método mútuo, Ghiraldelli Junior (2001) destaca que os alunos menos adiantados em questões de aprendizagem eram comandados por alunos-monitores, e os referidos monitores seguiam as instruções de um inspetor de alunos, que neste caso, era o responsável por manter contato com o professor, se assemelhando a uma hierarquia.

Era um modelo de educação definido pelos que detinham o “poder”, no sentido de que era ensinado na escola apenas o que a lei estabelecia, configurando-se um modelo educacional bastante reducionista, inquisidor e também deficiente. Era o modelo de educação do dominador para os dominados, refletido, inclusive, no espaço em que essas aulas eram ministradas: residências, igreja, salões, galpões.

Os elementos do método mútuo, permanecem no atual cenário das escolas multisseriadas, predominantemente presentes nos povoados da zona rural e, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste brasileiro. Muitos aspectos destas primeiras escolas ainda se fazem visíveis, principalmente na questão da desvalorização e precariedade do ensino, o que nos remete a pensar na deficiência de políticas públicas educacionais que contemplem esse modelo escolar no Brasil.

A heterogeneidade é uma das principais características quando fazemos referência ao modelo de ensino por multisseriação. A diversidade de níveis e anos de ensino são apontados como os fatores de maior dificuldade para muitos professores, pois é necessário atender as distintas necessidades e estágios escolares dos alunos que, vão desde as diferenças etárias até as fases distintas de alfabetização.

A denominação “multisseriada” causa impacto negativo aos professores, que se veem ante o desafio de planejar para mais de uma série e de lidar com estágios de aprendizado e de idades diferenciadas, cenário que vai contra toda a lógica da seriação. Adicionem-se a isso as precárias condições de trabalho e da própria formação docente (também pautada na seriação) e as demais tarefas administrativas de manutenção da unidade escolar que são obrigados a acumular, incluindo muitas vezes limpeza e preparo das merendas. Como se vê, a situação é bastante delicada. (Souza, 2009, p. 77).

A ausência de uma estrutura administrativa e pedagógica que dialogue com as especificidades desse formato, leva a uma visão negativa dos professores em relação a estes coletivos, uma vez que são expostos à precarização, inclusive, pelo acúmulo de atividades que a eles são atribuídas, gerando uma sobrecarga de trabalho para o docente e prejuízos efetivos ao desenvolvimento das crianças.

Importante salientar que, além desses fatores da sobrecarga docente e da estrutura escolar muitas vezes precária, existe uma problemática à parte que é a não superação da lógica da seriação, mesmo em uma turma mista. Santos (2012, p. 62) enfatiza que, “se a seriação fosse o modelo de organização escolar ideal, os indicadores educacionais relacionados às escolas urbanas não apresentariam consideráveis taxas de reprovação, evasão, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem, para explicitar alguns”.

Dentre os desafios de construir uma proposta educativa para as escolas multisseriadas do campo está a superação da lógica de seriação que, tanto fragmenta os processos organizativos da escola, como distancia os professores de uma visão de educação integral ampla, cuja diversidade constitui a base fundamental para sua estruturação.

Santos (2012) aponta que a escola seriada é uma instituição com bases excludentes, que segue com rigidez a seletividade, aprovação e reprovação. É na verdade resultado da valorização do urbano, que enxerga o modelo educacional que a cidade segue como o ideal. Dessa forma, faz-se necessário pensar uma estrutura que tenha não só princípios educacionais, mas também princípios voltados para o desenvolvimento humano.

“Precisamos organizar as escolas do campo para além da seriação, uma vez que esta forma de organização escolar atende aos propósitos do projeto educacional capitalista” (Santos 2012, p. 63).

As escolas multisseriadas são uma realidade efetivamente presente no Brasil, e de acordo com informações obtidas a partir do Censo Escolar 2011 que estão disponíveis na página virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2011), o país possuía até aquele ano, 42.711 escolas multisseriadas localizadas na zona rural, sendo a Bahia, o estado com maior número, cerca de 15 mil.

De acordo com os estudos de Hage (2005), um dos fatores que mais contribuem para este elevado número de classes multisseriadas é a questão da predominante formação de pequenos povoados com baixo número de crianças em idade escolar comum, para que se possam formar turmas específicas para cada ano (série). Desse modo, são vistas como uma anomalia no sistema de ensino, uma vez que não permitem que sua organização se estruture como a maior parte das escolas, nas quais, cada série está sob o comando de um professor e as escolas se estruturam com mais de uma dependência, tendo outros profissionais que atuam em seu cotidiano.

Na escola multisseriada, geralmente os professores assumem múltiplas tarefas, uma vez que maior parte das escolas é unidocente, ou seja, somente um professor. Figueira e Lima (2011) destacam que, em muitos casos, esse professor é incumbido de realizar atividades que perpassam as suas funções.

