



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

CRISTIANE DOS SANTOS BRITO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS: UM ESTUDO NA
ESCOLA 20 DE JUNHO, COMUNIDADE DO TOURINHO, LAJE – BA**

AMARGOSA – BA

2023

CRISTIANE DOS SANTOS BRITO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS: UM ESTUDO NA
ESCOLA 20 DE JUNHO, COMUNIDADE DO TOURINHO, LAJE – BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo – Ciências Agrárias.

Orientador: Alex Verdério

AMARGOSA – BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO 3CAMPO – CIÊNCIAS AGRÁRIAS

CRISTIANE DOS SANTOS BRITO

FOLHA DE APROVAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

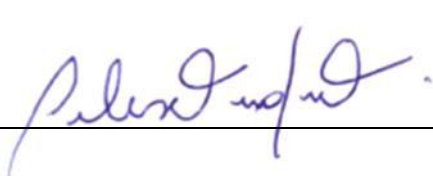
A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS: UM ESTUDO NA
ESCOLA 20 DE JUNHO, COMUNIDADE DO TOURINHO, LAJE – BA

TRABALHO APROVADO EM: 16/10/2023

BANCA EXAMINADORA:

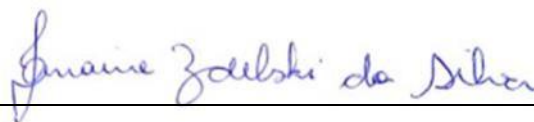
ORIENTAÇÃO:

Prof. Dr. Alex Verdério: _____

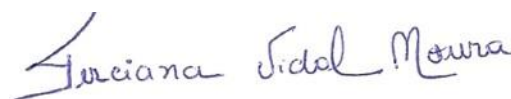


MEMBROS AVALIADORES: _____

Profa. Dra. Janaine Zdebski da Silva: _____



Profa. Dra. Terciana Vidal Moura: _____



“O sucesso é a soma de pequenos esforços repetidos dia após dia.” (Robert Collier)

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela minha vida, e por me ajudar a ultrapassar todos os desafios e os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Aos meus pais, irmãs e amigos, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos professores, meus grandes mestres, pelo transmitir de seus saberes, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

BRITO, Cristiane dos Santos. **A Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas: um estudo na Escola 20 de Junho, Comunidade do Tourinho, Laje – BA.** Orientador: Alex Verdério. Amargosa – BA, 2023. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Centro de Formação de Professores – CFP.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso vinculado à Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias tem como propósito apresentar reflexões sobre as práticas pedagógicas em classes multisseriadas a partir da realidade da Escola 20 de Junho localizada na Comunidade do Tourinho município de Laje – BA. Para tanto, assume-se como objetivo geral da presente pesquisa a perspectiva de compreender a concretude da Educação do Campo e das Classes Multisseriadas a partir da realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na atuação dos(as) professores(as) na Escola 20 de Junho. Para uma melhor apreensão metodológica, esse objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: i) Conhecer e compreender os conceitos de Educação Rural e de Educação do Campo e suas decorrências nas especificidades das turmas multisseriadas; ii) Conhecer diferentes práticas pedagógicas em atendimento as demandas de escolas do campo, focando em turmas multisseriadas a partir da experiência da Escola 20 de Junho; iii) Refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas nas turmas multisseriadas da Escola 20 de Junho na perspectivas do delineamento de indicadores que qualifiquem a atuação de professores(as) em conexão com a construção da escola do campo. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a entrevista semi-estruturada, com a utilização de questionários e entrevista. Tendo em vista os pontos principais que alicerçaram o processo de pesquisa e de elaboração, buscamos aporte nas reflexões de Arroyo, Fernandes, Caldart et al, Hage, Santos e Moura, entre outros. Podemos assim destacar uma incursão na escola do campo e na sala de aula multisseriada, verificando que elas têm muito potencial em contribuir no desenvolvimento e na formação dos sujeitos do campo, em acordo com as especificidades de tais sujeitos, para os quais, as classes multisseriadas, apesar de algumas fragilidades que necessitam ser enfrentadas com firmeza, ainda podem ter e criar uma boa configuração na sustentação de processos de ensino-aprendizado para uma boa formação e inclusão, estando pautada em práticas pedagógicas que contribuam para isso.

Palavras-chave: Educação do Campo. Classes multisseriadas. Prática Pedagógica. Relação com a realidade.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	14
2.1 AS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL.....	15
2.2 CLASSES MULTISSERIADAS E SUA FIGURAÇÃO NA LEI	21
2.3 A EDUCAÇÃO NO CAMPO EM SEUS MARCOS REGULATÓRIOS	25
2.4 CLASSES MULTISSERIADAS COMO <i>LÓCUS</i> DE ATUAÇÃO DOCENTE.....	30
3. TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO, SUJEITOS COLABORADORES E CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	35
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	36
3.1.1 Roteiro de Entrevista como instrumento de pesquisa.....	39
3.1.2 Sujeitos colaboradores da pesquisa	40
3.2 O CAMPO EMPIRICO DA PESQUISA	41
3.2.1 A Escola 20 de Junho	43
4. A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA 20 DE JUNHO.....	45
4.1 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	49
4.1.1 A Escola 20 de Junho e seu PPP	50
4.1.2 O planejamento docente nas classes multisseriadas da Escola 20 de Junho.....	51
4.1.3 As práticas pedagógicas no contexto da Escola 20 de Junho	51
4.2 APONTAMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS TURMAS MULTISSERIADAS	60
CONSIDERAÇÕES	63
REFERENCIAS.....	65
APÊNDICES	69
APÊNDICE 1 – Carta de Apresentação	70
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	71
APÊNDICE 3 – Roteiro de Entrevista.....	73

1. INTRODUÇÃO

As classes com ensino multisseriado ainda estão presentes e se perpetuam nas práticas pedagógicas nas escolas do campo nos contextos rurais. Estas consistem em agrupamentos de estudantes de diversas séries, muitas vezes com distorção de idades, tendo aula com um único(a) professor(a), que tem o papel de planejar e desenvolver por meio de sua prática pedagógica conteúdos diferentes de ensino num único espaço.

A primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1988 é tida como um marco histórico e revolucionário da educação brasileira trazendo um olhar inovador sobre a comunidade que trabalha e vive no campo, passando a ser construído um novo paradigma frente ao tema Educação Rural, consolidando-se a Educação do Campo como base para uma Educação Popular. Mesmo com essas mudanças persistem traços da Educação Rural, neste caso, as classes multisseriadas.

Por esta razão e todo contexto histórico envolvido nesse tema, o cotidiano do(a) professor(a) e sua metodologia se tornam alvo desse estudo, sendo que tais práticas pedagógicas são constituídas e têm seus fundamentos e constituição na relação entre saberes acadêmicos, saberes da prática e das experiências vividas.

Compreender a prática docente dentro dos conceitos pedagógicos, depende da compreensão de como o sujeito docente constrói a docência, realiza sua prática laborativa, como este profissional lida com as adversidades da sua profissão em meio às relações estabelecidas com o meio rural e com os sujeitos estudantes, que integram o processo educacional.

