



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ALINE MARQUES SANTOS

CLASSES MULTISSERIADAS: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL
FRANCISCO JUVENTINO DE SOUZA, AMARGOSA - BA

AMARGOSA-BA

2024

ALINE MARQUES SANTOS

**CLASSES MULTISSERIADAS: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL
FRANCISCO JUVENTINO DE SOUZA, AMARGOSA-BA**

Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, apresentado ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Gilselia Macedo Cardoso Freitas

AMARGOSA-BA

2024

ALINE MARQUES SANTOS

**CLASSES MULTISSERIADAS: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL
FRANCISCO JUVENTINO DE SOUZA, AMARGOSA-BA**

Monografia apresentada ao Colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus Amargosa, como requisito final para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, para avaliação pela seguinte banca examinadora:



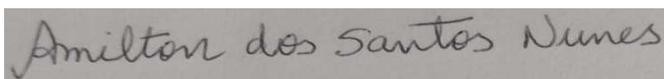
Gilselia Macedo Cardoso Freitas – Orientadora

Doutora em Educação, Universidade del Mar - Udel Mar/ Chile



Luana Patrícia Costa Silva – Banca Examinadora

Doutora em Educação, Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Amilton dos Santos Nunes – Banca examinadora

Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFRB

AMARGOSA-BA, 05 de Agosto de 2024.

Dedico este trabalho ao todo poderoso Deus,
que me sustentou e me ajudou a chegar até
aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar saúde, graça e condições para que pudesse chegar onde estou hoje;

Aos meu pai Juareis e minha mãe Nilzete, aos meus irmãos Patrícia, Jeremias, Geovane e Isaias, por quem eu suportei tantas coisas para chegar até aqui;

Aos amigos verdadeiros que Deus me apresentou nessa jornada e até hoje fazem parte da minha vida;

A minha orientadora, Zélia, por toda dedicação, ajuda e paciência comigo, pelas partilhas e contribuições prestadas no desenvolvimento deste trabalho, por ter suportado meus incômodos;

A banca examinadora, professor Amilton e a professora Luana, por ter aceitado o convite;

Aos professores do curso de Pedagogia, por me proporcionarem novas visões de mundo;

Aos meus colegas e professores da LEDOC – CFP, por terem despertado em mim o interesse em pesquisar esse tema que, até então, era desconhecido para mim;

À secretária de educação, Marcia Batista, por ter aberto as portas da escola para que eu pudesse realizar esta pesquisa;

À diretora da escola pesquisada, por ter sido tão compreensiva comigo e acolhedora;

Às entrevistadas deste trabalho, por, mesmo em meio a tantas demandas, terem se disponibilizado;

Ao professor Amilton, pelas partilhas das leituras;

À Marilene, “Creide” como a apelido, por ter sido meu braço forte e ter contribuído tanto com este trabalho;

À Nilzete, Paloma e Gui e toda a sua família, que me acolheu quando eu mais precisei;

A todos vocês, muito obrigada!

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

Gilvan Santos

RESUMO

O estudo em tela, intitulado “Classes Multisseriadas: Um olhar a partir da Escola Municipal Francisco Juventino de Souza”, tem o objetivo de analisar as classes multisseriadas numa escola do campo, no município de Amargosa-BA, sobretudo a organização do trabalho pedagógico. A questão norteadora da pesquisa é: de que maneira ocorreu o processo de multisseriamento na referida Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico? A investigação ancora-se numa pesquisa exploratória de natureza qualitativa, por meio da pesquisa de campo, utilizando a análise documental, observação participante, com aplicação da entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta e produção de dados. O trabalho fundamenta-se teoricamente nos estudos que abordam as categorias conceituais fundantes deste trabalho, a saber: Classes Multisseriadas: Hage (2005), Antunes-Rocha e Hage (2010), Santos e Moura (2010, 2012), Ponce (1998); Escolas do Campo: Arroyo; Caldart e Molina (2011), Azevedo (2007), Verbetes da Educação do Campo e Brasil (2006); Organização do trabalho Pedagógico: Terciana Vidal Moura (2014), dentre outros. A análise dos dados de campo indica que o processo de multisseriamento na Escola Municipal Francisco Juventino de Souza se deu em razão do baixo quantitativo de estudantes por série e as professoras entrevistadas se deparam com muitas dificuldades ao atuarem nestas turmas. Entretanto, têm se esforçado a fim de superar todas estas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, procurando sempre desenvolver estratégias metodológicas diferenciadas.

Palavras-chave: Classes multisseriadas, Escolas do Campo, Organização do Trabalho Pedagógico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: FIGURAS E QUADRO

Figura 1 - Localização Geográfica do Município de Amargosa no mapa do estado da Bahia	32
Figura 2 - Entrada da Escola.....	39
Figura 3 - Área interna da escola	40
Figura 4 - Banheiros masculinos e depósito	40
Figura 5 - Frente da Escola	41
Figura 6 - Refeitório, banheiros femininos e biblioteca.....	42
Figura 7 - Área interna da escola e cozinha	42
Quadro 1 - Síntese das entrevistadas	42

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
FARVALLE	Faculdade Regional do Vale do Jiquiriçá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto da Escola
PEA	Programa Escola Ativa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Político de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura e Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Amargosa
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ANTECEDENTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS DAS CLASSES MULTISSERIADAS	16
2.1 Antecedentes Internacionais.....	16
2.2 Antecedentes Nacionais.....	18
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA, RESISTÊNCIA E CONQUISTAS	24
4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA ESCOLA MULTISSERIADA.....	29
5 O PERCURSO DA PESQUISA.....	32
5.1 Contextualizando a pesquisa	32
5.2 O lócus da pesquisa.....	34
5.3 O Traçado da Investigação.....	34
5.4 O Tipo de pesquisa	34
5.5 Os Instrumentos de Coletas de Dados.....	35
5.6 Entrevista Semiestruturada.....	36
5.7 Observação do Campo Empírico	36
5.8 Análise documental	37
5.9 Projeto Político Pedagógico – PPP.....	38
6 UM DIÁLOGO COM OS DADOS DE CAMPO	39
6.1 Histórico e caracterização do campo da pesquisa	39
6.2 Sobre os entrevistados.....	42
6.3 O processo do Multisseriamento.....	44
6.4 O que dizem os professores?	46
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO	58
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL	60
APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	62
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETORA	63

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORA	
.....	64

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, deve-se reconhecer que, desde os primórdios, a educação destinada à população camponesa sofre negligência no Brasil. Segundo Souza e Santos (2014), historicamente, a educação oferecida aos povos do campo foi marcada pelo descaso, abandono, silenciamento e a ausência de políticas públicas. Nesse viés, compreende-se que este é o contexto que ainda se faz presente na maioria das escolas do campo, embora o movimento nacional *Por Uma Educação do Campo* tem pautado, desde as décadas finais do século XX, outras políticas educacionais que contemplem essa população e as conquistas desenhem um novo horizonte.

De acordo com Azevedo (2007), não houve uma preocupação com a qualidade da educação que seria ofertada aos sujeitos do campo. Assim, esta educação adequava-se aos padrões políticos e econômicos de cada época, servindo aos interesses das classes detentoras do poder. Entende-se que a instrução dada aos camponeses os impedia de desenvolver sua capacidade crítica e, por conseguinte, de refletir sobre a sua realidade. Desta forma, era destinado aos povos do campo um ensino precário, cujo objetivo era o controle, a manipulação e a submissão dos mesmos ao imperativo da burguesia.

O que se entendia era que para executar o trabalho no meio rural não se fazia necessário o estudo, ou seja, o conhecimento formal (Souza; Santos, 2014), por isso, sustentou-se a ideia de que para viver no campo não seria preciso estudar, saber lidar com a terra já era o bastante. Entretanto, os camponeses vinculados à luta por terra e educação foram percebendo a importância do acesso à escola, assim dá-se o início a um outro conceito de escola para os povos do campo. Nesse sentido, Molina e Sá (2012) corroboram com o seguinte conceito de escola do campo: “[...] Uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo, se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (p. 324).

Ainda, é importante destacar que, ao longo da história, disseminou-se a ideia da cidade como um lugar superior ao campo, tanto no desenvolvimento quanto no oferecimento de acesso a todos os bens produzidos pela humanidade, e o campo foi visto como lugar inferiorizado e de atraso. Diante disso, os espaços escolares dos povos do campo foram negligenciados pelo poder público, sucateados e incoerentes estruturalmente com a proposta de uma educação de qualidade, que perpassa por

condições estruturais, materiais e pedagógicas alinhadas a um projeto de nação que emancipa e liberta as pessoas.

Na esteira desse debate, compreende-se que as classes com a modalidade de ensino multisseriada estão presentes no campo, consistem em turmas formadas por estudantes com idades e séries diferentes, tendo aulas ministradas por um(a) único(a) professor(a), sobretudo em atendimento aos sujeitos do campo e às especificidades que acolhem a escolas situadas em comunidades rurais. O modelo de organização de ensino que predominou e continua predominando no campo, apesar de, muitas vezes, ser invisibilizado e até criminalizado, permanece resistindo às investidas do projeto do capital, com o seu fechamento.

Do ponto de vista do estudo em tela, a pesquisa intitulada: “Classes Multisseriadas: um olhar a partir da Escola Municipal Francisco Juventino de Souza, Amargosa-BA” foi motivada inicialmente porque sou moradora da comunidade e por ter estudado na escola lócus da referida pesquisa. O objetivo principal é analisar de que maneira ocorreu o processo de multisseriamento na Escola Municipal Francisco Juventino de Souza, com destaque para a organização do trabalho pedagógico. Para tanto, busca-se alcançar os seguintes objetivos específicos: identificar os fatores que levaram a escola a adotar a alternativa multisseriada; refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto dessas turmas e adoção de práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula. A questão norteadora indaga ***de que maneira ocorreu o processo de multisseriamento na referida Escola e como acontece a Organização do Trabalho Pedagógico?***

Dito isso, retomo que estudar em uma escola do campo permitiu-me entender e refletir sobre a dificuldade que era dar continuidade aos estudos, com a motivação de querer aprender, mesmo diante dos inúmeros obstáculos da vida no campo. Estudar, para mim, era tudo, sempre via nos estudos uma válvula de escape, uma forma para ajudar a minha família e contribuir com a minha comunidade, principalmente com aqueles que tiveram o direito de estudar negado, embora seja garantido pela Constituição.

Hoje compreendendo que os meus direitos negligenciados fizeram com que eu passasse por inúmeros desafios, atualmente superados pela implantação de políticas públicas para os povos do campo via luta do movimento *Por uma Educação do Campo*, a exemplo do transporte escolar intracampo e tantas outras conquistas.

A ausência desse transporte, a título de exemplificação, como dito anteriormente, gerou a necessidade de longas caminhadas a pé em razão da distância entre a minha casa e a escola, sobretudo durante o tempo de inverno, quando a frequência de chuvas na região piorava a situação da estrada de terra, gerando muita lama e a rotina de ida à escola tornava-se bastante cansativa. Muitos desconhecem essa realidade, assim, a população naturaliza esses tipos de problemas que surgem justamente pela falta de políticas públicas.