É importante trazer em destaque essa problemática das condições que são oferecidas para realização do trabalho docente, no sentido de estrutura física, materiais, espaços para refeição, etc., uma vez que os participantes de nossas pesquisas acenaram que estes fatores são deficitários na estrutura destas escolas. Além disso, consideramos que é fundamental que se nos atentemos para combater os discursos que desprezam a importância das condições estruturais, como determinantes na garantia da aprendizagem e centram, exclusivamente, no professor, essa responsabilidade. Santos (2012) reitera que:

Com a ausência de condições concretas para realização do trabalho, os docentes são obrigados a procurar alternativas e criar estratégias que venham contribuir para a condução do processo ensino-aprendizagem, dada sua responsabilização pelos resultados de tal processo, ou seja, pelo desempenho dos alunos e do sistema educativo. (Santos, 2012, p. 89).

São diversas questões que perpassam as funções do professor, causando desdobramentos para realização do seu trabalho, sendo que inclui-se dentre as questões estruturais, o número elevado de alunos por professor, uma vez que a presença dos diferentes estágios de escolarização, demanda uma multiplicidade de intervenção didática que requer mais tempo do professor.

As escolas multisseriadas são um desafio à lógica dos sistemas de ensino ao tempo que sua presença no campo, significa a garantia de um direito. Contudo, na perspectiva da Educação do Campo, sua oferta não pode se dar nos moldes da precarização como tem ocorrido requer, sobretudo, uma proposta educativa que lhe assegure qualidade pedagógica e fortaleça sua diversidade.

Entendendo a Organização do Trabalho Pedagógico

O conceito de Organização do Trabalho Pedagógico compreende a forma como a escola se organiza e como está pautada em concepções de educação e de trabalho pedagógico, constituída desde as relações sociais mais amplas. A escola e sua estrutura educativa não estão fora das determinações sociais gerais, sendo, portanto, organizadas tendo em vista as relações econômicas, culturais e políticas,

que permeiam a sociedade em diferentes momentos da história. Estas determinações se materializam na escola, na sua organização geral (objetivos, tempos, espaços e ações), que se dão via projeto político-pedagógico e no trabalho específico do professor, desde a definição do conteúdo do ensino até as definições metodológicas. Para Freitas (2012), a Organização do Trabalho Pedagógico é perpassada por duas categorias que conformam um par dialético fundante para compreender tal organização, são elas: avaliação e objetivos. Segundo o autor, os objetivos permitem uma análise da função social da escola, qual sua relevância para a formação do indivíduo. (Freitas, 2012).

Nesses termos, é fundamental compreender que os objetivos da educação, sua função social, estão em disputa. Na Educação do Campo, se busca uma educação para transformação social, enquanto, em âmbito mais geral, a educação tem sido cada dia mais vinculada ao atendimento das exigências do mercado. Essa disputa marca uma tensão entre os objetivos e as formas de avaliação.

Para Freitas (2012), a educação e a escola, refletem em sua organização, sua intrínseca relação com os valores capitalistas, já que o capitalismo é o modo social vigente e que tem, na escola, uma instância de reprodução de seus valores e,

ao mesmo tempo, encontra nela, formas e conteúdo de resistência aos seus preceitos ideológicos, ainda que, estes nem sempre estejam explícitos aos docentes, alunos e comunidade.

Freitas (2012, p. 58) vai reiterar que “a escola sofre influência das grandes determinações do processo de trabalho na sociedade capitalista, as quais incorporam-se na forma de organização do trabalho pedagógico na escola”, alcançando assim, o conteúdo, a forma da escola estruturar sua dinâmica, inclusive seus métodos didáticos, ou seja, “os objetivos da escola, como um todo (sua função social), determinam o conteúdo/forma da escola” (Freitas, 2012, p. 59).

É a partir dessa compreensão que a Organização do Trabalho Pedagógico na escola multisseriada é tratada nesse trabalho, de modo que se possam evidenciar, no seu percurso, como estas determinações se manifestam e as formas de superação que são apresentadas pelos próprios professores em suas práticas.

Segundo Silva et al. (2010), para que alterações ocorram no trabalho pedagógico da escola, neste caso na escola do campo, é necessário, sobretudo, a transformação das ações dos sujeitos envolvidos no processo escolar, sejam eles professores, alunos e comunidade, e também as ações em si, ou seja, devem ocorrer as mudanças dentro da

sala de aula no sentido teórico e metodológico, a partir da compreensão de suas contradições. Tratar a prática docente dentro da Organização do Trabalho Pedagógico, e este entendido desde as múltiplas determinações (da política educacional e além dela), não é uma tarefa fácil, visto que, consiste em situar as práticas, as didáticas, dentro de um projeto histórico que a escola, consciente ou não, torna concreto em sua forma de se organizar e estruturar o processo educativo nas dimensões da gestão, da avaliação e dos procedimentos didáticos em âmbito da relação professor-aluno. Para Souza (2006)

Trata-se de um processo de formação humana e de definição de objetivos, conteúdos e metodologias com sustentação em teorias educacionais que podem levar à emancipação ou à conformação, no sentido da deformação política. Uma prática pedagógica crítica necessita de um profissional que desafia sua própria formação, que exercita a tomada de posicionamento na escolha e na construção da sua concepção de educação. Necessita de respeito, ousadia e humildade. (Souza, 2006, p. 24).