Enfim, temos como questão central deste trabalho, investigar as práticas educativas que são desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nas classes multisseriadas da Escola 20 de junho, Comunidade do Tourinho, município de Laje – BA. Para tanto, assume-se como objetivo geral da presente pesquisa a perspectiva de compreender a concretude da Educação do Campo e das classes multisseriadas a partir da realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na atuação dos(as) professores(as) na Escola 20 de Junho. Para uma melhor apreensão metodológica, esse objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: i) Conhecer e compreender os conceitos de Educação Rural e de Educação do Campo e suas decorrências nas especificidades das turmas multisseriadas; ii) Conhecer diferentes práticas pedagógicas em atendimento às demandas de escolas do campo, focando em turmas multisseriadas a partir da experiência da Escola 20 de Junho; iii) Refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas nas turmas multisseriadas da Escola 20 de Junho na

perspectivas do delineamento de indicadores que qualifiquem a atuação de professores(as) em conexão com a construção da escola do campo.

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem, que passam a ser agrupadas em “séries” em uma mesma classe, geralmente sob a responsabilidade de um(a) único(a) professor(a), tem sido uma realidade muito comum nos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte. Este fenômeno tem sua observação mais centrada a partir da década de 1990 no cenário brasileiro (RODRIGUES, 2022).

Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular multiserie tem resistido, e muitas vezes, tem se colocado como única possibilidade da continuidade das escolas nas comunidades do campo.

A importância desse tema justifica-se quando consideramos que o Brasil apresenta um grande número de escolas do campo organizadas em classes multisseriadas, principalmente na Região Nordeste. Surpreendentemente, os números desmascaram as teses que coloca tal realidade como coisa do passado ou em processo de extinção.

As escolas multisseriadas, somavam segundo o Censo Escolar 2007 do INEP/MEC, 16.549 de estudantes matriculados no estado da Bahia (INEP, 2007).

Neste cenário, as classes multisseriadas revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações do campo. Pois, “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo” (HAGE, 2005, p. 4). Contudo, destaca-se a desconsideração dessa realidade na efetividade das políticas educacionais no Brasil, sendo que a única ação concreta que efetivamente é direcionada para a realidade das escolas multisseriadas é o Programa Escola da Terra.

A multisseriação no contexto escolar é polêmica e alvo de crítica. No entanto, a escola multisseriada é uma realidade na Educação e no Campo, a qual, não pode ser ignorado.

Existem outros argumentos que nos fazem reconhecer essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda criança tem direito a estudar próximo a sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço causado pelo mesmo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a serialização e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem; essas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que está inserida (D'AGOSTINI et al, S/D, p. 42).

Nas últimas décadas tem prevalecido, no âmbito educacional, uma política de racionalidade neoliberal que tem buscado a extinção das classes multisseriadas através do seu fechamento com vistas à implantação da política de Nucleação Escolar ou mesmo o transporte dos estudantes das comunidades do campo para as escolas situadas nas sedes dos municípios (SANTOS; MOURA 2010). Nesse sentido, o que se apresenta como um recurso inovador e democrático, o programa de transporte escolar acaba em sua essência sendo um dos eixos que alimentam a exclusão e até mesmo o fechamento das escolas de campos. Esse processo potencializa a Nucleação Escolar.

É uma tristeza que em um país de desproporção absurdas entre as classes, principalmente em algumas regiões como o Norte e o Nordeste, medidas e políticas excludente para a Educação do Campo, ainda sejam realidade. O qual, se estrutura principalmente em comunidades rurais pobres com a de Tourinho pertencente o município de Laje – BA, onde este estudo foi baseado.

Neste sentido, o estudo de campo tem o fator fundamental para observação das realidades envolvidas, visão dos conceitos, questionamentos a serem levantados e métodos a serem abordados para possíveis tomadas de decisões para o desenvolvimento da pesquisa e resolução dos dados levantados e estudados. Assim Demo (1991) citado por Neto relata:

Observa que o cientista, em sua tarefa de descobrir e criar, necessita num primeiro momento, questionar. Esse questionamento é que nos permite ultrapassar a simples descoberta para, através da criatividade, produzir conhecimentos. Definindo bem o nosso campo de interesse, nos é possível partir para um rico diálogo com a realidade.

Este trabalho como já expresso, fundamenta-se no conceito da Educação do Campo e está organizado em quatro sessões. Nesta primeira, intitulada como Introdução, são esboçadas algumas das questões que levam ao estudo e sobre as problemáticas do tema.

No item 2, é feita uma breve explanação através de dados recentes do ensino multisseriado das escolas de campo. Junto a isso é realizada uma contextualização histórica sobre a Educação do Campo, a trajetória dos seus sujeitos, os movimentos sociais do campo observando os autores que dão base para a abordagem do tema neste trabalho. Em seguida, focamos o ensino multisseriado, sua funcionalidade para agregar saberes dos sujeitos do campo e uma análise das metodologias e práticas pedagógicas em prol da Educação do Campo, as metodologias de ensino, características, observando a gestão de ensino abordada pelas professoras da escola pesquisada, além de autores sobre a temática pedagógica das classes multisseriadas.

No item 3, com ênfase no título trajetória de investigação, sujeitos colaboradores e campo empírico da pesquisa abordamos sobre os aspectos metodológicos da investigação, sustentado no desenvolvimento das entrevistas semi estruturadas, bem como apresentamos o roteiro de entrevista como instrumento de pesquisa e os sujeitos colaboradores que dentro dessa estrutura nada mais fundamental do que proporcionar aos leitores o conhecimento do campo empírico da pesquisa que é a Escola 20 de junho.

Já no item 4 são apresentadas algumas reflexões a partir de trechos das entrevistas realizadas junto às professoras. Este item se baseia na análise dos dados do questionário aplicado e das observações realizadas na Escola 20 Julho.

Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre o processo de pesquisa e suas conclusões.

2. CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Derivada do grego “skholé”, o termo escola se refere a um espaço onde o ensino é ministrado aos estudantes. Já a palavra rural, é um adjetivo que se refere ao campo (em oposição a urbano). Neste sentido, a escola rural, é um estabelecimento educacional afastada das cidades. Seus estudantes são crianças, adolescentes e jovens que moram em comunidades onde são desenvolvidas atividades agrícolas.

Os estudantes passam, muitas vezes, o dia inteiro na escola rural e, em alguns casos, em referência aos cursos técnicos, até passam lá a noite, pois estas unidades contam com o sistema de internato. Isso é resultado às grandes distâncias entre suas residências e o estabelecimento de ensino rural. Ao contrário do que acontece nas cidades, no meio rural muitas vezes há incômodos para as deslocções devido à falta de meios de transporte e estradas em bom estado (CONCEITO, 2021).

A escola rural permite o acesso à educação aos filhos dos camponeses. Dessa forma, a instituição favorece a integração social e oferece oportunidades de ascensão para quem mora em regiões afastadas. Se não fosse por estas unidades de ensino, as famílias teriam que se mudar para as cidades ou os mais pequenos não teriam como frequentar as aulas (CONCEITO, 2021).