Entretanto, ainda que diante de todos esses problemas, dentre outros obstáculos, além de silenciamentos e omissões, a aprendizagem foi possível e significativa. Na continuidade dos meus estudos, estudei em uma escola localizada na cidade, pois onde moro só era e é oferecido o ensino fundamental dos anos iniciais, a partir daí vivenciei mudanças, tanto no ambiente como em relação à estrutura da escola e convivência com os colegas – era um contexto totalmente diferente do campo, contexto esse que me causou espanto.

O preconceito, a discriminação por ser do campo era recorrente, partia das agressões verbais às ameaças, onde precisei resistir de todas as formas, e essa resistência contribuiu para a conclusão da educação básica. Atualmente, sou a primeira da minha família a ingressar no ensino superior, graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), filha de agricultores, oriunda e residente do campo.

Ademais, o anseio por investigar essa temática parte, sobretudo, das experiências vivenciadas quando, por um período, trabalhei com reforço e acompanhamento escolar e pude acompanhar alunos inseridos nas classes multisseriadas. No contexto das escolas do campo, na cidade já mencionada, deparei-me com inúmeras inquietações que não eram só minhas, somam-se às indagações dos pais e/ou responsáveis, pois a falta de informações sobre o funcionamento desta modalidade de ensino e a sobrecarga de trabalho que os (as) professores(as) enfrentam nos permitem compreender que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem nessas classes se avolumam.

Com base nos objetivos propostos neste estudo, percebe-se a relevância do tema para estudos posteriores, para professores da educação básica, graduandos e pesquisadores, haja vista que as classes multisseriadas constituem uma realidade no Município de Amargosa, no estado da Bahia e no Brasil.

A metodologia empregada é a pesquisa exploratória, de natureza qualitativa por meio de uma pesquisa de campo com uso da *entrevista semiestruturada*, *observação do campo empírico*, onde serão produzidos dados da pesquisa mediante o uso de *diário de campo*, com registros das observações realizadas e *análise documental* do Projeto-Político Pedagógico do Núcleo. O lócus da pesquisa é a Escola Municipal Francisco Juventino de Souza, localizada na comunidade da Cambaúba, que compõem o núcleo¹ escolar nº 3. Teoricamente a pesquisa utiliza como aporte a discussão das categorias conceituais fundantes deste trabalho, a saber: Classes Multisseriadas: Hage (2005), Antunes-Rocha e Hage (2010), Santos e Moura (2010, 2012), Ponce (1998); Escolas do Campo: Arroyo; Caldart e Molina (2011), Azevedo (2007), Verbetes da Educação do Campo e Brasil (2006); Organização do trabalho Pedagógico: Terciana Vidal Moura (2014).

Este trabalho está dividido em introdução, cinco capítulos e as considerações finais. O primeiro, intitulado *Antecedentes Nacionais e Internacionais das Classes Multisseriadas*, apresenta uma discussão histórica das classes multisseriadas no âmbito internacional, resgatando, em forma de síntese, a conjuntura histórica que possibilitou o surgimento dessa modalidade de ensino e sua permanência até os dias atuais. Descreve também a trajetória da educação ofertada aos povos do campo nacionalmente e, por fim, discute as classes multisseriadas, enfatizando sua importância para a escolarização dos sujeitos do campo, o desdém, a ausência de políticas públicas, o silenciamento e demais aspectos que perpassam o contexto da multissérie.

O segundo capítulo, *Educação do Campo: luta, resistência e conquistas*, retoma a história da educação no Brasil, desde a chegada dos portugueses, o método de educação jesuítica; enfatiza também o esquecimento da escolarização dos povos do campo, a institucionalização das classes multisseriadas e os amparos legais; por fim, aborda a organização do trabalho pedagógico no contexto das turmas multisseriadas.

O terceiro capítulo, nomeado *Organização do trabalho pedagógico: reflexões no contexto da escola multisseriada*, versa a respeito de formas ou estratégias de

¹ A Secretaria Municipal de Educação de Amargosa (SEMED) organiza as escolas localizadas no campo através de um sistema de nucleação administrativa, em que cada Núcleo comporta entre 4 e 6 escolas, e possui uma diretora e uma coordenadora pedagógica que acompanham o trabalho desenvolvido nas escolas vinculadas ao seu respectivo Núcleo.

Organização do trabalho pedagógico e como este acontece/deve acontecer nas escolas do campo multisseriada.

No quarto capítulo, *O percurso da pesquisa*, apresenta o caminho percorrido no desenvolvimento da investigação, o tipo de pesquisa, o lócus, bem como os instrumentos de coletas de dados, a abordagem que a norteou e uma breve caracterização dos sujeitos investigados. O quinto capítulo, sob o título *Um diálogo com os dados de campo*, apresenta e discute os dados coletados, analisando-os à luz dos referenciais teóricos estudados.

Por fim, nas *considerações finais*, apresenta-se o resultado da pesquisa, a análise e coleta de dados, propostas contribuintes e conclusão.

A seguir, trataremos da discussão dos antecedentes nacionais e internacionais das classes multisseriadas.

2 ANTECEDENTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Este capítulo discorre sobre os antecedentes nacionais e internacionais das classes multisseriadas, fazendo um breve resgate da conjuntura histórica que possibilitou o surgimento deste tipo de organização escolar e sua permanência até os tempos atuais. Inicialmente discute-se a trajetória do surgimento das classes em outros países, em seguida aborda-se a trajetória da educação ofertada aos povos do campo aqui no Brasil, por fim trata-se das classes multisseriadas enfatizando o descaso, dentre tantas outras desconsiderações, que perpassam o contexto multissérie.

2.1 Antecedentes Internacionais

Acredita-se que as turmas multisseriadas representam a forma de organização escolar mais antiga no mundo e que atualmente prevalece nas escolas rurais. Sabe-se que as escolas multisseriadas provieram como escolha política para atender a uma população historicamente excluída da educação.

Segundo informações obtidas do artigo *Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro*, produzido por Parente (2014), por meio da Declaração Mundial sobre a educação para todos, em 1990, países de quase todo o mundo firmaram acordos para universalizar o ensino fundamental, no intuito de colocar em prática o que a Declaração Universal de Direitos Humanos já anunciava, que “toda pessoa tem direito à educação”.

Já em Dacar, no ano de 2000, foram apresentados pelos países da Organização das Nações Unidas (ONU), os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, também conhecido como oito modos de mudar o mundo, dentre estes é possível destacar “educação básica de qualidade a todos” (Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, 2000).

No documento *Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários* (2008), a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) apresenta 11 metas, entre as quais universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade, compreendendo: escolarização mínima de 12 anos, equitativa, sem

diferença de gênero, privilegiando a oferta para públicos historicamente excluídos, como os afrodescendentes e os indígenas, muitos dos quais vivem hoje no campo.

Entende-se que é neste contexto político-legal, nacional e internacional, tendo em vista a implementação das políticas públicas para as escolas, principalmente a partir da década de 90, que os estudos sobre a multisseriação começaram a se disseminar. Segundo Little (2005), na Austrália, em 1988, 40% das escolas do norte eram multisseriadas; em 1996, na Índia 84% das escolas primárias tinham três professores ou menos e as escolas com classes multisseriadas não eram exceção e sim normas; no Peru, em 1998, 78% das escolas públicas primárias eram multisseriadas.

Conforme Diwan e Blum (2007), as classes multisseriadas são organizadas na Índia devido à necessidade de garantir o acesso da população à escolarização. Quanto à organização da oferta da educação escolar em salas multisseriadas, os dados revelam que, nos anos de 2004-2005, 55% das escolas primárias tinham 100 ou menos estudantes e 78% tinham três ou menos professores para atender todos os níveis de ensino, do primário ao ensino médio, portanto multisseriadas.

No final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, nas grandes cidades da Europa este tipo de organização escolar era predominante. Nos Estados Unidos, em 1918, 70,8% das escolas eram multisseriadas (Ames, 2004, p. 7). No que se refere à França no final do século XIX, os autores Brunsvick e Valérian (2003, p. 21) afirmam que das 52.000 escolas existentes no país, 45.000, ou seja, 90%, eram de *maître unique* (unidocentes). Em 1939 este tipo de escola representava 60% das escolas francesas; em 1990 correspondia a 22% dos estabelecimentos de ensino daquele país.

As escolas com turmas multisseriadas existem, portanto, oficialmente, como política de organização da educação escolar, desde o Império, quando se aplicava o método Lancaster ou método mútuo. No início do século XIX, na Inglaterra, para que todos tivessem acesso à escola, criou-se o Método Mútuo ou Monitorial, o qual consistia em um sistema de monitorias em que alunos em estágios mais “avançados” de aprendizagem ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos “avançados” (Neves, 2003).

Azevedo e Queiroz (2010) mencionam que esse modelo de organização do ensino foi importado da Inglaterra, onde foi criado para atender as necessidades do

processo de industrialização e as exigências da rápida expansão do ensino público elementar.

Ao redor do mundo, de acordo com Santos (2015), as escolas com turmas multisseriadas têm sido compreendidas como uma necessidade imposta pela baixa densidade demográfica de determinadas áreas rurais, mas também como uma opção pedagógica para viabilizar formas de uma organização escolar mais flexível e aberta, estando, neste último caso, presentes também em ambientes urbanos, com grande concentração populacional. O autor cita os casos do Canadá, Finlândia, França e Espanha, onde tem havido um ressurgimento de escolas multisseriadas em ambientes urbanos.

Contudo, na Europa e nos Estados Unidos da América, no final da segunda metade do século XIX, as “turmas multisseriadas”² passaram a ser vistas como desatualizadas e antigas, com a implantação da escola graduada. Por não acompanharem a modernização vista nas escolas graduadas, elas incorporam uma representação negativa.

À medida que tais escolas-modelos foram consolidando-se e os grupos escolares começaram a funcionar nos centros urbanos, eles foram diferenciando-se cada vez mais das outras escolas primárias existentes no estado. Nesse processo, a construção de uma representação exaltadora das vantagens dos grupos escolares, considerando-os escolas modelares, ocorreu sobre uma representação negativa das escolas isoladas e escolas reunidas. As primeiras como representantes do passado e as segundas como uma modalidade transitória, ambas medíocres e fadadas ao desaparecimento (Souza, Santos, 2006, p. 113).

Nota-se que as turmas multisseriadas presentes nas cidades sofreram extinções, porém nas comunidades continuaram existindo. Já em muitos países a escola de turma multisseriada tem sido uma resposta à existência de pequenos povoados com escasso número de alunos e às restrições financeiras dos governos. Nestes casos, a turma multisseriada surge como uma necessidade devido às dificuldades geográficas, demográficas ou materiais.

2.2 Antecedentes Nacionais

Os antecedentes históricos da forma de organização escolar em salas multisseriadas aqui no Brasil surgiram no contexto educacional a partir da necessidade de levar a educação formal para o setor rural. Sabe-se que em 1500,

com a chegada dos portugueses, deu-se início à educação no Brasil, uma educação religiosa voltada para evangelização dos povos indígenas e demais povos da colônia. Nesse período de colonização o papel que a educação tinha era de transmitir os conhecimentos que tivessem relações com os ensinamentos da Igreja Católica. De acordo com Ponce (1998):

Nesse período nem se discutia a escola multisseriada, o destaque era para a educação destinada às elites e que estavam a cargo dos Jesuítas, dedicados ao ensino propedêutico clássico humanista e de cunho literário e formativo oferecido principalmente à aristocracia rural, aos nobres e aos “burgueses abonados”, compatível com os interesses da igreja e da sua “ordem”, possibilitando ao alunado optar pela formação sacerdotal ou prosseguir seus estudos na Europa (Ponce, 1998, p.119).