Assim, avançamos no entendimento de ser necessário investir em prática pedagógica crítica, que entende que o trabalho do professor em sala de aula se vincula aos objetivos do Projeto da escola e que este, por sua vez, se estrutura

no confronto com as questões sociais que atuam diretamente na organização do trabalho pedagógico da escola e nos seus fins mais específicos. No contexto da multisseriação, contudo, estes elementos são pouco debatidos, o que dificulta superar as tantas dificuldades destas escolas, cujas especificidades não são reconhecidas em sua organização, tornando-se fatores ampliação de desigualdades educacionais.

O que acontece, geralmente, é a imposição de um sistema de ensino com metas e percursos iguais, que devem ser rigorosamente cumpridos, sem considerar as questões que necessitam ser melhor compreendidas dentro das distintas formatações dos espaços educativos e coletivos sociais, desconsiderando o contexto e suas diversidades, o que tem efeitos amplos sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos, sendo esse um importante aspecto a ser revisto por muitos sistemas e redes de ensino. Para Moura (2012)

Este descompasso tem sido fortalecido pelas políticas de formação docente, que, fundadas na perspectiva da racionalidade técnica, não têm conseguido orientar os professores, as escolas e os sistemas a implementarem práticas pedagógicas inscritas em seu entorno e tem feito prevalecer uma escola “fechada em si mesma ... embora as práticas concretas “revelam que as práticas efetivadas no cotidiano da

sala de aula não seguem um *script* tão homogêneo”. (Moura, 2012, p. 77).

Nessa lógica de organizar sempre da mesma forma o trabalho em sala de aula, muitos fatores são revertidos de maneira negativa na aprendizagem dos alunos, seja porque limita as possibilidades formativas, seja porque ignoram a realidade dos processos pedagógicos da escola. Destacamos ainda, a ausência de acompanhamento e apoio aos professores, bem como um diálogo respeitoso desde suas vivências concretas. As perspectivas teóricas que embasam a formação de professores, vale ressaltar, pouco colaboram para um estágio mais qualificado de entendimento da realidade objetiva destas escolas e carecem de alinhamento teórico com a Educação do Campo.

Ausente dessa clareza teórica, o que se vê é uma crescente padronização da organização do trabalho pedagógico nestas escolas, sobretudo, do currículo, o que tem levado a fragilização do conhecimento. Vimos, em todas as escolas, que o foco principal do currículo está nas habilidades de leitura e escrita e que isso tem significado a sua centralidade estritamente no ensino de Português e Matemática, não estabelecendo uma reflexão sobre a importância do conhecimento das demais áreas na base da formação. Isso ocorre,

devido a Prova Brasil que elegeu essas duas áreas para serem avaliadas periodicamente e, serem elas, o maior peso no discurso da qualidade da educação.

Analisando e interpretando os dados

Nos limites desse artigo, trouxemos parte do que a pesquisa desenvolvida nos possibilitou apreender. Desse modo, focamos os pontos centrais de cada categoria, sem esgotar os achados da pesquisa e o que temos como material ainda a ser analisado. Devido seu caráter exploratório, compreendemos que tais sinalizações nos permitiram abrir novos campos de estudo no complexo universo que essa sistematização nos levou.

Perfil dos professores pesquisados

Os professores que fizeram parte da pesquisa serão aqui denominados como Professores A, B, C, D, E e F. Para melhor organização, os dados dos professores serão apresentados em um quadro, no qual podemos observar informações referentes aos anos (séries) nos quais esses professores lecionam, o número de alunos e faixa etária.

Importante ressaltar que daqui em diante, serão apresentados trechos das entrevistas realizadas com os professores. E para manter a legitimidade da pesquisa, optou-se em transcrever as falas não

realizando alterações ou correções de palavras explanadas pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 - Informações sobre os professores e turmas pesquisadas.

PROFESSOR (A)	Ano (série) que lecionam	Número de alunos	Idade dos alunos
Professora A	Maternal, 1º, 2º e 3º ano.	19	3 a 9 anos
Professora B	1º, 2º e 3º ano.	15	6 a 8 anos
Professor C	4º e 5º ano.	19	7 a 9 anos
Professora D	2º e 3º ano.	13	7 a 8 anos
Professora E	1º, 2º e 3º ano.	21	6 a 10 anos
Professora F	Na época das entrevistas estava atuando como vice-diretora	-	-

Fonte: Dados da pesquisa, nov. 2015.