É importante mencionar que as escolas rurais muitas vezes têm dificuldade em cumprir seu objetivo de formação. Problemas de infraestrutura, falta de professores(as) e de estudantes por questões climáticas ou trabalhos sazonais são alguns fatores que devem ser enfrentados (SECAD, 2007).

Outro problema das escolas rurais é a necessidade de adequação dos conteúdos às diversas realidades regionais. O currículo de uma escola rural não pode ser igual ao de uma escola urbana, pois os estudantes vêm de origens muito diferentes e enfrentam situações cotidianas diferentes (SECAD, 2007).

Nesse processo educacional, um dos pilares é o planejamento de práticas pedagógicas que realmente ajudem os estudantes a se desenvolverem.

As escolas rurais ainda utilizam métodos educacionais tradicionais, centrados no(a) professor(a), de forma que as informações da matriz curricular são passadas, mas sem estimular o interesse dos estudantes. Assim, eles nem sempre conseguem assimilar e aplicar seu aprendizado com autonomia.

Ao problematizar essa concepção, trazemos o contexto da escola do campo, em acordo com a Resolução nº 01/2002:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões á qualidade social de vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Para Molina a concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação (MOLINA, 2012).

Tendo como horizonte a garantia de acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização, a escola do campo necessita se colocar no sentido de desenvolver estratégias pedagógicas que materializem a formação humana. Para tanto, a base de sua ação pedagógica está na integração entre trabalho, ciência, cultura, e a todo o modo de vida, com tendência ao desenvolvimento da classe trabalhadora. Essa concepção, coloca a escola no desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, de transformação social sendo liderado pela classe trabalhadora.

As práticas pedagógicas se referem à união de ensinamentos teóricos e práticos, necessários para o processo educativo. É uma ação que requer a participação de dois personagens centrais: professor e estudante. Além disso, é embasado em ferramentas diversas empregadas para facilitar a socialização e a apreensão do conhecimento. Desta forma esse conceito educacional, ganha uma importância ainda maior em um ambiente tão único e com educados tão diferenciados. A educação nas escolas do campo tem características próprias em seu conceito, vivências e forma de ver o mundo. Isto, não é o motivo de ser tratada de forma diferente, mas sim, ter uma visão diferenciada para adequação dos conteúdos, facilitando o aprendizado e também a obtenção de novas práticas e conhecimentos coerentes com a realidade dos estudantes, e satisfação dessa comunidade escolar em seu desenvolvimento.

Portanto, não é um processo assimétrico. O (a) professor (a) ensina, mas também aprende, na interação com o estudante e com a realidade onde se inserem, na qual o conhecimento é construído e reconstruído. Cada contato pode trazer aprendizado para ambas as partes, pois envolve não somente a transmissão do conteúdo didático programado, voltando-se para os aspectos do desenvolvimento cognitivo juntamente com as demais dimensões que constituem o ser estudante do campo, as quais derivam das várias esferas de sua realidade e relações.

2.1 AS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL

A classe multisseriada, presente de maneira predominante no campo tem sua realidade cheia de contradições atreladas a sua formação no contexto histórico colonialista e que, perduram por décadas, passando por modificações impulsionadas pelas próprias mudanças nas políticas educacionais que são orientadas pelas políticas econômicas encaminhadas por diferentes governos e questionada por força e mobilização dos Movimentos Sociais. Em seus primórdios, as classes multisseries foram colocadas no grande esforço para alfabetizar e viabilizar o acesso ao conhecimento e a escola a uma significativa parcela da sociedade. Contudo, em condições muito precárias como nos afirma Arroyo.

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade (ARROYO, 2010, p. 16).

É certo afirmar que as mudanças sociais influenciam as práticas pedagógicas e nas metodologias de ensino-aprendizagem, exigindo e incidindo em mudanças na atuação junto aos estudantes. Isto provoca uma transformação na carreira e na atuação docente.

Assim como o conhecimento em si, as práticas de ensino-aprendizagem, são passíveis de modificação a curto, médio e longo prazo e, na verdade, devem sofrer mudanças de modo positivo para alcançar e oferecer uma nova qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, junto as bases teóricas das disciplinas, também é preciso lecionar com base nas demandas atuais de uma sociedade em constante transformação.

Nesse contexto, coloca-se como tarefa da escola estimular o pensamento crítico, a autonomia e a proatividade. Isso é feito, a princípio, no ambiente escolar, seja ele como for, mas também, dever ser observado o espaço onde esse estudante atua, ou seja, onde ele se estrutura como pessoal, educando e membro de seu segmento social e operacional, ou seja, as práticas pedagógicas dentro da escola de campo, devem se alinhar com a realidade dos estudantes e de sua comunidade escolar. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, conforme nos ensina Freire (1996, p. 34).

Assim, tomando a formação do (a) educador (a) como um elemento constitutivo de uma

reflexão nesse segmento educacional, tornando-se uma perspectiva libertadora para o educando dentro de uma pedagogia que traga ao mesmo o entendimento sobre suas vidas, saberes e vivências. Neste contexto, o (a) educador (a) pode potencializar uma prática da libertadora na valorização do saber popular, em diálogo com seu espaço e tempo, promovendo o acesso ao conhecimento as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizado, a partir de uma noção de realidade e colocando seu conhecimento a serviço das necessidades e potencialidades dos sujeitos.

Segundo Freire (1996), na pedagogia, não basta simplesmente o (a) professor (a) práticas e conhecimento à docência, mas uma formação teórica vinculada à prática do campo, ao tipo de educação, conhecimento e estruturação de trabalho nas classes multisseriadas. Esta visão reforça que a Educação no Campo não pode se transformar em uma sequência do processo de aplicação de técnicas sistematizadas, sem o devido sentido e motivação no que se quer alcançar.

Nesse quadro, é possível identificar elementos constitutivos da formação docente que necessitam ser dimensionados em acordo com a realidade da multiserie. Para exemplificar tal apreensão, toma-se aqui a indicação de Hage, a qual pondera que: “No caso da condução do processo pedagógico, o professor assume a visão multiserie, como junção de séries na mesma sala sob orientação de um/uma professor/a, exigindo planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes” (HAGE, 2005, p. 24).

Muitas das fragilidades da escola do campo, e também das classes multisseriadas se estendem aos processos de inserção e formação dos (as) professores (as). No contexto da multiserie tais sujeitos são obrigados a cumprir múltiplas funções, refletindo de forma negativa no desempenho da sua tarefa e resultando na fragilização da qualidade de ensino. O acúmulo de tarefas, às quais são delegadas ao professor (a) na escola multiserie, caberia a uma equipe pedagógica, potencializando um papel desenvolvidor, estrutural e avaliador das tarefas. Esta sobrecarga do papel do (a) professor (a) interfere na utilização de tempo para planejar e organizar o trabalho escolar. Tal perda, não é devidamente recompensado pelos dividendos, pois, junto com a sobrecarga de trabalho, percebe-se a disposição de salários baixos, a falta de estrutura de trabalho e a situação precária de muitas escolas. Além dessa sobrecarga de trabalho, verifica-se a não sobra de tempo para participação de cursos, especializações e graduações necessárias para sua formação e para qualificação de seu trabalho docente.