Constata-se que, nessa época, a educação era oferecida para os mais ricos e aqueles que tivessem algum benefício no qual a igreja se interessasse, sendo assim, muitos sentiam-se obrigados a aceitarem essa forma de ensino. Vale ressaltar que os trabalhos dos Jesuítas foram responsáveis pelo surgimento das primeiras instituições escolares aqui no Brasil. O método de educação dos Jesuítas pautava-se no *RATIO STUDIORUM*, conhecido como um manual para professores (as) que ditava as regras, bem como ensinar e o que ensinar, para que se mantivesse um padrão de ensino pautado no método e na doutrina cristã (Franca, 1952).

Compreende-se que a educação dominada pelos Jesuítas permaneceu no Brasil até 1759, quando houve a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal, daí houve a implantação das reformas pombalinas, quando ocorreu a inserção das aulas régias – novo sistema de ensino criado no Brasil pelo decreto de 28 de junho de 1759 e perdurou até 1834. Este despontou como um novo sistema de ensino que substituiu o ensino jesuítico. As aulas régias eram coordenadas por um diretor geral de estudos, mas a nomeação dos professores ficava a cargo do rei.

Entende-se que o objetivo das classes na modalidade multissérie no país é levar o ensino para o meio rural, sendo essas, muitas vezes, as únicas opções para que o aluno do campo não precise sair do seu lugar de vivência para ir estudar na cidade.

Na concepção de Hage (2006),

[As] escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o

fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (Hage, 2006, p. 05).

Desta forma, as escolas localizadas nas comunidades rurais contribuem na permanência dos sujeitos do campo em seus lugares de convivência.

O esquecimento da escolarização do sujeito do campo permeou, durante séculos, o desenvolvimento de alguns programas pensados pelas elites, quais não vivenciavam a realidade do campo. Contudo, não se planejava uma educação em que as especificidades dos moradores do campo fossem contempladas, a intenção que se tinha era qualificação para a mão de obra e produção agrícola. Assim, somente no final da década de 1980 dá-se início às primeiras mudanças no contexto educacional brasileiro.

As classes multisseriadas ou as “escolas de primeiras letras”, como eram chamadas, foram institucionalizadas durante o Período Imperial, através da Lei 15 de outubro de 1827, ao estabelecer no art. 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas das primeiras letras que forem necessárias (Brasil, 1827, p. 1). Essa institucionalização se deu no bojo das medidas administrativas imperiais, que visavam superar os problemas herdados no período colonial, inclusive os que se referiam à educação, de modo a atender, principalmente, as demandas do setor produtivo em fase de expansão, que exigia a escolarização mínima da classe trabalhadora.

Composta por 17 artigos, a Lei também determinava que os professores deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculos e as noções gerais de geometria. Nessa perspectiva, Santos (2015) aponta a organização multisseriada como uma das mais antigas do mundo, visto que assim destaca:

No Brasil, por exemplo, nos períodos Colonial e/ou Imperial, Escolas Jesuíticas, Aulas Régias, Método Mútuo ou Monitorial configuram formas de organização da escolaridade em que as diferenças de idade e níveis de conhecimento não só estavam presentes, como eram vistas com a mais absoluta naturalidade. Funcionando em espaços improvisados, regidas por professores leigos, com escassos recursos didáticos, as turmas multisseriadas foram responsáveis pela escolarização de grandes contingentes de alunos, na roça e na cidade (Santos, 2015, p. 88).

Desta forma, é perceptível a importância das classes multisseriadas para o início de processo escolar desses sujeitos. Não obstante a sua importância para o contexto educacional do campo, pois a grande maioria das escolas presentes no

campo são multisseriadas, estas têm sido marcadas pelo desdém e precarização do trabalho docente, acarretando, nos últimos tempos, uma massiva política de extinção destas escolas. Decorrente desse descaso, as turmas multisseriadas tornam-se invisibilizadas. O poder público esquece-as e não desenvolve uma política pública específica para essa conjuntura.

Nessa direção, é nítida a tentativa de extinção das escolas do campo pelos governantes, tendo em vista que, quanto menor a quantidade de escolas no campo, menor será o custo. Essa extinção também tem decorrido da política de nucleação, pois entende-se que esta política se configura na solução para amenizar a precariedade do ensino nas turmas multisseriadas e melhorar a qualidade da educação ofertada aos povos do campo, assim os estudantes do meio rural em decorrência do fechamento das escolas do campo tem que se deslocar para as escolas da cidade.

Porém, muitas vezes, esse deslocamento não atende às medidas de segurança necessárias, seja em termos do ônibus escolar, por apresentar má conservação, como também a ausência de monitores no ônibus para fiscalizar o transporte, além das desfavoráveis condições das estradas e vias utilizadas para realização desse transporte. Importante destacar também que essa proposta desloca os estudantes de sua comunidade e, muitas vezes, desenraiza-os de suas tradições, costumes e cultura, pois os mesmos serão imersos em contextualidades diferenciadas das suas.

As escolas de turmas multisseriadas, aqui no Brasil, têm amparo legal em vários dispositivos jurídicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, por exemplo, em seu 28º Art., menciona a

[...] oferta de educação básica para a população rural², os sistemas de ensino devem promover adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente nos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, na organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e na adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

No art. 23º desta mesma Lei, é mencionado que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de

² À época da publicação da LDB não havia ainda se consolidado no Brasil a Educação do Campo. Entretanto, o dispositivo instituído pelo art. 28 desta lei tornou-se a base legal para a reivindicação de toda uma política de Educação do Campo nas décadas seguintes.

períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios”, bem como “por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 1996). Desta forma, assim como em outros amparos legais, é possível notar o reconhecimento destas classes como uma forma de organização escolar cabível à realidade do meio rural brasileiro.

No que tange às políticas públicas, pode-se mencionar que as únicas desenvolvidas para atender as escolas multisseriadas foram o Programa Escola Ativa (PEA), desenvolvido entre 1997 e 2012, e o Programa Escola da Terra, iniciado em 2013. O Programa Escola Ativa (PEA) é um dos programas que compõem o “kit neoliberal” para as escolas do campo.

Implantado no Brasil no ano de 1997, tinha como alvo o aumento do nível de aprendizagem dos educandos, a redução da repetência e da evasão e o crescimento das taxas de conclusão de parte do Ensino Fundamental das classes multisseriadas. Este programa pretendia construir uma educação de qualidade, uma educação com novos conceitos, de modo a reverter as desigualdades educacionais historicamente construídas entre o campo e a cidade. Seus objetivos eram:

- Contribuir para melhor rendimento na qualidade do ensino nas escolas do campo;
- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas;
- Disponibilizar diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas à classe multisseriada;
- Realizar formação continuada para os professores cursistas envolvidos no Programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo.

O curso contempla 240 horas divididas em seis módulos com as apresentações pelos cursistas no final de cada módulo, para serem desenvolvidos pelos educadores da rede. De acordo com o andamento do curso, o cursista (professor multiplicador) deverá apresentar um relatório de todas as atividades desenvolvidas referentes ao Programa. A Escola Ativa seria o modelo mais próximo para melhorar o profissional atuante nesta modalidade de classe multisseriada, no entanto, este programa, em

algumas escolas, não se encontra mais presente na formação de educadores para o campo.

O programa em questão não obteve êxito, pois apresentava kits didáticos e propostas metodológicas prontas, as quais não condiziam com a realidade das turmas multisseriadas. Embora tenha sido adotado por vários municípios, o Escola Ativa sofreu inúmeras críticas. Apesar de passar por reformulações no ano de 2007, quando passou a ser estruturado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), o programa não conseguiu contemplar a conjuntura da multisseriação e foi extinto no ano de 2012.

Em 2013, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), foi criado o Programa Escola da Terra, voltado para as escolas multisseriadas e quilombolas. O programa, regulamentado pela Resolução no. 38, de 8 de outubro de 2013, tem como objetivo geral promover a formação continuada de professores para que correspondam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. O programa tem sido desenvolvido em diferentes estados, sob coordenação de distintas universidades federais.

Ainda assim, as escolas com classes multisseriadas padecem e resistem, apesar dos pouquíssimos investimentos das políticas públicas no que se refere a essa organização educacional, o que acabou contribuindo para uma visão social negativa quanto ao nível de qualidade educacional dessas escolas.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA, RESISTÊNCIA E CONQUISTAS

Resistir para existir um campo organizado, sonho vivido na luta torna-se realizado. A vivência, o aprender, o bem viver, encontros, reuniões, vida em comunidade, a prática da real emancipação (João Muniz).

Este capítulo apresenta a educação do campo com ênfase na importância dos movimentos sociais para a conquista de uma educação específica para os povos do campo, com a perspectiva, sobretudo, de uma sociedade que acolhe as diferenças e diversidade do campo. Problematiza-se também acerca do trabalho pedagógico desenvolvido nas classes multisseriadas, pensando sempre na possibilidade de se pensar um fazer pedagógico em que as vivências, especificidades, saberes e culturas dos povos do campo sejam respeitados.

No decorrer da história, graças às organizações civis e movimentos sociais, a Educação do Campo tem conquistado inúmeras pautas, com avanços no campo legal, epistemológico e como lugar de construção de novas possibilidades para atender suas demandas de acordo com a realidade objetiva dos povos que vivem, trabalham e estudam no campo.

Essa é uma mudança recente no que se refere à Educação do Campo. De modo geral, a educação pouco fez, principalmente em relação ao meio rural, como mencionado no capítulo anterior. O método jesuítico prevaleceu no período de 1549-1759, até que houve a expulsão dos padres jesuítas pelo Marquês de Pombal; os escravizados não tiveram acesso à educação; ocorreram algumas iniciativas ligadas à educação, como a criação de academias militares, escola de direito e medicina, dentre outras, as quais foram efetivadas com a chegada da família real. Entretanto, mesmo com a proclamação da república, a educação continuava direcionada aos interesses elitistas, excluindo, assim, a maioria da população, ou seja, ainda não se tinha um sistema educacional de âmbito nacional implantado.

Preexistiam duas classes dominantes na primeira República do Brasil, a emergente classe burguesa e a antiga nobreza acrescida ao Coronelismo, oriundo das oligarquias regionais que reforçaram politicamente os governadores. Esse tipo de regime entrou em crise com a Revolução de 1930, sobretudo com a quebra da Bolsa de Nova York, que derrubou o preço do café, provocando, assim, grandes prejuízos para os fazendeiros. Sendo o Brasil um país agroexportador, problemas

econômicos, inclusive com o aumento dos preços dos produtos importados, fundamentaram a implantação de um parque industrial, dando início a um processo migratório do campo para a cidade, pela necessidade de mão de obra.