A formação da multisseriação: fator indispensável para compreender limites e possibilidades

Um dos pontos centrais na discussão acerca da organização do trabalho pedagógico diz respeito à forma como a multisseriação está estruturada em termos de tempo-espço. Em relação ao formato, conforme o quadro apresenta, as escolas mantêm um certo padrão de organização das turmas, com a priorização de uma formação que garante grupos com aproximação a partir das duas fases dos anos iniciais, uma que contempla os três primeiros anos, podendo variar entre dois a três anos na mesma turma e o segundo grupo, que consta da última fase, 4º e 5º anos, com exceção da turma da Professora A, que descumpra uma recomendação das

Diretrizes de Educação do Campo, por juntar, numa mesma turma, a Educação Infantil com os Anos Iniciais.

A formação que junta objetivos comuns das distintas fases, embora seja favorável para a ação docente, ainda requer maior aprofundamento teórico-pedagógico que supere a visão de série que prevalece nesses coletivos. Os professores expressam diversas dificuldades com a prática diária, afirmando buscarem diferentes estratégias para um melhor desenvolvimento didático. Em suas narrativas, é possível evidenciar que o parâmetro para o planejamento das aulas, ainda que seja um coletivo multietário e multisseriado, é o da seriação, para a qual, se tem determinadas expectativas de comportamento e aprendizagem.

É difícil, mas, tem que ter muita calma e muita tranquilidade, por que pra ensinar numa turma multisseriada é difícil, mas ao mesmo tempo se torna fácil, aí você tem que fazer uma atividade de acordo com o nível de cada um. É difícil, mas tento, não sei se agrada bem a todos, por que não deixa de não ter alguma coisa, que deixe a desejar, por que você vai atender uma turma ali, já tem outra turma aqui pra ser atendido, e muitas das vezes a gente falta em um, pra complementar o outro, por que é difícil, mas a gente leva assim mesmo. (Professora A)

Uma sala multisseriada, eu tenho que dividir as atividades, claro, na hora de dividir as atividades, porque na hora da oração é todo mundo junto, na hora do recreio é todo mundo junto, agora na hora das atividades é que eu separo (Professora B)

Eu ensino de forma que interaja com cada nível, e as atividades são diferenciadas umas das outras e o acompanhamento, a avaliação é continua, no dia a dia. (Professor C)

Primeiro eu faço um diagnóstico dos níveis dos alunos, para poder trabalhar com eles, a partir dos níveis que eles estão. Eu trabalho levando em conta mais os níveis, do que a série. Por que assim, é a partir dos níveis que eu vou saber trabalhar com eles, se já conhecem as letras, as palavras, se reconhecem sílabas, conseguem escrever. (Professora D)

Eu tento cumprir o currículo, o cronograma, tudo e às vezes eu não consigo pela questão da dificuldade, então nessa linha. Então assim, eu trabalho, vou tentando trabalhar questões práticas, pra ver se eles conseguem assimilar, que não, não é fácil trabalhar com eles por essa questão dessa dificuldade que eles têm, mas assim, diante disso, é esse trabalho, questão prática, atividades, questão da leitura eu tento trabalhar muito, porque sem a leitura eles não conseguem muita coisa, então é nessa linha. (Professora E)

A heterogeneidade, embora presente em todas as salas de aula, é apontada como fator de maior complicação na multissérie, por conta do referencial da seriação que orienta os programas de ensino, o planejamento e os livros didáticos, principais instrumentos do professor. A padronização destes conteúdos e expectativas, que isolam cada série em um lugar específico, faz da heterogeneidade e diversidade, problemas e não oportunidades. Nesta perspectiva e concordando com Hage (2014, p.53), é notável que esse formato “impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada” (p. 1175). Hage complementa essa reflexão dizendo que,

A seriação aposta na fragmentação e padronização do tempo, espaço e conhecimento no interior da escola, pré-definindo o ano letivo de duração anual, estabelecendo a escola como o local por excelência onde a aprendizagem se efetiva e o conhecimento científico como o que efetivamente tem validade, como legítimo, em detrimento dos saberes dos sujeitos do campo, que são desvalorizados, negados e invisibilizados pela escola. (Hage, p. 1175-1176).

A fragmentação que se repete na seriação (e prevalece na multisseriação),

traz consequências várias, uma delas se refere ao fato de que os coletivos escolares não são vistos dentro de um processo de ensino, cujos objetivos específicos constituem parte de uma totalidade mais ampla de intenções e ações. Ou seja, os anos iniciais acabam não sendo percebidos como uma etapa do ciclo formativo da Educação Básica, de modo que cada série ganha uma característica de fim em si mesma e não como partes de um percurso. No caso da multisseriação, a organização por fases não deveria ser um problema, se a organização do trabalho pedagógico tivesse como parâmetro, os objetivos gerais e específicos da formação escolar nesta etapa do ensino.

Com estes objetivos claros, os processos pedagógicos estariam voltados para a potencialidade que constitui a diversidade de saberes, de estágios de aprendizagens e experiências que se fazem presentes nestas turmas e escolas, sem que elas fossem limites para a consecução dos objetivos gerais da educação (que apontam para uma formação integral e ampla) e específicos desta etapa do ensino, que tem a alfabetização como base fundante do percurso escolar. Uma segunda consequência é que, ao não compreender as características deste formato pedagógico, buscaram-se soluções isoladas, tanto para os processos de ensino quanto

para a aprendizagem. Desse modo, os problemas ficam concentrados na “incapacidade dos professores” e não nas questões reais que passam desde a estrutura precária destas escolas, a ausência da multisseriação no processo de formação inicial e continuada dos professores e o acompanhamento pedagógico deficiente por parte das secretarias de educação.