No meio rural, os sujeitos se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminadas em relação às escolas da cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento

pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para a realizar a ação. Essas situações no conjunto associam a multissérie aos prejuízos na aprendizagem, motivando os sujeitos do campo, a considerá-la “um mal necessário” e perseguirem sua transformação em turmas seriadas, como alternativas para que o sucesso na aprendizagem ocorra (HAGE, 2004, p. 4).

Em muitos casos, no quesito organização escolar, o (a) professor (a) se perde em angústias relacionadas ao planejamento de suas aulas e à organizar no tempo pedagógico, na conexão (ou falta dela) entre séries diferentes e estudantes de diversas idades em um mesmo espaço. A falta de apoio e a inexistência de uma equipe pedagógica ativa no processo de orientação, principalmente no tratar do processo de ensino-aprendizagem, torna-se o processo mais estressante.

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (SILVA, 2011, p. 306).

As classes multisseriadas é uma realidade presente em todo o mundo, mas têm sua representação maior nos países subdesenvolvidos. Nesse contexto, e como dito, tendo em vista o caso do Brasil, as classes multisseriadas têm sua predominância nas regiões Norte e Nordeste e são regulamentadas pelo artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996).

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

De acordo com Ferri (1994), as escolas com classes multisseriadas continuam sendo um dos tipos de escolaridade possíveis para as zonas rural e urbano periféricas. Embora sejam em sua grande maioria nas zonas rurais. Tendo como característica, reunir em torno de um (a) professor (a) vários estudantes de séries diferentes. Pois o modelo multisseriado que em sua grande maioria é resultante de uma estratégia para permanência dessas escolas, acaba se tornando fragmentado quando perde essa lógica de interação entre os estudantes, que segundo Vygotsky (1991) é capaz de desenvolver várias habilidades. Contudo, percebemos que o sistema de ensino multisseriado precisa ser valorizado. Mediante a LDBEN/1996 que seu Artigo 61, indica para “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do

desenvolvimento do educando [...]” (BRASIL, 1996). Mesmo no sistema educacional brasileiro com suas estruturações e modalidades, os profissionais educadores têm de se qualificar com a organização das turmas multisseriadas.

Parente (2014), afirma que a sala multiserie é uma forma organizada presente no nosso sistema educacional e, como já explicado, ela está pautada na atuação de apenas um (a) único (a) professor (a) para atendimento das diversas séries no mesmo tempo e espaço. Sendo que nessa configuração, papel do (a) professor (a) toma outros contornos, sobretudo, no que diz respeito a gestão da classe:

O professor volta a sua atenção para a gestão do grupo, a fim de instruí-lo e educá-lo. Para a pedagogia, o professor é, antes de tudo, um ator cuja tarefa e cujas atividades estão ligadas ao seu contexto de trabalho [...] não pode ensinar um conteúdo sem pensar automaticamente na gestão do grupo [...]. Podemos dizer, portanto, que a pedagogia (ou ensino) designa o conjunto das ações praticadas pelo professor no âmbito das suas funções de instrução e de educação de um grupo de alunos no contexto escolar (GAUTHIER, 2002, p. 59).

Tendo esse entendimento de “gestão da classe”, na falta de uma equipe pedagógica local, o (a) professor (a) da classe multisseriada passa a ser aquela (a) que motiva, orienta e elucida questões pertinentes a sua realidade de atuação, e é posto no desafio de conciliar ações de instrução e de educação dentro das classes multisseriadas, considerando toda a complexidade operativa na qual ela está inserida do ponto de vista pedagógico, de gestão, de inserção e de sua existência material.

Ainda conforme Gauthier (2001), a sala de aula pode ser considerada uma “microsociedade onde cada um ajusta as suas crenças e os seus comportamentos em função do outro, desta forma, os estudantes “[...] não somente aprendem uns com os outros, mas sua relação com o saber será em parte determinada pela dinâmica da classe” (GAUTHIER, 2001, p. 65).

Contudo há autores que discorrem e voltam seus estudos para os processos de ensino-aprendizagem no ambiente multisseriado com relevantes perspectivas pedagógicas, por meio das quais, se bem trabalhadas, acabam se tornando um eficiente mecanismo de suporte na construção do conhecimento dos educandos (FERRI, 1994, MEDEIROS, 2010).

Nesse contexto, é que se insere o trabalho de muitos (as) professores (as) em suas turmas, as organizando de forma não centralizada, potencializando que a aprendizagem se torna um elo participativo no meio como um todo, assim, podendo trabalhar experiências e conhecimentos diversos, mesmo, em meio as adversidades e complexidade de diferentes séries, idades e níveis de desenvolvimentos.

Desta forma, a ação dos (as) professores (as) em classes multisseriadas coloca-se no sentido de compreender o educando como um importante agente no processo de ensino-aprendizagem, no qual, as ações propostas podem ser alternadas também com atividades diversificadas entre os (as) estudantes, independentemente da série ou do conteúdo. Contudo, sem deixar de considerar a necessidade de ordenação dos conteúdos conforme a necessidade de cada estudante vez que a aquisição e a assimilação de conceitos novos, seja de fundamental importância para a aquisição de conhecimentos e a construção de novos saberes. Tal questão, é abordada na obra de Moreira (2006), que nos indica que “A teoria da aprendizagem significativa as diferentes maneiras de aquisição do conhecimento”.

Para justificar esses ideais de trabalho, toma-se a assertiva de Freire quando o mesmo nos fala sobre o comprometimento político no ato pedagógico. Para o autor é “impossível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse” (FREIRE, 1996, p. 110) com o (a) professor (a), com as (os) estudantes, com a sociedade, com o mundo.

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente [...] Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma pessoa omissa, ou mais um sujeito de opções (FREIRE, 1996, p. 110).

Para isso, o (a) professor (a) deve constantemente tematizar sua prática junto a outros profissionais, sejam professores (as), equipe pedagógica ou coordenador (a), refletindo sobre suas atitudes e atos pedagógicos e sobre a possibilidade de reformulá-los quando necessário.

Como dito, os dispositivos legais em sua essência apresentam de forma objetiva a educação como direito de todos (as). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 28, assevera que na falta de oferta da Educação Básica para a população do campo, os sistemas de ensino deverão promover adaptações para que a educação em sua forma de ensino seja disposta a essas parcelas da sociedade “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoveram as adaptações necessárias a sua adequação, as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente” (BRASIL, 1996).

Ao longo deste estudo, observou-se que grande maioria das classes multisseriadas fazem parte de escolas localizadas nas regiões rurais do país, sendo estas resultantes de um processo de luta constante pela valorização e manutenção desses espaços, bem como da sua legitimidade enquanto organização da modalidade de ensino.

Diante de um cenário educacional que historicamente pouco contribuiu para a valorização das escolas do campo, sendo a multisseriação uma espécie de efeito de emergência,

o qual as redes municipais e estaduais de ensino se utilizam como estratégia para continuarem “boicotando” ou “burlando” a legislação que de maneira incontestável afirma a educação como direito de todos (as), reiterando ainda a educação de qualidade como atributo de acesso à todos (as). Como acrescenta o posicionamento de Rodrigues.