Os profissionais da Educação, na Conferência Nacional de Educação em 1931, intentaram formalizar ideias, apoiando o ensino que todos tivessem acesso, conquanto a igreja católica defendeu a educação tradicional, pautada no ensino jesuítico. Nesse caminho, à medida que o capitalismo evoluía, as classes dominantes sempre evidenciaram desprezo à importância da educação para a classe trabalhadora. Assim, a educação era construída como uma política excludente e voltada aos interesses das classes hegemônicas, havendo separação na educação das elites e das classes populares.

Não havia uma preocupação com o ensino para a população do meio rural, os camponeses eram vistos como mão de obra braçal que não necessitava de instrução, dessa forma a educação rural no país permanecia relacionada a uma concepção preconceituosa referente ao camponês. A educação para o trabalhador rural foi historicamente negada, deixando o seu processo educacional totalmente esquecido. De acordo com o parecer CNE/CEB 36/2001, em 1824 e 1891 não houve menção à educação rural, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Na 1ª Constituição jurada a 25 de março, apenas os incisos XXXII e XXXIII do art. 179 trataram da educação escolar: um se refere à criação de instituições de ensino e outro à gratuidade da instrução primária, houve também silenciamento a respeito da educação rural na Carta Magna de 1891, limitando-se, no parágrafo 6 e no 24 do art. 72, à garantia da laicidade e à liberdade no ensino nas escolas públicas. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a escola do campo não deve ficar restrita apenas ao espaço geográfico, mas tem que ter uma identidade específica para o campo, que esteja vinculada aos povos do campo.

Nos anos do Estado Novo, surgiu a ideia de uma educação adaptada ao meio rural, caracterizando um pensamento educacional conhecido como “Ruralismo Pedagógico”, em que a escola executava uma espécie de treinamento, para capacitar os indivíduos apenas para a força de trabalho, sem se preocupar com a aprendizagem, tampouco com a consciência crítica dos mesmos. Ademais, seguindo os padrões urbanos, o ensino era totalmente desvinculado da realidade da população.

O Ruralismo Pedagógico não solucionava a questão da educação para manter o homem do campo, além da educação viriam outros segmentos, como a posse de terra e melhorias socioeconômicas adequadas, para suprir as carências do campo. Apoiado pelas elites urbanas, prevaleceu até a década de 1940.

Nos anos de 1950, no sertão pernambucano houve o surgimento das Ligas Camponesas, sendo este movimento responsável pelo 1º ato da reforma agrária no País; rapidamente se expandiu, sobretudo no Nordeste, preocupando a classe latifundiária. O movimento foi tão forte que repercutiu nos noticiários brasileiros e na imprensa internacional. Com o passar do tempo, os membros da Liga estavam cansados de ser escravizados, reivindicavam direitos trabalhistas, melhoria das condições de trabalhos e das diversas formas de explorações às quais os patrões os submetiam, lutavam também pelos constantes aumentos do “foro/cambão³”, dentre outros. Os proprietários passaram a se incomodar e maiores tensões entre patrão e empregado foram sendo criadas com a configuração do movimento camponês mais estruturado e politizado, fazendo com que os proprietários aumentassem as explorações, restrições e expulsões. A partir da luta pela reforma agrária houve um aumento significativo nestas tensões, conseguinte a uma radicalização nos embates entre as forças dos latifundiários e camponeses, terminando em morte muitas vezes.

O art. 105º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 estabelece que: “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. Isso comprova que, quando a educação chega ao campo, leva as marcas dos interesses da classe dominante e excludente com traços urbanos e hegemônicos, porquanto não se pensava em uma educação que contemplasse as especificidades de vida dos trabalhadores rurais. No final da década de 1980 é que se iniciam as primeiras mudanças no contexto da educação aqui no Brasil.

Desta forma, entende-se que, com a aprovação da Constituição Federal em 1988, a educação passa a ser assegurada como direito de todos, incluindo os indivíduos do campo. Portanto, a conjuntura rural não sofreu modificações, visto que, embora a Constituição assegure a educação como direito de todos, os camponeses não haviam adquirido de forma concreta este direito – os povos do campo conquistaram o direito à educação de uma forma lenta, com muita resistência e lutas.

³ Imposto pago pelo uso da terra do senhor.

As pequenas mudanças na educação da população do campo ocorreram a partir da década de 1990.

No art. 1º do Decreto 7.352/2010, parágrafo 1º, os sujeitos do campo são considerados: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência com base no trabalho no meio rural (Brasil, 2010). Desta forma, os sujeitos do campo são aqueles que vivem e trabalham no campo, em uma realidade de desigualdades e omissão de direitos na saúde, saneamento, infraestrutura e educação, sendo esta marcada pelo analfabetismo, falta de escolas, professores com pouca qualificação, falta de políticas específicas para uma educação do e no campo.

Caldart (2002) destaca:

É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do Campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações [...] (2002, p. 32).

Diante disso, vale mencionar que o que se busca, nesse caso, não é uma educação para os sujeitos do campo e sim dos sujeitos do Campo. Essa educação deve estar comprometida com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura, valorizando a terra como um instrumento de vida, cultura e produção, induzindo os sujeitos do campo a uma leitura crítica da realidade na perspectiva de sua transformação.

Observa-se que a educação do campo deve ser vista como um espaço diferenciado, onde as práticas pedagógicas devem ser abordadas de acordo com as especificidades dos sujeitos do campo, trazendo conteúdos intrínsecos à realidade destes. Na elaboração de planos para educação dos moradores do campo deve-se considerar a cultura, trabalho, lugar de convívio, valorizando, assim, a identidade desse sujeito. Ao lecionar para toda a diversidade no campo, os professores precisam conhecer o máximo possível o modo de vida desses povos, para que a partir desse conhecimento possam aplicar conteúdos mais próximos de sua realidade, permitindo que o educando sinta-se envolvido e, então, possa ter um aprendizado bastante significativo para ele.

Para um melhor desempenho das escolas do campo é preciso que a instituição escolar leve em consideração a realidade vivida pelos alunos e professores dessa modalidade de ensino, entre elas a falta de materiais didáticos e pedagógicos, a precária infraestrutura dos espaços escolares e o fato de que, muitas vezes, os alunos precisam ajudar seus pais em tarefas de casa ou da roça. É necessário repensar a educação do campo nos múltiplos contextos em que ela se apresenta na sociedade vigente. Se muito está se fazendo em termos de políticas públicas para a Educação do Campo, faz-se necessário buscar alternativas que contemplem as condições de trabalho do docente. Estas condições dizem respeito a uma política de valorização do magistério que contemple salários e formação inicial e continuada, estruturas físicas adequadas ao trabalho (Reis, 2010, p. 13).

Desta maneira, salienta-se a importância de professores qualificados e empenhados para trabalhar com educação do campo; nessa direção, torna-se fundamental que haja mais investimentos nos professores, principalmente nos que trabalham com classes multisseriadas, visto que precisam usar sempre novos métodos e estratégias diferenciadas para, assim, contribuir com o aprendizado do aluno. É preocupante saber que são poucas ou quase nenhuma formação específica para professores que trabalham no campo com classe multisseriada, especialmente porque os povos camponeses necessitam de um ensino diferenciado da zona urbana e para que as escolas do campo não sejam imitação ou recebam os “restos” das escolas urbanas.

Retomando a epígrafe que abre este capítulo, a educação do campo ainda tem um desafio a vencer, não mais o desafio de assegurar o direito à educação, pois sabe-se que isso já é garantido por lei, mais o desafio de oferecer uma educação específica para os sujeitos do campo, considerando que nesse local estão presentes povos trabalhadores lavradores, cultivadores e coletores. Portanto, é fundamental a resistência para que tenhamos uma educação em que nossas vivências, histórias, especificidades sejam respeitadas e acolhidas.

4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA ESCOLA MULTISSERIADA

A escola não move o campo, mas o campo não se move se a escola não se põe em marcha (Caldart, 2012, p. 64).

Este capítulo discute a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e como este acontece nas escolas do campo multisseriadas, trazendo uma problematização sobre o trabalho pedagógico que é desenvolvido nestas escolas, bem como a preparação dos professores para atuar nesta modalidade de ensino.

A Organização do Trabalho Pedagógico anuncia o conjunto de relações existentes na atividade do professor e que são vinculadas pela organização da atividade da escola, determinado por relações específicas que são estabelecidas no processo educativo, como relação professor-estudante, destes com o currículo e os conteúdos trabalhados (Souza, 2008, p. 12).

De acordo com Nunes (2020), a organização do trabalho pedagógico nas escolas com classes multisseriadas requer que a escola possua uma gestão democrática, emancipatória e libertadora, e que a elaboração dessa OTP seja um lugar de construções sociais, interdisciplinares e históricas. A OTP encadeia uma série de relações que ocorrem na sociedade e que se desdobram no espaço escolar, onde é desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem. Lombardi assim reflete: “Penso que o trabalho docente se encontra ligado com o conjunto das relações sociais realmente existentes, nelas expressando os processos, instrumentos e resultados da permanente aventura de ensinar e aprender” (Lombardi, 2010, p. 74).

Desta forma, a função da Organização do Trabalho Pedagógico deve se efetivar por intermédio do trabalho como valor social, a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento. Em consonância com Moura (2014), uma vez que a “educação escolar é uma construção social e histórica, e como instituição e organização social, a escola trabalha dialeticamente no sentido de reprodução/produção da ordem e valores sociais”, o professor é entendido como um sujeito/produto dessa organização e das contradições sociais.

Compreende-se que a OTP presente na Educação Rural está a serviço da escola capitalista. Assim, a escola capitalista é caracterizada pela ausência do trabalho como princípio educativo (a escola pertence ao mundo da teoria, onde teoria

e prática estão desvinculadas), pela a fragmentação do conhecimento (dividido em disciplinas escolares desconectadas) e pela gestão da escola centralizadora e autoritária.

Nesse sentido, cabe problematizar a dinâmica do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas, embora estas possuam uma organização diferenciada, recebam os moldes e currículo da seriação, isso configura-se como um dos maiores desafios enfrentados pelos professores. Toda essa problemática reflete na educação desses sujeitos, que precisam de uma educação diferenciada, com novas formas de trabalhar na escola, para que o docente possa atrair a atenção dos alunos, fazendo que se sintam motivados e permaneçam na escola.

O que se entende é que a escola no meio rural precisa atender as especificidades dos modos de ser e de estar no mundo dos estudantes, não ignorando os conhecimentos culturais que lhes são transmitidos desde cedo pelos pais, pela comunidade, pelo lugar. Desta forma, faz-se necessário defender um currículo que se produz no diálogo com o conjunto de saberes, de experiências, de valores dos sujeitos do campo e de elementos que compõem o seu meio. Não se justifica trabalhar, por exemplo, as partes de uma planta apenas com o uso de um cartaz ou com o desenho na lousa, se há a possibilidade de o professor ensinar usando como exemplo uma planta presente na comunidade.

E isso só será possível se tivermos professores preparados atuando nessas turmas, porque, na maioria das vezes, o que vemos são professores que talvez nunca ouviram sequer falar de classes multisseriadas; a exemplo disso, no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores, é possível perceber esse silenciamento. No curso de Pedagogia percebe-se que não há uma discussão da temática das classes multisseriadas, há apenas uma disciplina optativa de Educação do Campo, no entanto não é ofertada em todos os semestres e possui a carga horária de 51 horas, a qual acreditamos ser insuficiente para a discussão de todos os aspectos referentes a este cenário, é válido sinalizar que com o novo PPC do curso, este componente passa a ser obrigatório nos próximos semestres, isso é uma conquista da pedagogia e não acontece na maioria dos cenários do Brasil. Ainda que se tenha o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo desenvolvido em algumas classes multisseriadas nas escolas do campo do município, esse debate não é levado para dentro das salas

de aula da universidade, sem contar que não se realizam estágios supervisionados nestes espaços.