Organização do Trabalho Pedagógico: A prática Revelando Desafios

Segundo Rodrigues (2009), a prática educativa pode ser definida teoricamente como as ações docentes guiadas por objetivos e finalidades que se pretendem alcançar, levando em consideração conceitos teóricos e questões sociais presentes na realidade na qual está inserida, ou seja, é a forma como o professor conduz o seu trabalho, busca cumprir metas e construir saberes em sala de aula.

Ao retomarmos a abordagem anteriormente apresentada por Silva et al. (2010), sobre o Trabalho Pedagógico no âmbito da Educação do Campo e o desejo de transformação, é válido concordar que esse processo em que se transforma a realidade, somente será possível a partir dos próprios sujeitos envolvidos no processo e das suas ações, desde que estes

passem a compreender as determinações da sua prática. Para contribuir com essas elucidações, os professores entrevistados, foram questionados sobre quais parâmetros e referências utilizam para a organização da rotina e tempo de aula. Três dos professores fazem apenas uma divisão das disciplinas que devem trabalhar em cada dia da semana e o tempo que utilizará. Os outros dois professores baseiam-se em tipos de atividades que desenvolverão, como mostram as seguintes falas:

Eu faço planejamento semanal. Na segunda-feira eu faço plano de matemática, português, aí na terça eu já dou português e ciência, matemática e ciência, conforme o nível deles que eu vou planejando. (Professora A)

Nós temos a rotina, os dias da semana, três dias nós temos o Pacto, o PNAIC, aí nós dividimos, no primeiro dia da semana nós fazemos as adivinhas, sabe, aí nós temos que ter três dias pra um, três dias pra outro, embora não dá, pra dividir esse trabalho, porque são muita coisa em um só tempo, mas quando não dá pra fazer três dias de cada eu faço dois dias de cada, dois dias de português, dois dias de matemática, aí quando chega na sexta feira, nós temos a recreação. (Professora B)

O meu tempo é, cada aula tenho 40 minutos, 30, pra basear né, aí vou seguindo esse tempo, cada conteúdo, assim. Cada disciplina eu tenho 30, 40 minutos, aí dá pra organizar os conteúdos. (Professor C)

Ao observarmos a fala do professor (C) percebemos a semelhança com os outros dois (A e B) em relação às

disciplinas que devem ser cumpridas, mas vemos, também, o apego pela questão do tempo, algo comprovado no período de observação. Constatou-se que a principal preocupação, muitas vezes, diz respeito ao cumprimento dos conteúdos e disciplinas em um tempo estipulado (sem o devido cuidado com a garantia da aprendizagem), notando-se muitas vezes que, mesmo o aluno não tendo concluído determinada atividade naquele tempo, ou estivesse avançando aquela linha de pensamento e tendo progressos, a interação era interrompida, pois o tempo deveria ser rigorosamente respeitado e cada aula possuía o seu período máximo para não atrapalhar o andamento das demais disciplinas. Aqui mais uma vez, aparecem as características da educação capitalista na organização do trabalho pedagógico da escola, hoje firmemente respaldadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde os professores acabam seguindo roteiros prescritos por equipes externas à escola e muitas vezes, externas às Secretarias de Educação (guiadas pelas assessorias externas das grandes empresas, incluindo as editoras e fundações), retirando a autonomia docente e empobrecendo as atividades criativas e formativas nas escolas.

Ao nos atentarmos para a fala da professora A, percebemos a menção do

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma iniciativa criada em 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), voltada para a alfabetização de crianças com até 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental, sendo um compromisso firmado entre governo federal, estadual e também os governos municipais. (Ministério da Educação, 2018).

Todos os professores pesquisados, participaram do PNAIC e ressaltam a importância da formação continuada, e que mesmo em um contexto em que os conteúdos e práticas não estivessem voltados exclusivamente para as escolas do campo, o conhecimento obtido era de grande riqueza para a prática.

Referente a essa perspectiva formativa, refletimos também sobre a importância das políticas públicas direcionadas para as escolas do campo e consequentemente o impacto para a Organização do Trabalho Pedagógico, bem como, para a aprendizagem dos alunos. Tratar de políticas para as escolas do campo vai além de pensarmos somente na formação, mas a partir do que foi pesquisado e observado, é coerente atrelar também questões como estrutura física, material didático e participação comunitária. E como Caldart (2007) dialoga, um modelo de Educação do

Campo que respeite e seja construído embasado nos costumes, cultura e contexto histórico relacionados à realidade das localidades.