Notamos ainda que nos debates da educação do campo as salas multisseriadas não foram contempladas e sim tratadas como estratégia emergencial, como uma espécie de “tapa buraco” para solucionar os problemas das escolas isoladas, que não contam com quantidade de alunos suficiente para divisão das turmas em série (RODRIGUES, 2009, p. 72-73).

Neste contexto, de inter-relação entre a existência das classes multisseriada e a Educação do Campo no Brasil, vale destacar que a trajetória histórica da escola multisseriada tem início ainda no século XIX, no qual o próprio Estado, visando uma inovação educacional pelo método de Ensino Mútuo, incentiva o ensino de pessoas de diferentes idades e níveis de aprendizagem ao mesmo tempo a ser utilizado nas escolas de primeiras letras (NEVES, 2000).

Já em 1893, aproximadamente sete décadas à frente, e após a Proclamação da República, foram criados os Grupos Escolares, especialmente nas cidades, que se organizavam a partir da seriação por idade e nível de aprendizagem e, em geral, com as crianças separadas por sexo. Contudo, ressaltamos que nas vilas e povoados, bem como na zona rural de maneira geral, continuaram em funcionamento as chamadas “escolas isoladas”, multisseriadas (SANTOS; MOURA, 2010).

Aqui se torna relevante informar, conforme nos demonstra Ramalho (2008), que foram construídos prédios escolares notadamente grandiosos, visando refletir o peso dado pela República à instrução, entretanto, o mesmo não pode ser observado nos prédios escolares localizados na zona rural. Este atendimento preferencial às escolas urbanas demarca o histórico de discriminação com a população camponesa.

2.2 CLASSES MULTISERIADAS E SUA FIGURAÇÃO NA LEGISLAÇÃO

O termo pedagogia entendido como “teoria da educação”, evidencia-se como uma teoria da prática educativa. Contudo, Saviani problematiza essa assertiva, ao verificar que, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Nessa linha de raciocínio, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria estruturada da prática educativa. Ou seja, a pedagogia como teoria da educação, busca resolver o problema da relação educador-

educando, de modo geral, ou, específico de cada escola, orientando em si o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade. Nessa perspectiva, Schmied-Kowarzik (1983, p. 10), afirmam que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia”.

Tendo por esclarecido esse contexto. A formação histórica da educação brasileira se forma por diversas características. No processo histórico brasileiro ao longo de sua desenvoltura, diversas mudanças sociais foram ocorrerem tendo em vista, os interesses dos setores dominantes. Adjacente a esse processo, na educação, pouco se fez, principalmente no meio rural. O método pedagógico desenvolvido e aplicado pelos padres Jesuítas perdurou como única ação na área educacional no período que vai de 1549 a 1759. Com a expulsão dos Jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal. Nesse instante, os escravos não tiveram acesso à educação. Com a vinda da família real para a colônia portuguesa, algumas iniciativas referentes à educação foram efetivadas como: a criação de Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, entre outras.

A partir de 1759 começam a ser implantadas as “reformas pombalinas da instrução pública” que se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. Temos, então, a influência da pedagogia do humanismo racionalista, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica. Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por idéias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos. (SAVIANI, p. 50).

O conceito pedagógico das Reformas Pombalinas foi a das “aulas régias”, que se estruturava em disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772.

Só após 1808 o Método de Ensino Mútuo se tornou oficial com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, generalizando em todo país. Difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o Método Mútuo (NEVES, 2003), se baseava no aproveitamento dos estudantes mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Desta forma: “a totalidade da lição será dada pelo professor, suprido ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento” (Apud BASTOS, 1999, p. 112). Essa metodologia baseava-se em regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos “o mestre, da extremidade da sala, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, especificamente os monitores” (VILELA, 1999, p. 147).

Na segunda metade do século XIX o Ensino Mútuo foi sendo abandonado em favor de novos procedimentos, alimentados principalmente com o desenvolvido social e educacional avançado pela revolução industrial. Essas metodologias iriam adquirir sua forma própria com o método intuitivo (SCHELBAUER, 2003 e 2005).

Esse procedimento conhecido como lições, resumiu-se com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, mediante às exigências sociais decorrentes do processo da revolução industrial do século XVIII e meados do século XIX, ao mesmo tempo em que essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino.

Com esses conceitos Saviani, cita as observações do Barão de Macahubas (Abílio César Borges), no opúsculo *A nova lei do ensino infantil*, editada em 1884, no qual é afirmado: “é nas lições sobre os objetos que se oferecem a cada passo a um mestre inteligente e capaz ocasiões de fazer com que os meninos se instruem a si mesmos, e adquiram o feliz hábito de refletir e de expor suas idéas com frases apropriadas e corretas” (SAVIANE, p. 26). E, na sequência, enfatiza: “Não há cousa mais comum hoje de que ouvir falar em lições de cousas; mas entrai na primeira escola que encontrardes, e indagai, si se dá, e de que modo se dá tal ensino; e experimentareis a mais desagradável decepção”. Conclui, então, que, “à parte raríssimas exceções, tal ensino ainda não entrou nas nossas escolas”, arrematando: “o que é em verdade triste, tristíssimo” (SAVIANE, p. 30).

Assim, verifica-se que o sistema educacional de âmbito nacional não era de interesse do governo da época. Mesmo com a Proclamação da República, ocorrida em 1889, a educação continuava voltada para os interesses elitistas. Então, “[...] a educação destinada aos trabalhadores do campo só ocorreu de forma mais efetiva nos anos de 1930, surgindo de forma tardia e descontínua” (CALAZANS, 1993, p. 57). Ou seja, as políticas de uma educação mais inclusiva, foi sendo figurada como uma questão latente no conjunto da sociedade brasileira logo após os eventos da crise mundial de 1930 impulsionada pela quebra da bolsa de Nova York que, derrubou o preço do café e trouxe grandes prejuízos para os fazendeiros, os então coronéis do café. A partir daí, no Brasil, vivenciou-se um processo migratório do campo para a cidade sem precedentes, impulsionado, sobretudo, pela necessidade de mão-de-obra para alimentar a indústria em ascensão.

Com a evolução do capitalismo, as classes dominantes demonstraram total desprezo sobre a importância da educação para a classe trabalhadora, assim o processo educacional foi construído como uma política excludente e voltada para os interesses da classe mais superiores, separando a educação das elites e das classes populares.

Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria formar as “elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (BRASIL, 2007, p. 58.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1961, descreveu em seu art. 105 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”.

Já na LDB 9.394/96, a educação da população do campo toma mais concretude no marco legal educacional brasileiro, afirmando em seu art. 28, que é possível adequar o currículo e as metodologias apropriadas ao meio rural e flexibilizar a organização escolar, com adequação do seu calendário.

Nos dias atuais, à inadequação e precariedade das escolas do campo, muitas vezes refletida na falta de infra-estrutura física, na fragilidade da formação docente especializada e na carência de apoio didático-pedagógico e de suporte adequado para essa modalidade de ensino. Como expressões de tal situação, muitas questões afloram e deturbam de maneira contundente o processo educacional para educandos (as) e educadores (as) que se vinculam às salas multisseriadas no campo brasileiro.