Partindo desta premissa, há egressos dos cursos de licenciatura que desconhecem totalmente esse cenário, pois, durante todo o processo de formação, nem sequer ouviram falar das classes multisseriadas (e aqui abro um parêntese, para falar da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), curso ofertado no Centro, onde, pela primeira vez, ouvi falar sobre esta modalidade de ensino, que até então eu desconhecia, mesmo já existente na escola presente na minha comunidade). Isso acaba acarretando o despreparo para lecionar neste contexto, causando um choque de realidade ao ser inserido no mesmo. Logo, evidencia-se a necessidade de uma constante formação do professor que atua nesta conjuntura, que dê conta de atender as especificidades das turmas multisseriadas.

5 O PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo, se propõe a descrever os percursos metodológicos da pesquisa. Para isso, será abordada a contextualização do município no qual desenvolveu-se a pesquisa, o lócus da pesquisa e o traçado da investigação, explicitando, ainda, o paradigma científico em que este trabalho se insere, a abordagem e a tipologia de pesquisa adotada, bem como os instrumentos de produção de dados e sujeitos colaboradores deste estudo.

5.1 Contextualizando a pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do município de Amargosa, no estado da Bahia, em uma comunidade da zona rural chamada Cambaúba (Figura 1). Geograficamente, o município localiza-se no Recôncavo Sul da Bahia. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) apontam que o mesmo possui 36.522 mil habitantes.

Figura 1 - Localização Geográfica do Município de Amargosa no mapa do estado da Bahia



Fonte: Wikipedia⁴.

⁴ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/ap4eyWMqnAKDQBGDA>

Referente aos aspectos econômicos, nas últimas décadas no século XIX o município viveu no auge com a cultura do café, este era exportado até para a Europa. A respeito disso, Mota, Santana e Pinheiro (2015, p. 18) narram:

A história de Amargosa marca um período de apogeu, ainda pouco estudado, quando o Município se destacava enquanto principal polo regional de economia cafeicultura. Até a década de 30, o município de Amargosa, beneficiado pelo comércio do café, obtinha uma posição de destaque na Região, ficando conhecido como a “Pequena São Paulo”.

No entanto, no início de 1960, houve um declínio na cultura do café, dando, então, espaço a novas produções, como criação/produção de gados. A partir daí o município passou a investir na agricultura diversificada, como o cultivo de cacau, plantação de mandioca, o cultivo da cana-de-açúcar para a produção da cachaça etc.

Amargosa é reconhecida internacionalmente pela festa de São João e pelo crescimento econômico e educacional, principalmente depois da implantação do Centro de Formação de Professores da UFRB em 2006.

No que tange à educação, o município de Amargosa é atendido por escolas municipais, estaduais e particulares. As escolas localizadas no campo são pertencentes ao município; em sua grande maioria, são escolas de turmas multisseriadas, que atendem alunos quase todos residentes do campo. Essas escolas ofertam duas modalidades de ensino: Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, conseguinte a isso, ao concluir o último ano do ensino fundamental I (5º ano), há a necessidade de migração desses alunos para a cidade a fim de dar continuidade aos estudos, de modo que inúmeros são os desafios enfrentados, trajetos de uma longa distância e, muitas vezes, perigosos que precisam ser feitos. Quanto ao nível de ensino superior, o município conta com Centro de Formação de Professores (CFP), Universidade Federal e Pública, que oferta cursos de Licenciaturas, tais como: Pedagogia, Matemática, Química, Física, Filosofia e Educação do Campo - habilitação em Ciências Agrárias. Este centro dispõe também de alguns mestrados, há também alguns polos particulares como Uniasselvi, Faculdade Regional do Vale (FARVALLE) e Faculdade Estácio, que dispõem de diversos cursos de graduação, pós e cursos técnicos.

5.2 O lócus da pesquisa

O campo empírico desta pesquisa constitui-se em uma escola da rede municipal de ensino, localizada no campo na comunidade de Cambaúba, a aproximadamente 18 km da cidade. Vale salientar que as escolas do município são agrupadas em núcleos administrativos, cada núcleo comporta em média de 4 a 6 escolas, as quais são agrupadas de acordo com o grau de proximidade entre as comunidades onde se encontram-se situadas. Os núcleos contam com um(a) coordenador(a) pedagógico, um(a) diretor(a) e possuem um Projeto Político Pedagógico (PPP).

5.3 O Traçado da Investigação

No presente estudo, busca-se refletir sobre o processo de multisseriamento, como acontece a Organização do Trabalho Pedagógico na referida escola e como se dá o processo de ensino e aprendizagem no contexto das turmas multisseriadas. Metodologicamente, trata-se de pesquisa exploratória de natureza qualitativa. Uma pesquisa básica compreende como é manifestado um determinado fenômeno, sem fazer intervenções sobre ele. Para atender o objetivo: compreender os fatores que levaram a escola a adotar a alternativa multisseriada, utilizou-se da entrevista semiestruturada com a direção da escola e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do núcleo. Referente aos objetivos: analisar o processo de ensino e aprendizagem no contexto dessas turmas e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores atuantes nessas turmas, adotou-se o o diário de campo, aplicações de entrevista semiestruturada e observação do campo empírico.

5.4 O Tipo de pesquisa

A pesquisa exploratória proporciona mais informações sobre o tema investigado, ela também permite que o tema seja visto de ângulos variados. Neste caso, este estudo envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que convivem com o problema pesquisado, dentre outros aspectos.

No que se refere à abordagem qualitativa, há inúmeras possibilidades para investigar um determinado fenômeno. Sobre esse tipo de pesquisa Gil (1999, p. 43) esclarece “Que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Desta maneira, é necessário que o pesquisador firme uma maior familiaridade com o problema. A pesquisa qualitativa tem um modelo exploratório, pois estimula os envolvidos a pensar e se expressar com mais liberdade sobre o assunto pesquisado.

Na pesquisa qualitativa, os dados, em vez de serem tabulados, de forma a apresentar um resultado preciso, são retratados por meio de relatórios, levando em conta aspectos considerados relevantes, como as opiniões e os valores dos entrevistados.

A pesquisa qualitativa possui um campo transdisciplinar abrangente, que assume múltiplos paradigmas e métodos investigativos no estudo de um certo fenômeno. Nesse sentido, recorreu-se à pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal Francisco Juventino de Souza. De acordo com Gonsalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Assim, objetivando o acesso a informações a respeito do problema para o qual procura-se uma resposta, a pesquisa consiste em observar fatos e como estes ocorrem.

5.5 Os Instrumentos de Coletas de Dados

Para realizar esta investigação, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: diário de campo, observação do campo empírico, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Estes são instrumentos que têm sido muito utilizados nas pesquisas educacionais de cunho qualitativo.

5.6 Entrevista Semiestruturada

Entende-se como entrevista a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema. A entrevista semiestruturada parte de alguns questionamentos básicos. Prodanov e Freitas (2013, p. 106) assim definem: “Entrevista Semiestruturada é quando o entrevistador segue roteiro preestabelecido. Ocorre a partir de um formulário elaborado com antecedência. Com a padronização, podemos comparar grupos de respostas”.

Nesse viés, a entrevista é compreendida como um diálogo entre os sujeitos entrevistados e o entrevistador. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa de natureza qualitativa a entrevista pode ser utilizada a partir de duas maneiras: como uma estratégia dominante para a coleta de dados, ou ainda em consonância com a observação participante, análise de documentos e demais técnicas. Foi nessa perspectiva que se recorreu a este instrumento, visto que também permite ao pesquisador direcionar perguntas ao entrevistado no decorrer do percurso.

Assim, utilizou-se a entrevista semiestruturada com duas professoras e a diretora, no intuito de identificar os fatores que levaram a escola a adotar a modalidade multisseriada e compreender o processo de ensino e aprendizagem no contexto dessas turmas, bem como a adoção de práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula.

5.7 Observação do Campo Empírico

A observação consiste em um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Portanto, trata-se de

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (Marconi; Lakatos, 2007, p. 192).

Segundo as autoras, a observação apresenta vantagens e limitações. Deste modo, precisa ser utilizada juntamente com outras técnicas de pesquisa. Outros autores que discutem metodologia científica, bem como pesquisa no âmbito da

educação. Elas mencionam, ainda, que a observação pode ser utilizada em consonância também com a análise documental.

Para Santos:

Observar, não é somente ver e ouvir, sem usar os estímulos da mente, pois esta informação não resultará em qualquer avanço em direção a um resultado que traga benefícios à coletividade e traz compreensão das coisas e fatos a um nível individual muito restrito e sem profundidade (Santos, 1997, p. 144).

Na concepção do autor, a observação não é somente ouvir e ver. Em concordância com o autor, a observação não deve ocorrer de forma assistemática e nem apenas para o observador contemplar algo. Segundo Luke e André (1986):

Para que se torne instrumento valioso e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistematizada. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (Ludke; André 1986, p. 25).

Nesse sentido, fazendo uso desse tipo de observação, o investigador pode ir a campo com um roteiro pré-estabelecido, atentando-se aos aspectos que serão observados no que tange ao fenômeno investigado. A observação é um instrumento valioso no processo de coleta de dados, pois permite uma compreensão clara ao investigador. Para subsidiar a observação, utilizou-se o diário de campo, instrumento que permite sistematizar, de forma detalhada, a realidade observada.

5.8 Análise documental

A análise documental também é considerada um instrumento de coleta de dados valiosíssimo – este é outro instrumento utilizado neste trabalho para a coleta de dados. “Busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Caulley, 1981 apud Ludke; André, 1986, p. 38).

Como o nome já diz, a análise documental consiste na análise de documentos, os quais são considerados relevantes para o processo investigativo, auxiliando, assim, na compreensão do fenômeno pesquisado. Ludke e André (1986) destacam que, mesmo sendo um instrumento pouco explorado na área da educação e em outras áreas, este é considerado uma técnica de suma importância, tendo em vista que este complementa informações já obtidas e também revela aspectos novos sobre a

temática investigada. Neste viés, foram analisados documentos tais como: Plano de curso e Projeto Político Pedagógico.

5.9 Projeto Político Pedagógico – PPP

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico, Passos (2013, p. 13-14) pontua o seguinte:

[O] projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Veiga (2005, p. 2), por sua vez, traz para o debate a concepção do PPP que abrange a escola em sua totalidade:

[...] o Projeto Político Pedagógico tem a ver com a Organização do Trabalho Pedagógico em dois níveis: como organização de toda a escola e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico busca a Organização do Trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A autora traz para o debate sobre o Projeto Político Pedagógico a importância da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) da escola, como norteadora das ações escolares.