Dessa forma, ao retornarmos as falas dos professores sobre a rotina em sala de aula, a importância de políticas públicas que estejam engajadas com os preceitos da Educação do Campo, conforme Caldart (2007) defende, compreendemos o conceito de Organização do Trabalho Pedagógico, que neste caso, não está reduzido apenas ao que fazer em sala de aula, mas também a ideias e ações, algo mais amplo e complexo.

Os desafios

Em estudos no decorrer da pesquisa e nas explicações dos professores pesquisados, as expressões “desafios”, “dificuldades” e “sobrecarga” estão constantemente presentes e citadas em diferentes contextos. Percebendo essa problemática como algo que merece ser discutido em busca de soluções e melhor andamento do trabalho docente, questionou-se nas entrevistas sobre as principais problemáticas que os professores consideram como empecilho e deficiência no trabalho com classes multisseriadas, e foram constatadas as seguintes questões:

A primeira professora (A) entrevistada mostrou-se bastante preocupada com a questão do aprendizado dos alunos, pois de acordo com ela, não é possível fazer um acompanhamento da mesma forma com todos, e conseqüentemente um grupo de alunos acaba sendo prejudicado, pois a sua turma vai do maternal ao 3º ano, e os alunos do maternal necessitam de um cuidado especial, afirmando que, “o desafio é grande, e o trabalho com a multisserie é mais sofrido, você sofre mais, e tem que “rebolar” mesmo para o aluno aprender”.

Essa questão é preocupante, pois são níveis bastante opostos, e conseqüentemente são diversas disparidades existentes entre o maternal até o 3º ano. Neste sentido, é notável que há um comprometimento da prática direcionada para algum dos grupos ou para turma de maneira geral, pois alunos do maternal necessitam de metodologias específicas, assim como os dos anos iniciais do fundamental têm as suas especificidades. Neste contexto, Hage (2006) salienta que:

Os professores enfrentam dificuldades quanto ao planejamento pelo fato de trabalharem em turmas que reúnem até sete séries concomitantemente, incluindo educação infantil e ensino fundamental, situação em que a faixa etária, o interesse e o nível de

aprendizagem dos estudantes é muito variado. (Hage, 2006, p. 03).

Além da problemática da diferenciação da idade, nível e série/ano, e de acordo com a entrevista da segunda professora (B), a apreensão maior diz respeito a alfabetização, pois é algo primordial e muitas vezes acaba não sendo dada a devida atenção para os alunos que apresentam grandes dificuldades. É citada também a comum situação da falta de parceria com a família, que é uma situação presente não só nas classes multisseriadas, mas na educação de forma geral.

Três dos professores entrevistados (C, D e F), apontam que a maior dificuldade está na sobrecarga de trabalho, no sentido de elaboração de múltiplas atividades e diferentes planos, o que resulta num comprometimento do tempo pessoal desses professores, e para eles é algo complicado, pois são muitas cobranças feitas e resultados a serem mostrados, e como esses professores salientam, tudo isso resulta em um grande desgaste. Sobre essa questão, os professores apontam que:

Elaborar aula diferenciada pra cada aluno, ai dificulta muito o tempo que agente gasta em casa né, em sala de aula, com o aluno que ainda não ler, e nem escreve direito com uns que já sabem ler e escrevem corretamente. (Professor C)

As atividades diferentes, os conteúdos são os mesmos, a dificuldade é com relação às atividades, e ao mesmo tempo em

que você está com esse grupo, você tem que correr e ir atender o outro grupo, corre aqui um pouquinho, corre ali. (Professora D)

São muitos os desafios que nos encontramos. O de você dar conta, você planejar e dar conta da cobrança. A cobrança, que existe e você mostrar os resultados do seu trabalho, você ver que aqueles meninos estão ou não de acordo com aqueles objetivos que são propostos. (Professora F)

Podemos perceber que a sobrecarga está intimamente ligada a falta de estrutura pedagógica que a escola oferece, e se agrava no decorrer dos anos, e nos guia ao pensamento de que se não houver a criação de uma política que ofereça melhores condições para o trabalho do professor sempre haverá precarização de trabalho, de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagens.

Em pesquisas realizadas por Hage (2006), com professores de escolas multisseriadas brasileiras, constata-se que as informações obtidas condizem com a presente realidade do município e manifestam um pensamento que parece ser unânime entre os professores da multisserie:

Os professores se sentem angustiados, sobretudo quando assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries numa mesma turma”, e têm que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem as séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas

secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados, desconsiderando as indicações legais detalhadas anteriormente. (Hage, 2006, p. 04).