Nesse contexto, cabe destacar ainda que, os (as) docentes tanto na pessoa dos (as) professores (as) quanto dos (as) pedagogos (as) que integram as equipes pedagógicas são sujeitos fundamentais para a desenvolvimento dessa formação e suas características.

A formação de professores não só é um problema de apropriação ou construção de conhecimento teóricos pensados para a prática, e sim um processo de pensar em intervir na prática formando como base diversas referências, entre elas, os conhecimentos produzidos pelas áreas científica disciplinares os saberes que os professores constroem e socializam nas suas práticas (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 17).

Contudo, somente no ano de 1997 foi instaurado no Brasil o Programa Escola Ativa (PEA), elaborado com base no Programa Escuela Nueva, de origem colombiana, desenvolvido nos anos 1980 e expandido na década de 1990. No Brasil, a instituição do PEA se deu a princípio no Nordeste, constituindo-se, internacionalmente, como um modelo de reforma educacional no meio rural no ensino em classes multisseriadas e para a formação de professores

(SANTOS; MOURA, 2010).

O PEA propôs estratégias que estimulam a aprendizagem ativa e contextualizada, tendo o (a) professor (a) como mediador (a) dos processos, a construção cooperativa do conhecimento, a gestão participativa na escola, a interação com a comunidade e a formação continuada dos educadores (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010).

Em 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 3.106 municípios aderiram ao Programa Escola Ativa. O referido Programa colocou-se como uma estratégia metodológica implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e que continuou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, contemplando escolas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional. Nessas escolas, todas as séries/anos eram atendidas em uma mesma sala de aula por apenas um(a) professor(a).

Assim, o Programa Escuela Nueva da Colômbia, foi o parâmetro para essa construção, no Brasil, em 1996, do que se denominou Programa Escola Ativa, atendendo prioritariamente os estados do Nordeste por intermédio do FUNDESCOLA, com financiamento do Banco Mundial. Em 2004, ou seja, após dez anos em atividade, o Programa Escola Ativa passa por um processo de avaliação e sofre severas críticas, principalmente em decorrência de seus referenciais econômicos de base neoliberal, teóricos de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo.

De agosto de 2004 até setembro de 2006, o Programa Escola Ativa, mesmo com a criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e a Coordenação Geral de Educação do Campo, permaneceu na estrutura do FNDE – agência que faz a gestão dos recursos do MEC advindos do Banco Mundial. À frente da Coordenação Geral de Educação do Campo, o professor Dr. Antonio Munarim realizava a crítica sobre essa alocação e, ao mesmo tempo, defendia que para recebê-lo na estrutura da Coordenação Geral de Educação do Campo o Programa teria de sofrer profunda modificação. O referido Programa passou para as atribuições da SECAD somente no decorrer de 2007.

O processo de reformulação do Programa aconteceu em confronto e conflito, à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, e das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

Em 2013, tendo em vista a Portaria MEC nº 86, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), o Programa Escola Ativa foi redimensionado e passa a ser denominado como Programa Escola da Terra.

Art. 1º Fica instituída a Escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, por meio da qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais, reafirma e aprofunda o compromisso previsto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior as populações do campo (fornacampo, 2013, pg 1).

Com a nova reconfiguração o Programa Escola da Terra assume como objetivos:

I – promover a formação continuada de professores para que atendam as necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas.

II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (fornacampo, 2013)

E compreende os seguintes componentes:

I – formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem daqueles professores responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores;

II – materiais didáticos e pedagógicos;

III – monitoramento e avaliação; e

IV – gestão, controle e mobilização social (fornacampo, 2013)

Nesse quadro, o Programa Escola da Terra, a partir de 2023 se coloca como principal ação do MEC, voltadas para as escolas multisseriadas e do campo do Ensino Fundamental no Brasil.

2.3 A EDUCAÇÃO NO CAMPO EM SEUS MARCOS REGULATÓRIOS

A educação no campo tem sido um tema importantíssimo na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Paulo Freire, um dos mais importantes educadores brasileiros, defendia a importância da educação como ferramenta de libertação das pessoas para uma vida mais digna e altamente sustentável. Ele acreditava que a educação deve ser participativa e dialogada, e que cada indivíduo tem o direito de sonhar e buscar realizar seus sonhos, pois isso, só será feito com o alicerçamento de uma boa educação e práticas educativas que estejam vinculadas aos anseios e necessidades dos sujeitos.

No que diz respeito a educação das populações do campo, Freire (1996) enfatizava a importância de se levar em consideração as realidades e necessidades dos (as) agricultores (as) e suas famílias, possibilitando-lhes a estrutura necessária para que essa parte da sociedade se desenvolvam como cidadão e, garantindo assim a valorização da cultura e identidade local. Tendo o embasamento dos ideais de Freire, a educação das populações do campo deve ser capaz de oferecer as ferramentas necessárias para melhorar suas condições de vida e lutar contra a exploração e opressão.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo.

De acordo com o parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, a Câmara da Educação Básica (CEB), no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96, elaborou as diretrizes curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena e a Educação Especial, a Educação Profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal. As orientações estabelecidas por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

Já a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que como dito, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aponta e em seu Art. 9º que “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (SECADI, 2012).

Por sua vez, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, compreendendo a importância da sua valorização em várias etapas, conforme apresenta o Art. 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores

familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (RESOLUÇÃO, 2008, pg. 1).

Como já observado, as políticas públicas educacionais são instrumentos que estão alicerçados na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 6º indica, a “educação como um direito fundamental de natureza social, prevendo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho, bem como, o preparo para o exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1988). A LDB de 1996 nº 9394/96, arts. 3ª, 23, 28 e 61 regulamentam o ensino escolar do campo, ampliando seu sentido de abrangência.

Dos marcos regulatório da Educação do Campo no Brasil de 1998 à 2014, em 1998 foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), logo em 2001 o Parecer nº 36, que versa sobre o tratamento recebido pela educação dos povos trabalhadores do campo nas Constituições Brasileiras, mais para fortalecer as políticas nas escolas do campo em 2002 é aprovada a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que propõe as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

Seguindo para 2004 foi criada a instituição da Coordenação da Educação do Campo / SECADI/MEC que pensando em avançar nas situações da educação no ano de 2006 tem o Parecer nº. 1 do CNE/CEB, que trata da Pedagogia da Alternância nos Centros de Educação Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's). Já em 2008 o Parecer nº 3 do CNE/CEB, reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 e trata das orientações para o atendimento à Educação do Campo. A Resolução de nº 2 do CNE/CEB, que estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Instituição do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

No processo de realização da luta por uma Educação do Campo no Brasil, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (ANEC) teve uma atuação incisiva até 2008, incidindo também na própria configuração da política pública de Educação do Campo.

No ano de 2009 institui-se a lei nº 11.947, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola e incentiva a aquisição de alimentos diversificados, produzidos preferencialmente pela Agricultura Familiar.