Segundo informações obtidas por meio do PPP da escola pesquisada, este documento surgiu a partir da necessidade de documentar as ações norteadoras da Educação na formação dos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Núcleo 03. A elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico é resultado de um contínuo processo de construção coletiva em busca do seu aperfeiçoamento. A elaboração do documento do núcleo referido resultou na participação de todos da comunidade escolar, formada por gestores, coordenador, professores, alunos, funcionários, pais de alunos e membros da comunidade em geral. Ele é organizado de modo a explicitar o perfil dos alunos e profissionais atuantes, apresentando as ações necessárias para a contemplação do perfil evidenciado,

detalha a partir de um conjunto de ações e metodologias de ensino, os recursos materiais e humanos imprescindíveis ao êxito dos objetivos propostos.

6 UM DIÁLOGO COM OS DADOS DE CAMPO

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 2011, p. 40).

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir os dados levantados na investigação, ao descrever o histórico e a caracterização da escola pesquisada, bem como reflexões em diálogo com os autores mencionados neste trabalho.

6.1 Histórico e caracterização do campo da pesquisa

A Escola Municipal Francisco Juventino de Souza, que fica localizada na comunidade da Cambaúba, município da cidade de Amargosa, no Estado da Bahia, funcionava na casa da professora Sr.^a Brasilina, mãe de Erasma, primeira professora da comunidade; à época, era denominada Escola Municipal Leobino José de Souza. Com o passar dos anos, a escola passou a funcionar na casa da professora Valdelice Santos e na casa da professora Maria de Lourdes Gama. Nessa época, passou a se chamar Escola Municipal Professor Solon Galvão.

Vale salientar que, já naquele período, eram turmas multisseriadas. A partir daí houve a necessidade de construção do prédio escolar. Para atender essa necessidade, o Sr. Martins Lauriano dos Santos (Nanico) fez a doação do espaço na gestão do Sr. prefeito Francisco Juventino de Souza, patrono da escola – homenagem prestada por um grupo de pessoas, liderado pelo Sr. Diola, correligionário do grupo político do referido prefeito, sendo inaugurada em 07 de julho de 1991. A Figura 2, adiante, mostra a entrada da escola.

Figura 2 - Entrada da Escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Os alunos que a frequentam residem no campo, pertencentes às comunidades da Cambaúba, Chapadinha, Boa Vista e Água Sumida. Eles dependem do transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação do município para chegar à escola; muitos destes são provenientes de família de classe média baixa, na maioria pequenos agricultores, muitas vezes analfabetos funcionais; sobrevivem da renda retirada do seu próprio trabalho ou de programas sociais, como bolsa família, e da aposentadoria de algum idoso que reside na mesma casa.

O espaço físico desta Unidade Escolar apresenta 04 (quatro) salas de aula, 04 (quatro) banheiros, 01 (uma) cozinha, 01 (um) depósito alimentício, 01 (um) depósito para produtos de limpeza, 01 (um) almoxarifado, 01 (uma) biblioteca e área de lazer e 01 diretoria. As Figura 3 e 4, a seguir, ilustram espaços internos da instituição.

Figura 3 - Área interna da escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 4 - Banheiros masculinos e depósito



Fonte: Dados da pesquisa.

Atualmente, a escola atende aos alunos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Desta forma, além de ser multisseriada, também é multietapas, tendo em vista que engloba duas modalidades de ensino. No ano de 2022 a matrícula foi de 83 alunos e em 2023 foram matriculados 78 alunos. O quadro de funcionários é composto por quatro professores, três funcionários de apoio, uma secretária escolar, uma coordenadora e uma diretora. A Figura 5 exibe a frente do espaço escolar, sua fachada.

Figura 5 - Frente da Escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Vale destacar que a escola passou por uma reforma ano de 2011 e, por isso, já disponibiliza espaços com cobertura para realização de momentos recreativos, instalação de uma biblioteca, salas com características adequadas para o processo ensino/aprendizagem, depósitos e uma infraestrutura adaptada às demandas de um ambiente educativo de qualidade, como mostram as Figuras 6 e 7, seguintes.

Figura 6 - Refeitório, banheiros femininos e biblioteca



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 7 - Área interna da escola e cozinha



Fonte: Dados da pesquisa.

6.2 Sobre os entrevistados

Do conjunto de (10) dez funcionários que atuam nesta escola, (3) três participaram desta pesquisa. Os nomes dos participantes, neste estudo, são fictícios, os quais foram definidos pela pesquisadora durante o período de análise das entrevistas. O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese dos dados das colaboradoras da pesquisa.

Quadro 1 - Síntese das entrevistadas

Nome	Idade	Onde mora	Formação	Tempo de serviço	Atuação em classe multisseriada	Cargo
Maria	49 anos	Campo	Graduada em Pedagogia; Especializada em Avaliação,	16 anos	16 anos	Diretora

			Didática e Currículo			
Joana	38 anos	Campo	Graduação em Letras com Habilitação em Língua Espanhola; Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários; Pós-graduação no Ensino da Língua Espanhola; Pós-graduação em Pedagogia Histórico-crítica para as escolas do campo.	18 anos	14 anos	Professora
Esther	42 anos	Cidade	Graduada em Pedagogia; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica	17 anos	10 anos	Professora

Fonte: Dados coletados na pesquisa em julho de 2024.

Para o exercício da docência, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, é necessário ter uma formação inicial de licenciatura. Quanto a isso, foi possível perceber que as participantes entrevistadas possuem mais de uma formação no seu currículo, além da experiência de atuação em classes multisseriadas, de maneira que a experiência acumulada permite que elas cumpram seu papel. Sobre a formação, deram as seguintes respostas:

[...] Sou graduada em Letras com Habilitação em Língua Espanhola, possuo também graduação em Pedagogia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos

e Literários, Pós-graduação no Ensino da Língua Espanhola e Pós-graduação em Pedagogia Histórico-crítica para as escolas do campo. Atuo na docência de classes multisseriadas desde o ano de 2009, portanto são 14 anos de experiência nessa realidade (Joana, 2024).

[...] Sou formada em Pedagogia e Especializada em Avaliação, Didática e Currículo. Desde que passei a ser gestora desta escola, a mesma já era multisseriada, são 16 anos nesse contexto (Maria, 2024).

[...] Possuo formação em Pedagogia e Pós em Psicopedagogia Institucional Clínica, atuo em classes multisseriadas há 10 anos (Esther, 2024).

Analisando as respostas das professoras e da gestora, percebe-se que as mesmas têm experiência com a docência. Ao questionar a gestão sobre a preparação dos professores para atuar nestas turmas, ela respondeu:

Todos os professores são formados em pedagogia ou normal superior. No que se refere à formação continuada, há o FORMACAMPO – que inclusive é realizado em parceria com a UFRB, onde acontecem encontros presenciais e lives que também contam como carga horária, assim os professores precisam assistir as lives e participar dos momentos presenciais (Maria, 2024).

Apesar de todas apontarem que têm formação em pedagogia, não apresentam habilitação para lecionar em classes multisseriadas, exceto a professora Joana, que relatou possuir formação para atuar em educação do campo.

6.3 O processo do Multisseriamento

Ao ponderar sobre o PPP da escola, foi possível notar que há alguns anos atrás a escola já funcionava na modalidade multissérie. Com o aumento da demanda dos estudantes, para que pudessem atender a todos, houve a construção do prédio, assim a escola passou a ser seriada; em seguida, em decorrência do baixo quantitativo de estudantes, a escola passou a atuar na modalidade multisseriada. Ao questionar a gestora sobre como se deu o processo do multisseriamento, esta respondeu:

Ocorreu a partir da diminuição da quantidade de alunos, antes havia um quantitativo alto na escola e, com o passar do tempo, foram diminuindo, daí houve a necessidade de multisseriar, tendo em vista que não tem uma escola próxima para fazer a distribuição desses alunos, temos um quantitativo de alunos por sala, porém não são suficientes para manter seriadas (Maria, 2024).

O processo de multisseriamento apontado pela referida diretora confirma o que foi descrito no primeiro capítulo a respeito do surgimento das classes multisseriadas, de acordo com os autores citados. Pode-se observar, a partir de então, que a constituição da multissérie se configura como uma necessidade para que o direito à educação de estudantes do campo seja garantido. Compreender como esse processo de multisseriamento se deu significa entender a lógica das pequenas comunidades, uma vez que tem sido usual fechar as escolas, ao invés de transformá-las em instituições multisseriadas.

Ao questionar sobre a existência de dificuldades em gestar uma escola multisseriada, a diretora informou:

Não há dificuldades extremas, mas alfabetizar um aluno em uma turma seriada facilita o trabalho do professor e o planejamento, até porque o trabalho em uma turma multisseriada tem que adequar os conteúdos para que abranja toda a turma, em relação às aplicações de avaliações, tudo isso requer um trabalho maior que em uma turma seriada, mas não é um trabalho de grandes dificuldades (Maria, 2024).

Assim, já é possível perceber na fala da diretora que existem dificuldades relativas ao trabalho do professor em sala de aula, ou seja, a prática pedagógica, uma vez que não mencionou maiores entraves quanto à gestão da escola.

Sobre os fornecimentos de recursos, a gestora assim ressaltou:

A escola participa do PDDE, que é o Programa Dinheiro Direto da Escola, que está vinculado ao PNDE e com esses recursos a escola é mantida. Tem também a parceria da Secretaria de Educação que também contribui para que a escola seja mantida, tanto com materiais didáticos e pedagógicos quanto com produtos de limpezas e materiais permanentes. Também há outros programas que a escola faz parte, como o Educação Conectada, onde a escola também recebe recursos, dentre outros (Maria, 2024).

Isto reforça o que havia sido mencionado no capítulo anterior, ou seja, com base na análise dessa entrevista percebe-se que ocorreram grandes mudanças no contexto da multissérie na escola pesquisada, a começar pela estrutura da escola, que, inclusive no momento da realização desta pesquisa, encontrava-se nos momentos finais de uma reforma. Verifica-se, desse modo, que há políticas públicas direcionadas a esta instituição, o que podemos considerar um grande avanço, a exemplo do PDDE, tendo em vista que em muitas escritas há a denúncia do descaso por parte do poder público, o que não se configura na realidade pesquisada.

Destarte, os camponeses precisam continuar resistindo, lutando e reivindicando a implementação de políticas públicas.

6.4 O que dizem os professores?

Uma das questões direcionadas aos docentes participantes desta pesquisa refere-se às dificuldades encontradas ao atuarem em uma classe na modalidade multissérie. Na opinião da professora Joana:

As dificuldades são diversas, entre elas posso citar: o trabalho pedagógico é organizado na seriação, ou seja, atividades, conteúdos e avaliações são específicas para cada ano escolar, tornando-se difícil o cumprimento de todas as cargas horárias inerentes às disciplinas, logo o tempo físico torna um fator que dificulta as ações pedagógicas que devem ser exploradas; a sobrecarga de trabalho, pois além da heterogeneidade que existe em qualquer grupo escolar, seja seriado ou não, preciso desenvolver ações que atendam às especificidades do ano escolar; portanto, o fator série impossibilita o desencadeamento das ações e a promoção de atividades com o acompanhamento contínuo do professor, uma vez que o profissional desdobra-se para atender as duas séries; o planejamento ainda é considerado “solitário”, o qual não pode ser construído e compartilhado entre os professores dos mesmos anos escolares. Além disso, há os fatores indisciplina e as dificuldades apresentadas pelos estudantes no aprofundamento e consolidação das habilidades previstas para cada ano escolar (Joana, 2024).