E de contraponto a essa perspectiva, somente uma professora (E), considera que a maior dificuldade está centrada na dispersão dos alunos. Para ela, a diferenciação de idade resulta em crianças em diferentes fases e interações, então são formados diversos “grupinhos” e muitas vezes esses alunos acabam se desconcentrando do que a aula propõe:

Pela questão da minha sala eu vejo assim a dificuldade de aprendizagem que eles tem, é essa questão de inquietação, porque o 2º e 3º ano já são mais concentrados, aí o do 1º vem e atrapalha porque não tem essa maturidade ... a questão da inquietação, a questão das aprendizagens, das dificuldades de aprendizagem, da concentração das crianças, é, por umas conhecerem mais do que as outras, isso dificulta. (Professora E)

Como os próprios professores relatam, a formação (e não apenas a alfabetização) dos alunos acaba sendo comprometida a partir de um conjunto de fatores que requerem o entendimento das especificidades destes coletivos. No entanto, esses fatores ultrapassam as questões pedagógicas, pois denunciam que as políticas públicas ainda relegam as escolas multisseriadas ao plano do

incômodo e não de uma estruturação pedagógica própria da conformação territorial do Campo, a qual perpassa pela dispersão populacional, mas, sobretudo, pelo direito à educação e à escola, que mesmo em pequenas comunidades, onde o quantitativo de alunos não permite seguir com o padrão organizativo do ensino das redes, o direito deve ser assegurado.

Os saberes do campo na construção da prática

Uma das grandes questões defendidas pela Educação do Campo diz respeito a um ensino que leve em consideração os saberes das localidades e do povo camponês. Neste sentido, e ainda dentro do contexto do planejamento, indagou-se para os professores entrevistados sobre a influência que o campo e os alunos que lá residem, têm nos seus respectivos planos de aula e de qual forma aparecem na efetivação da prática.

Todos os professores entrevistados afirmaram ser imprescindível considerar o diálogo com comunidade e que os alunos possuem conhecimentos específicos das suas localidades que devem ser estimuladores das intervenções didáticas. Um exemplo citado por um dos professores refere-se à prática de plantação e do tempo para colheita que são conhecimentos que grande parte da sua

turma possui. Tais saberes podem ser revertidos para se trabalhar problemas matemáticos, tópicos voltados para a disciplina de ciências e também ao meio ambiente, dentre outras áreas e possibilidades.

Percebemos nos entrevistados, o cuidado de aceitar o conhecimento que o aluno possui também como uma forma de incentivo à autoestima dos estudantes. Acredita-se que desse modo, o aluno perceberá que o conhecimento que ele possui é válido, mas que existem outras formas de conhecimento que também são válidas e precisam ser conhecidas para o seu desenvolvimento:

Agente leva em conta na escola do campo o que o aluno trás, porque às vezes você planta feijão de uma maneira e ele sabe de outra. Às vezes eles sabem plantar um feijão e um milho de um jeito e eu sei plantar de outro. Ai eu vou aceitar o que eles fazem. (Professora B)

Influenciam na forma de preparar as aulas, por que de acordo com os conteúdos a gente vai adaptando a realidade deles, utilizando das experiências deles, assuntos de ciências, história. Sou eu que aprendo muito com eles, questões do trabalho com plantas, com animais, então assim, dessas vivências deles não tem como você fugir. (Professora D)

De maneira geral, vimos a preocupação docente em interagir com os saberes dos alunos como forma de integração com os conteúdos que necessitam ser trabalhados, na direção que

apontam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, visando a legitimação do ensino a partir da própria identidade do campo e dos saberes dos seus sujeitos. (Resolução CNE/CEB n. 01, 2002).

Cruzando as falas dos professores e algumas situações que puderam ser observadas em sala de aula, vimos que fazer o entrelaçamento com a realidade de vida dos alunos ainda é um desafio aos docentes. Destacamos as situações em que o conteúdo estudado permitia utilizar a natureza local ou hortas, mas foi preferível para o professor fazer uso de gravuras dos livros didáticos. Em uma delas, o conteúdo era saneamento básico e água, e não eram citadas as cisternas de bicas e barragens que estão sendo construídas em todo o município, dentre outras situações que chamaram atenção, e que poderiam ser melhor contextualizadas.

Percebe-se que em qualquer contexto, o local no qual está inserido pode servir de recurso ou tema para o ensino e uma forma de estímulo para os sujeitos que estão envolvidos. Embora os alunos tenham o direito de conhecer os modos de vidas nos diferentes lugares, também é importante incentivar a aprendizagem a partir das suas localidades, como forma de reconhecimento de sua importância para a escola e para os alunos.

Considerações finais

As escolas multisseriadas do campo são uma realidade que requer investimento, inclusive em pesquisas que sejam capazes de ouvir os docentes e suas vivências. Dessa forma, desenvolver um estudo detalhado acerca da Organização do Trabalho Pedagógico a partir dos preceitos da Educação do Campo, sobretudo, na multisseriação, é uma demanda importante, no sentido de contribuir de forma mais efetiva com essa desafiante realidade.

Inclui-se nesse desafio, dialogar sobre as multisséries na relação com a Educação do Campo, tratando-a desde os aspectos pedagógicos, até a perspectiva política que aponta um projeto histórico voltado para uma sociedade justa e igualitária que tem a educação como aliada nessa construção. A partir das aproximações com os sujeitos desta pesquisa e suas práticas cotidianas, foi possível perceber que a Organização do Trabalho Pedagógico requer clareza de objetivos, tanto da teoria educacional (qual sociedade, qual sujeito se quer formar), quanto da teoria pedagógica (quais meios, conteúdos e formas) e isso nos revelou que há muito que aprofundar nesse sentido, sobretudo, no contexto diverso da multisseriação.