O Decreto Presidencial de nº 6.755/2009, constitui-se como uma referência importante na história da Educação do Campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como constitui-se como uma referência importante na história da Educação do Campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais

do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Em 2010 entra em vigor o Decreto Presidencial de nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, sendo que a fim de promover o fortalecimento na Educação do Campo no âmbito da política pública, com a afirmação dos princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Assim, na consolidação da Educação do Campo, a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, coloca-se como importante marco.

A concepção de uma Educação do/no Campo confronta à Educação Rural também no marco legal, haja visto que essa última está pautada em políticas educacionais desde a lógica urbana, não sendo pertinentes aos conceitos da cultura, e vivência da educação dos povos do campo, direcionando investimentos em políticas que estruturassem esse espaço, priorizando apenas o latifúndio e a produção agrícola em escala. No contraponto a essa configuração, o Decreto nº 7.352/2010, em seu Artigo 1º ressalta que:” A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010) .

Sendo assim, o campo e a cidade nos conceitos educacionais não podem ser tratados de forma desigual, pois um depende do outro no seu desenvolver. Deste modo, a Educação do Campo abre espaço para a efetivação ao direito à educação.

De acordo com as definições do Decreto 7.352/2010 em seu Art. 1º, parágrafo 1º são considerados sujeitos do campo:

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 a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL,2010).

Com esse pressuposto de lei, a Educação do Campo e a escola nesse contexto devem estar alinhadas com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura, valorizando a terra como um instrumento de desenvolvimento da vida, da cultura e da produção diversa, necessita engajar os sujeitos do campo em sua realidade e em uma perspectiva da transformação.

A escola dever ser um lugar transformador e evolutivo no desenvolvimento humano, ou seja, ir além dos conhecimentos formais, adequar o calendário escolar, e considerar as atividades do campo, respeitando os ciclos produtivos de cada região e sua cultura. Assim, a Educação do Campo reconhecida no marco legal, garante que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública, pensada a partir dos interesses da vida no campo.

Por fim no ano de 2013 tem a portaria Ministerial de nº 86, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). E em 2014 a lei de n. 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

2.4 CLASSES MULTISSERIADAS COMO *LÓCUS* DE ATUAÇÃO DOCENTE

Os aspectos modernos trouxeram mudanças bruscas na sociedade. Com isso, adaptações em um mundo o qual não para de inovar são fundamentais para sobrevivência de todos(as) aqueles(as) que buscam sua sobrevivência. O processo educacional não é diferente, pois este necessita acompanhar as mudanças vividas na sociedade.

Para Martins, Dias e Silva (2016) o (a) educador (a) ao desempenhar o seu real papel quanto mediador(a) no processo educativo, não deve limitar-se no processo de ensino-aprendizagem, mas sim, dominar conteúdos e disciplinas, e diversos outros elementos que estimulem práticas formativas consistentes e críticas. Dessa forma, este profissional deve ter ciência que a educação é um processo o qual, necessita de investimentos e desenvolvimento intelectual diário, que possibilitem qualificar sua forma de ensinar, disseminar conhecimentos, e principalmente no modo de se relacionar com seus(suas)educandos(as), tendo em vista que estes(as) são indivíduos ativos e não apenas meros recebedores de conceitos. Segundo Pessoa

(2007):

[...] desde o alvorecer da revolução industrial, um fenômeno tem sido recorrente nos países por ela atingidos: a indústria faz surgir às cidades e essas passam a centralizar as atividades econômicas, atraindo as populações rurais e, quando isso não acontece, subjugando as mercadorias da sua produção artesanal e doméstica; e ainda caracterizando como subcultura o modo de vestir, de falar e de pensar da gente do meio rural (PESSOA, 2007, p. 26).

É importante que a escola preocupe-se com a formação dos(as) educandos(as) abordando aspectos de sua cultura e seus interesses, se relacionando, tanto com o seu meio, quanto com a prática social e os rumos da sociedade atual, numa perspectiva de integração de conteúdos, valores e vivências.

A educação do campo deve abranger diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, corporais, éticas, estéticas, de inserção social, econômica, ambiental e interação ambiental – para isso é preciso contar com profissionais que realmente conheçam o meio rural e suas dimensões. O educador necessita conhecer e compreender a realidade dos jovens e suas famílias, deve suscitar neles o interesse e a ousadia de se lançar novos desafios (MANFIO; PACHECO, 2006 p. 101).

Podemos observar a importância de conhecermos e trabalharmos com propostas interculturais visando, a integração dos conteúdos nas salas multisseriadas, a fim de que a educação envolva em seus projetos todos os setores da sociedade. É importante que as diferentes culturas e vivências sejam compartilhadas, numa proposta educativa que realmente contemple as necessidades do contexto atual, tanto nos grandes centros urbanos quanto no meio rural, buscando a integração dessas realidades.

Desta forma, a escola torna-se um espaço para além do ensino-aprendizagem, não separada da realidade da família. Ela é fonte de realizações e orgulho, local de entusiasmo e de informação. A relação entre a teoria e a prática da escola é expressa pela comunidade na sua relação com a escola. De maneira geral, as comunidades do campo contam com um conhecimento infinito repleto de inovações e tecnologias que viabilizam a vivência e a resistência no campo. Esse conhecimento pode fornecer conhecimento não só na sala de aula, mas também a partir do seu cotidiano relacionado informações sobre o que está acontecendo na comunidade, e meio ambiente.

Ao observar a prática docente dentro e fora da sala de aula, seguindo esse raciocínio, percebemos que existe esse tipo de movimento de conhecimento e ação entre estudantes e educadores (as), que devem avaliar redefinir e construir conhecimentos a partir da autonomia no desempenho das atividades. Esta motivação para a autonomia e construção do conhecimento

materializa-se na organização de algumas atividades coletivas, nomeadamente: apresentações de trabalho, seminários e apresentações culturais realizadas pelo próprio grupo e desenvolvidas pelos (as) educandos (as).

Vive-se no contexto atual transformações de seus mais variados aspectos e em todas as áreas da sociedade. São mudanças na política, na economia, na educação e tantas outras, contudo, um dos principais aspectos e que merece bastante atenção é com relação a educação que se oferta, não apenas em nosso país, mas em todo o mundo, haja vista que é a educação a porta de entrada para que o indivíduo possa se desenvolver de modo amplo. Contudo, sabe-se que esta é uma área que tem sido alvo de constantes debates, sobretudo em países subdesenvolvidos.

Dentre as várias mudanças ocorridas na educação, sobretudo no século XXI encontram-se o compromisso das instituições educacionais no que diz respeito a um ensino de qualidade compreendendo esforços para cumprir com seus propósitos, educar o indivíduo de modo integral, considerando-se tantos aspectos sociais como também culturais (SAVIANI et al., 2017).

Para fundamentar esta relação entre o conhecimento e o processo de construção da aprendizagem, vale a observação na teoria de Lev Vygotsky, tida como um bom horizonte para os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do ser humano. Para Vygotsky, a construção do conhecimento é adquirida através da interação do ser humano com outros seres humanos e com o meio em que vive.