Isto corrobora com o apontamento feito na introdução deste estudo, quando trata da sobrecarga enfrentada por professores inseridos nesta realidade. Atrelado à sobrecarga, tem-se o fator da heterogeneidade, que é um aspecto fundante deste contexto. A heterogeneidade está presente nessa realidade de diversas maneiras, seja na diversidade de idades, culturas, níveis de aprendizagem. Referente a isto, Hage (2005) considera a heterogeneidade um aspecto pertencente às classes multisseriadas, não se tratando somente do processo educativo, mas também dos fatores geográficos e de identidades. Deste modo, o professor que atua nestas turmas precisa desenvolver atividades que atendam as especificidades dos sujeitos inseridos nelas.

Em contraponto, Esther respondeu:

Eu não possuo dificuldades em trabalhar nestas turmas, existem, porém não vejo como dificuldades, com um bom planejamento eu consigo dar conta (Ester, 2024).

Para Esther, os trabalhos em classe multisseriada não demandam nenhuma dificuldade. É perceptível que a entrevistada Joana detalha mais a resposta à entrevista semiestruturada, enquanto Esther tem uma característica mais subjetiva, o que acaba dificultando a realização de um estudo por contraste.

Em relação ao planejamento das aulas, as professoras responderam o seguinte:

O planejamento das aulas é realizado pelo docente, de forma individualizada. Semanalmente, acontecem os momentos de Atividade complementar (AC), onde são apresentados projetos, propostas de temáticas pelo coordenador pedagógico, avisos e é um momento destinado também a formações, quando há a necessidade. Neste encontro semanal, há a presença de todos os professores do núcleo. É importante frisar que neste encontro, não acontece, de fato, a elaboração do planejamento de aulas, de forma escrita e minuciosa. Isso se dá, na maioria das vezes, pela falta de tempo e os recursos que utilizamos para este fim são escassos nesse ambiente de planejamento. (JOANA,2024)

Ainda sobre o planejamento das aulas, Esther informou apenas que:

O planejamento é realizado semanalmente no momento de AC (Esther, 2024).

Ao analisar a fala de Joana, outro ponto que merece ser destacado é como o planejamento acontece: de forma solitária e não há o compartilhamento. Segundo ela, um dos desafios é a gerência do tempo e a escassez de recursos para realização do planejamento.

Para Hage:

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multissérie e tem que elaborar tanto 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 pedagógicos (Hage, 2006, p. 4).

Entre os diversos desafios do ato de planejar, como a solidão no momento do planejamento, o professor que atua em turmas multisseriadas trabalha com alunos de turmas diferentes, assim necessita elaborar planejamentos para turmas diferentes.

É importante salientar que o planejamento participativo proporciona interação entre escola e a realidade. Desta forma, a participação coletiva de professores contribuiria de maneira positiva na produção dos conhecimentos (Lopes, 1991).

No âmbito do trabalho pedagógico, as professoras entrevistadas destacam estratégias metodológicas utilizadas no desenvolvimento deste.

Muitas estratégias são utilizadas no intuito de romper com a fragmentação do trabalho pedagógico: Trabalhos coletivos por grupos produtivos; Atividades com monitoria (alunos alfabetizados monitoram/colaboram nas atividades desenvolvidas, auxiliando os colegas que apresentam dificuldades de aprendizagem); Acompanhamento e intervenções individualizadas, com o objetivo de explorar as potencialidades e fragilidades de cada estudante; Uso de recursos audiovisuais; Situações de vivências dos estudantes são compartilhadas e exemplificadas para haver uma compreensão dos conteúdos estudados a partir de sua realidade, contextualizando-os e ressignificando-os; Escolha dos conteúdos das disciplinas de forma que haja um "casamento" ou semelhança entre eles, assim as aulas são desenvolvidas contemplando o conteúdo de ambos anos escolares, explorando habilidades variadas, conforme rege a BNCC e o plano de curso; Atividades práticas de pesquisa, entrevistas; - Atividades e trabalhos que exploram o protagonismo estudantil (Joana, 2024).

[...] Eu uso estratégias metodológicas como: computador, vídeo-aula e atividades diferenciadas para os alunos que não conseguem (Esther, 2024).

Diante das dificuldades supracitadas, nota-se que as professoras desenvolvem diversas estratégias metodológicas que contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no intuito de sanar as dificuldades apresentadas. Isso dialoga com Hage (2004) quando o autor destaca que a multissérie fornece oportunidades para que aconteça o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada a partir da convivência dos estudantes de várias idades na mesma sala, o que é consideravelmente proveitoso. Neste sentido, o professor de classe multisseriada utiliza um currículo oculto, na tentativa de abranger as especificidades existentes na turma, uma vez que o currículo estabelecido segue o modelo urbanocêntrico.

A respeito da Organização do Trabalho, Hage (2009) salienta:

A organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constitui desafios importantes que envolvem a docência nas escolas multisseriadas. Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados (Hage, 2009, p. 3).

O autor ressalta a organização do trabalho pedagógico e o planejamento destacando o currículo para multissérie, pensando sempre na contemplação da

realidade do estudante. Tendo em vista a diferença de idades, exige-se dos docentes atenção na seleção dos assuntos para que todos os sujeitos possam ser atendidos dentro dos seus níveis de aprendizagem.

Diante de tais considerações, torna-se fundamental pensar em possibilidades para a superação das problemáticas, as quais afetam as escolas com classes multisseriadas, para que possam contribuir no processo escolar de tantos estudantes do campo que carecem desta forma de organização de ensino.

No que concerne à aprendizagem dos alunos nestas turmas, as docentes foram questionadas sobre como avaliam esse aprendizado. Pode-se notar dois contrapontos nas respostas das entrevistadas:

A aprendizagem é boa, apesar das dificuldades de leitura e escrita é uma turma boa (Esther, 2024).

Regular. Como já mencionei anteriormente, os estudantes da turma apresentam, em sua maioria, grandes dificuldades de aprendizagem. Mesmo resignificando, repensando e replanejando as ações e estratégias pedagógicas, não é possível visualizar e analisar um rendimento/desempenho esperado e adequado das habilidades de aprendizagem inerentes aos anos escolares em que os alunos se encontram (Joana, 2024).

Como já mencionado anteriormente, as classes multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, contudo, não se diferencia a avaliação da aprendizagem desenvolvidas nessas turmas do cenário aludido. O paradigma curricular seriado adotado nessas escolas acaba desconsiderando as especificidades culturais de cada sujeito. Assim, é de suma importância que se supere o paradigma urbanocêntrico e de seriação.

É necessário pontuar que foi perceptível uma “angústia” na resposta da professora Joana, na qual ela relata que repensa, reorganiza, replaneja, porém, ainda assim, não visualiza um desempenho esperado. Considera-se que o aprendizado é um processo que acontece de forma lenta e, quando se refere a esse aprendizado nas classes de multissérie, esse processo se torna mais lento, isso devido às inúmeras dificuldades que perpassam nesse contexto, as quais precisam ser enfrentadas.

Pode-se afirmar, enfim, nesta análise dos dados, após coleta, observação e diálogo com os sujeitos da escola, que: perpetua-se a ausência de formação continuada eficiente para os professores atuarem nessas turmas, além da escassez de políticas públicas no que se refere a recursos para o desenvolvimento do

planejamento no momento de AC. Como estratégias de superação, os professores carecem de uma formação continuada sobre novas metodologias para a educação do/no campo, bem como de um acompanhamento/auxílio na hora de planejar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta investigação, buscou-se compreender de que maneira ocorreu o processo de multisseriamento na Escola Municipal Francisco Juventino de Souza e como se dá a Organização do Trabalho Pedagógico. Baseada na análise da entrevista por meio dos relatos feitos pelas colaboradoras da pesquisa, foi notório perceber o quão dificultoso é, muitas vezes, para os professores desenvolverem um “bom” trabalho, ainda assim, com todas as intempéries, estes se desdobram, dando sempre seu melhor.

Ter escolhido pesquisar sobre como se dá a Organização do Trabalho Pedagógico na escola multisseriada foi uma decisão muito assertiva. As pessoas que atuam nessas turmas, sejam elas gestoras ou professoras, são aguerridas, porém, muitas vezes, ainda se veem impotentes diante das várias dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico nesse contexto.

Infelizmente, ainda se tem uma visão negativa sobre a modalidade de ensino multisseriada e isto decorre de diversos fatores, inclusive devido ao grau de sobrecarga do trabalho enfrentado pelo professor. Se já é trabalhoso planejar, organizar e desenvolver uma aula para uma turma seriada, imagine uma turma multisseriada.

No percurso da pesquisa, com base nos referenciais teóricos sobre a educação do campo e as classes multisseriadas, teve-se o intuito de estabelecer relações com a realidade da escola pesquisada, sendo possível constatar que a realidade se diferencia em alguns pontos do que é descrito nos referenciais teóricos que subsidiaram este estudo. Notou-se que no processo de organização e execução das atividades diversificadas usufrui-se da utilização de monitoria, a troca de saberes entre os estudantes aparece como um forte potencializador na construção do conhecimento.

É de suma importância destacar que as escolas do campo vêm passando por diversas transformações ao longo do tempo, como pôde-se observar no decorrer deste trabalho. Apesar da literatura apontar extrema ausência do estado no que se refere às escolas do campo de classes multisseriadas, foi possível observar que na escola lócus desta pesquisa existe a presença atuante do estado na garantia de estrutura física, materiais pedagógicos, projetos.

Na observação do PPP, por exemplo, algumas questões fogem das denúncias que foram estudadas ao longo desta pesquisa. Esperava-se uma criminalização das classes multisseriadas, uma intenção de fechar a escola, no entanto notou-se o contrário, a escola deixa de ser seriada porque diminui o número de estudantes, mas se transforma em uma possibilidade de a escola existir no campo, de modo que ela não cede ao fenômeno de fechamento das escolas do campo. Quanto à organização do trabalho pedagógico, nota-se que não há ações voltadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em relação às especificidades das classes multisseriadas, contudo, a partir desse ano em curso (2024), a secretaria municipal desenvolveu um plano de curso que abrange os conteúdos disciplinares do 1º ao 5º, ano no sentido de contribuir com o desenvolvimento do planejamento e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico.

Não se pode esquecer que o trabalho pedagógico das escolas do campo deve ser organizado pensando na construção de práticas que induzam professores e estudantes à ação dialógica, apartando-se da denominada “educação bancária”,⁵ baseada no professor como o detentor do conhecimento e de uma educação urbanocêntrica. É necessário que ambos caminhem no intuito de que a prática pedagógica ocorra mediante o diálogo, contribuindo para que os sujeitos do campo compreendam as condições que os fazem oprimidos, podendo lutar por sua libertação.

Retoma-se, então, a indagação deste trabalho: como se deu o processo de multisseriamento na Escola Municipal Francisco Juventino de Souza e como se dá a organização do trabalho pedagógico? Os achados são: o quantitativo baixo de estudantes não é suficiente para manter a escola seriada, sem contar que não há uma escola próxima, o que dificulta a distribuição desses estudantes. No que se refere ao trabalho pedagógico, conclui-se que muitas são as estratégias metodológicas utilizadas a fim de romper com a fragmentação do trabalho pedagógico desenvolvido nessas turmas. Ainda que desenvolvendo, planejando, executando tais ações, não se tem um certo retorno como desejado – as docentes resistem e insistem, tentando, aos pouquinhos, desenvolver um trabalho melhor.