A Organização do Trabalho Pedagógico nas multisseriadas exige pensar em uma articulação de fatores que vão desde as condições da estrutura das escolas, até a formação de professores dentro de um referencial teórico que lhe garanta apreender a realidade nas suas possibilidades e desafios.

É evidente que uma proposta que consiga suprir as especificidades das escolas multisseriadas é um desafio que provoca desde os professores destas escolas, os gestores que formulam e executam políticas de educação, até as universidades, sobretudo, os cursos de pedagogia que pouco investigam essa realidade.

É imprescindível ressaltar que esse trabalho, de cunho exploratório, apenas anunciou questões de uma realidade que é muito mais complexa e exigente. Desse modo, acreditamos ter cumprido com nosso objetivo de trazer sinalizações referentes à forma como o trabalho pedagógico é conduzido nas escolas multisseriadas do campo, destacando as tentativas docentes em lidar com essa realidade, apontando os desafios que a subjazem e apontam não ser possível de serem ignorados.

Referências

Borges Netto, M., & Silva Júnior, A. F. (2011). Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando*, 3, 45-60.

Caldart, R. S. (2007). *Sobre Educação do campo*. Recuperado de: <http://pt.scribd.com/doc/92602353/roseli-caldart-2007-Educacao-no-campo#scribd>

Figueira, M. R. S., & Lima, A. C. S. (2011). *O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo*. João pessoa- PB: Centro de Educação-UFPB.

Freitas, L. C. (2012). *Crítica da Organização do Trabalho e da Didática*. Campinas, SP: Papirus Editora.

Ghiraldelli Junior, P. (2001). *Introdução à educação escolar brasileira: História, política e filosofia da educação*. Recuperado de: <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>

Hage, S. A. M. (2006). A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In *Anais da 29ª Reunião Anual do ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos*. Caxambu, MG.

Hage, S. A. M. (Org.). (2005). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda.

Hage, S. A. M. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1165-1182. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011).

Censo Escolar. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1996). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Lei de 15 de Outubro de 1827. (1827). *Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império*. Recuperado de: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_s/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html

Ministério da Educação. (2010). *Projeto base: escola ativa*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2018). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35575>.

Moura, T. V. (2012). A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*, 4(7), 65-86. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2012v4n7p65>

Resolução CNE/ CEB nº. 01 de 03 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf

Rodrigues, E. S. S. (2009). *A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado* (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

Santos, J. R. (2012). *Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA*

(Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristovam.

Santos, R. B. (2013). *História da Educação do Campo no Brasil*. Recuperado de: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFUvwAB/historia-educacao-campo-no-brasil?part=2>

Silva, A. H., Araújo, M. N. R., Alves, M. S., & Almeida, R. S. (2010). Organização do Trabalho Pedagógico. In Taffarel, C. N. Z., Santos Júnior, C. L., & Escobar, M. O. (Orgs.). *Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo* (pp. 151-180). Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia.

Souza, M. A. (2006). *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Souza, I. P. F. (2009). As linhas que tecem a Educação do Campo. In Falsarella, A. M., & Fonseca, V. N. (Orgs.). *O cotidiano do gestor: temas e práticas* (pp. 70-85). São Paulo, SP: CENPEC.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 14/01/2020
Aprovado em: 27/02/2020
Publicado em: 28/10/2020

Received on January 14th, 2020
Accepted on February 27th, 2020
Published on October, 28th, 2020

Contribuições no artigo: A autora Adlândia do Nascimento Dias participou da elaboração do projeto, coleta de dados, análise dos dados, redação, normatização e revisão do artigo. As autoras Ivânia Paula Freitas de Souza Sena e Jaini Pereira Xavier Souza participaram da análise dos dados, redação, normatização e revisão do artigo. As autoras também aprovaram essa versão final publicada.

Author Contributions: The author Adlândia do Nascimento Dias participated in the elaboration of the project, data collection, data analysis, writing, standardization and review of the article. Authors Ivânia Paula Freitas de Souza Sena and Jaini Pereira Xavier Souza participated in the data analysis, writing,

normalization and review of the article, and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Adlândia do Nascimento Dias



<http://orcid.org/0000-0002-2919-3729>

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena



<http://orcid.org/0000-0002-6834-8842>

Jaini Pereira Xavier Souza



<http://orcid.org/0000-0003-3210-3226>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Dias, A. N., Sena, I. P. F. S., & Souza, J. P. X. (2020). A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas do campo: reflexões e possibilidades. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8201. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8201>

ABNT

DIAS, A. N.; SENA, I. P. F. S.; SOUZA, J. P. X. A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas do campo: reflexões e possibilidades. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e8201, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8201>