Em certa medida, a pesquisa consegue responder à pergunta norteadora, no entanto é uma resposta que, de alguma forma, surpreende; em que pesem todos os

⁵ Conceito criado pelo patrono da educação, Paulo Freire, como uma crítica ao modelo de educação tradicional, que se constitui em uma forma de depositar conhecimento em uma mente vazia.

aspectos apontados de maneira negativa, a realidade pesquisada surpreende com elementos extremamente positivos que têm relação direta com uma educação que pode ser de qualidade. A pesquisa sinaliza que é necessária a implementação de políticas públicas eficazes no que tange à formação continuada de professores para atuarem no contexto dessas turmas.

REFERÊNCIAS

- AMARGOSA. **Projeto Político Pedagógico: Por uma Escola Democrática e Participativa**. Núcleo Escolar n. 03. 2023.
- AMES, P. **Las escuelas multigrado en el context educativo actual: desafios y posibilidades**. Lima: Ministério de Educación - DINFOCAD, 2004.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de Direito – Reinventando a Escola Multisseriada**. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, M. A. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: CABRAL NETO, A. et al. **Pontos e contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- AZEVEDO, M. A.; QUEIROZ, M. A. Políticas de Educação e Trabalho Docente em Escolas do Campo Multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 12 de Novembro de 2023
- BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 de Novembro de 2023
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Relator: Murilo de Avellar Hingel. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2012. p. 39-51.
- BRASIL. **Decreto nº 7 352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**- PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União – Seleção 1 – 5/11/2010, Página 1. Brasília, 2010.

- BRASIL. **Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013**. Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Brasília, 2013. Disponível em:
https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2013/PDF/resolucao_cd_38_2013.pdf. Acesso em: 06 de Março de 2024
- BRUNSVIC, E.; VALÉRIAN, J. **Les classes multigrades: une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural?** Paris: UNESCO, 2003. (Principes de la planification de l'éducation).
- CALDART, R. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLING, E. J.; CERIOLI, P.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF, 2002.
- CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Editora: Expressão Popular. São Paulo, 2012.
- DIWAN, R.; BLUM, N. Small, Multigrade Schools and Increasing Access to Primary Education. In: **India: National Context and NGO Initiatives**. CREATE PATHWAYS TO ACCESS Research Monograph, 2007. Disponível em: <https://eric.edu.gov/>. Acesso em: 07 nov. 2023.
- FRANCA, S. J. L. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.
- HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Brasileiro de 2023**. Amargosa: IBGE, 2023. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/amargosa.html>. Acesso: 22 nov. 2023.
- LITTLE, A. **Learning and teaching in multigrade settings**: paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. 2005. Disponível em: Learning and teaching in multigrade settings - UNESCO Digital Library. Acesso em: 25 janeiro. 2024.

LOMBARDI, J. C. Questões Teóricas e Históricas sobre o Trabalho Didático. In: BRITO, Sílvia Helena, et. al. (Org.) **A Organização do Trabalho Pedagógico na História da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010. p. 61-87.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alcântara (Coord). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1991. p. 41-52.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Fundamento de Metodologia Científica**. 6. ed., 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

METAS EDUCATIVAS 2021: A educação que queremos para a geração dos Bicentenários. 19 de maio de 2008. Tradução de Lélia Almeida e Claudia B. Soares Pereira Pinto. Madrid: Gráfica Ceyde, 2008. Disponível em: https://www.oei.org.br/pdf/metas2021_portugues.pdf. Acesso em: 07 de Março de 2024

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOTA, A. S.; SANTANA, A.; PINHEIRO, N. S. Feira livre de Amargosa: sua construção, sua história. **Gueto – Revista Acadêmica**, 4ª ed., Abril/2015. Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/images/sampled/REVISTA_ACADEMICA_GUETO.pdf. Acesso em: 23 de Abril de 2024

MOURA, T. V. **Formação de Professores que Atuam em Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo: Que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia?** 2014.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. dos. A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra – hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p. 65-86, jan./jul. 2012. DOI: 10.28998/2175-6600.2012v4n7p65

NEVES, F. M. **O Método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2003.

NUNES, A. dos S. **A Pedagogia das classes multisseriadas: construção de saberes e práticas nos anos iniciais**. – Amargosa-BA, 2020.

OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO. Declaração do Milênio das Nações Unidas, 08/09/2000. Disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/>. Acesso em: 20 de Maio de 2024

PARENTE C. da M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 22, n. 82, Mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100004>

Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. IN: PASSOS, I. A. V.(ORG.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP: Papyrus, 2013.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. Trad. De José Severo de Camargo Pereira. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

SANTOS, F. J. S. dos. **Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. Salvador, 2015.

SANTOS, F. J. S. dos. MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

SANTOS, I. E. dos. **1939 – Textos Selecionados de Métodos e técnicas da Pesquisa Científica**. Niterói-RJ: Edição do autor, 1997.

SOUZA, E. C. de; SANTOS, F. J. S. dos. Educação Rural e Multisseriação: rompendo silêncios e indicando Horizonte. In: SILVA, M. A. da; CUNHA, C. da (Org.). **Educação Básica: políticas. Avanços e pendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.** [online], Campinas-SP, vol. 29, n. 105, 2008.

SOUZA, M. A. de; SANTOS, F. H. T. dos. Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2006. p. 211-227.

REIS, M. I. A. dos. **As Reformas educacionais brasileiras e suas implicações para a escola e o trabalho docente: breves reflexões sobre o trabalho docente nas escolas do campo**. 2010. Disponível em: <http://www.eadifpa.edu.br>. Acesso em: 06 nov. 2023.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados(as): Solicito sua participação voluntária na pesquisa intitulada: intitulada **CLASSES MULTISSERIADAS: Um olhar a partir da Escola Municipal Francisco Juventino de Souza – Amargosa-BA** de minha responsabilidade, **Aline Marques Santos**, graduando(a) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa-Bahia. Este projeto tem como objetivo geral: **Analisar de que maneira ocorreu o processo de multisseriamento na Escola Municipal Francisco Juventino de Souza, com destaque para a organização do trabalho pedagógico** e objetivos específicos: **identificar os fatores que levaram à escola a adotar a alternativa multisseriada; refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto dessas turmas e adoção de práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula.** O(s) procedimento(s) adotado(s) será(ão) através de **entrevista semiestruturada, observação do campo empírico, diário de campo e análise documental.** A qualquer momento, os colaboradores poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Eu estarei apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não. Informo que os dados obtidos nesta pesquisa poderão servir para subsidiar outros estudos, serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, como responsável por este estudo comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Pesquisadora Responsável

Nome:

Endereço:

Endereço Eletrônico:

Telefone:

Instituição Responsável: Centro de Formação de Professores/UFRB

Endereço:

Amargosa - Bahia, Julho de 2024.

Graduando(a)

Nós, abaixo relacionados, declaramos que fomos informados dos objetivos da pesquisa, concordamos em participar voluntariamente da mesma. Sabemos que a qualquer momento podemos revogar este Aceite e desistirmos de nossa participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaramos, também, que não recebemos ou receberemos qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Nome do entrevistado/responsável

Assinatura

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP LICENCIATURA EM PEDAGOGIA TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Prezado (a) Senhor (a):

Solicito sua participação voluntária na pesquisa intitulada **CLASSES MULTISSERIADAS: Um olhar a partir da Escola Municipal Francisco Juventino de Souza – Amargosa-BA** de minha responsabilidade, graduando(a) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa-Bahia. Este projeto tem como objetivo geral: Analisar de que maneira ocorreu o processo de multisseriamento na Escola Municipal Francisco Juventino de Souza, com destaque para a organização do trabalho pedagógico e objetivos específicos: identificar os fatores que levaram à escola a adotar a alternativa multisseriada; refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto dessas turmas e adoção de práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula. O(s) procedimento(s) adotado(s) será(ão) através de entrevista semiestruturada, observação do campo empírico, diário de campo e análise documental. A qualquer momento, os colaboradores poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Eu estarei apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não. Informo que os dados obtidos nesta pesquisa poderão servir para subsidiar outros estudos, serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, como responsável por este estudo, comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu, _____, responsável pela instituição, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta

autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Amargosa - Bahia, Julho de 2024.

Responsável Institucional

Graduando (a)

APÊNDICE C – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – AMARGOSA CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Amargosa-BA, 22 de Julho de 2024

Senhor(a) Gestor(a), Eu Aline Marques Santos estudante matriculada no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia convido a V.Sa. para colaborar com a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada **CLASSES MULTISSERIADAS: Um olhar a partir da Escola Municipal Francisco Juventino de Souza – Amargosa – BA.** Um dos objetivos da Universidade é o de promover o constante crescimento de seus estudantes, sendo os momentos de aproximação com a realidade para o desenvolvimento de pesquisa nos ambientes escolares, não escolares e de gestão de extrema relevância para a articulação entre os conteúdos teóricos, a prática pedagógica e as atividades de pesquisa. Agradeço antecipadamente por essa importante contribuição à formação inicial dos futuros professores formandos nesta Universidade.

Atenciosamente,

Aline Marques Santos

Gilselia Macedo Cardoso Freitas

Prof^a orientadora de TCC

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETORA**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETORA**

1. NOME;
2. IDADE;
3. FORMAÇÃO;
4. ENDEREÇO (CAMPO/CIDADE);
5. QUANTOS ANOS DE GESTÃO;
6. GESTÃO EM CLASSES MULTISSERÍADAS;
7. COMO SURTIU A ESCOLA (HISTÓRICO);
8. TURMAS, TURNO E QUANTIDADE DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS;
9. ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA;
10. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE DOS ESTUDANTES;
11. COMO FOI O PROCESSO DE MULTISSERIAMENTO?
12. HÁ DIFICULDADES EM GESTAR EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA? QUAIS?
13. OS(AS) PROFESSORES(AS) TÊM FORMAÇÃO PARA ATUAR EM CLASSES MULTISSERIADAS?
14. COMO OCORRE O FORNECIMENTO DOS RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS? ELES SÃO SUFICIENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORA**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORA**

1. NOME;
2. IDADE;
3. FORMAÇÃO;
4. ENDEREÇO (CAMPO/CIDADE);
5. QUANTOS ANOS DE DOCÊNCIA;
6. DOCÊNCIA EM CLASSE MULTISSERVIADA;
8. DESCRIÇÃO DA TURMA NA QUAL ATUA;
9. DIFICULDADES EXISTENTES EM LECIONAR EM UMA CLASSE MULTISSERVIADA;
10. COMO É REALIZADO O PLANEJAMENTO DE AULA, QUEM PARTICIPA, EM QUE PERIODICIDADE ACONTECE?
11. QUAIS AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PARA DESENVOLVER O TRABALHO PEDAGÓGICO?
12. COMO VOCÊ AVALIA O APRENDIZADO DOS ESTUDANTES NA TURMA NA QUAL VOCÊ ATUA?