O indivíduo, por meio das interações sociais, realiza processos de aprendizagem, interage com o mundo e aprende os mecanismos culturalmente elaborados. O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em funcionamento vários processos de desenvolvimento, cuja ocorrência, de outra forma, seria impossível (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Vygotsky em sua teoria, nos relata que a compreensão e os conhecimentos sobre o mundo começam com as interações sociais que se iniciam desde a infância da criança, por meio das quais ela vai desenvolvendo a capacidade de realizar atividades mais complexas. Podemos perceber segundo o autor que o estudante não chega à escola como tabula rasa e sim ele vai construindo seu conhecimento. A partir de seus estudos, Vygotsky identificou que as crianças observam e internalizam suas vivências. Sendo assim o (a) professor (a) precisa estar presente nessa construção do conhecimento não como o (a) detentor (a) do saber e sim como aquele (a) responsável por fazer a mediação entre o (a) estudante e o conhecimento que precisa ser repassado.

Vygotsky compreende a consolidação da aprendizagem como um processo que precisa ser construído a partir das vivências dos sujeitos. O ser não está a mercê do mundo ele é pertencente a este. Dessa forma, tudo o que acontece ao seu redor acaba sendo internalizado e o sujeito reagirá de maneiras diferentes. Por isso, o conhecimento acaba sendo incorporado de diferentes maneiras o que propicia ao professor (a) o dever de mediar à construção dos conhecimentos. Assim, a aprendizagem é feita num processo contínuo pelo qual o (a) estudante precisa estar disposto a aprender.

Considerada a realidade das classes multisseriadas, verifica-se um grande leque de diversidade de saberes, o que poderá servir de auxílio para os (as) educandos (as), desde que bem incorporada no processo de ensino-aprendizagem. Porém, é preciso desmistificar essa visão da escola como cenário de oferta de conhecimentos pelo qual um ensina é os outros aprendem quase de maneira automática. É preciso perceber que a escola é um espaço coletivo, que abrange diferentes histórias, diferentes vivências. Porém, que podem fazer uso de um aprimoramento para construção dos saberes. Atualmente na esfera educacional, tendo em conta, especialmente a luta que se dá no contexto da Educação do Campo, coloca-se como imperativo a necessidade de evitar que as escolas rurais sejam fechadas para a abertura de escolas nucleadas. As escolas nucleadas, na maioria das vezes são abertas com o intuito de promover o encerramento das escolas com classes atípicas, em sua maioria, multisseriadas. Nesse movimento desenfreado de fechamento de escolas, os(as) estudantes são deslocados de suas comunidades para um pólo que seja capaz de abranger grande quantitativo de estudantes. Porém, tais encaminhamentos implicam numa desvalorização da Educação do Campo, bem como, de suas especificidades, que estão projetadas para o fortalecimento da relação família-comunidade e por consequência para a construção do ser, este pertencente a uma comunidade, colaborador de vivências partilhadas em conjunto. Pois, como sabemos nas escolas do campo há uma relação mais intrínseca entre o (a) professor (a) que ensina é a comunidade que o recebe em seu espaço e relações.

Na contramão do fechamento de escolas, a Educação do Campo se faz na conquista de nossos espaços e luta que travamos pelos. Um (a) professor (a) que atua numa sala multiserie precisa identificar as suas inúmeras possibilidades e construir redes de conhecimentos. Pois, mesmo diante da heterogeneidade do grupo, pode-se potencializar esta como elemento constituinte na mediação e na construção do conhecimento, assim como nos aponta Medeiros (2010, p. 25).

[...] tal heterogeneidade pode tornar-se uma vantagem pedagógica, um elemento

potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, ao considerarmos que é na interação e na construção de relações das diferenças que se encontra a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar.

Tendo em vista que o apontamento de Medeiros (2010) ressalta as práticas pedagógicas nas salas multisseriadas, a importância da compreensão dos ciclos de formação para a qualificação do trabalho pedagógico das classes/escolas multisseriadas. Essa materialidade se impõe no sistema educacional, pois as escolas multisseriadas trazem o ciclo da infância em uma única turma, rompendo com a lógica excludente e estratificada que constitui a seriação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como aponta Freitas (2003), uma vez que, no contexto das classes multisseriadas, a criança tende a completar toda a sua escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental numa mesma turma.

Uma formação qualificada permite aos educadores trabalhar com essa realidade compreendendo os fundamentos teóricos já apresentados, os quais tomam como orientação uma concepção teórica crítica da educação, a qual se mostra como um potencial para o avanço das escolas multisseriadas e a Educação do Campo. O fator mais evidente nessa linha de raciocínio, e a elaboração e reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas multisseriadas. Pois, esse é um elemento para o fortalecimento da formação docente, o qual, precisa estar articulado à superação do isolamento do trabalho pedagógico, conforme explicitado por Barros et al (2010).

Nesse contexto, o ato de planejar significa colocar em ordem aquilo que será administrado em um determinado período de tempo, isso requer objetivos, desenvolvimento, meios, avaliação e resultados. O planejamento para uma sala multisseriada é soma do tempo e conteúdo que se reverte no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Gandin (2014) “É fundamental pensar o planejamento como uma ferramenta para dar mais eficiência à ação humana, o planejamento facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática”.

Segundo Hage (2010), a solidão do trabalho, o isolamento e o pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagens, entre outras são problemáticas enfrentadas pela unicodência das escolas/classes multisseriadas.

Assim, a constituição de equipes pedagógicas junto com as equipes multidisciplinares nas escolas, em um trabalho conjunto com outras escolas dentro de um mesmo município talvez seja um caminho profícuo para enfrentar tal necessidade, pois além de avançar na profissionalização do trabalho docente em turmas multisseriadas, permite um atendimento

qualificado às crianças e adolescentes, bem como contribui para ações coletivas no espaço escolar.

A necessidade e reflexões sobre as práticas pedagógicas coloca-se também uma necessidade que pode ser superada com a instituição das equipes multidisciplinares. Marsiglia e Martins (2010) esclarecem que o planejamento precisa associar o plano horizontal, que busca articular os conteúdos em longo prazo, perpassando uma etapa, ciclo ou conjunto de séries, com o vertical, o qual prevê as atividades considerando o desenvolvimento de cada estudante, identificando os conteúdos que especificam, aprofundam e particularizam os conteúdos gerais. Assim, contribuindo para a qualidade das classes/escolas multisseriadas.

3.0 TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO, SUJEITOS COLABORADORES E CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Como já visto ao longo deste textual, as classes multisseriadas predominantes no campo são uma realidade em nosso sistema educacional e também cultural. Esta perdurou por décadas, na educação brasileira mesmo sob as modificações proporcionadas e as mudanças políticas e econômicas no território nacional. Pode-se perceber ainda que esta organização escolar, mesmo diante de todas suas fragilidades e precariedade, conseguiu ainda assim, alfabetizar e levar o conhecimento aos sujeitos do campo com sua diversidade cultural seus saberes e seu modo peculiar de viver.

Tendo em vista, este cenário que sustenta a existência das classes multisseriadas no Brasil, o presente capítulo irá abordar de forma simples e direta, o processo investigativo sobre a realidade da classe multisseriada observada na Escola 20 de Junho. Para tanto, serão explicitados os elementos que levaram à escolha desta escola como campo empírico de pesquisa, os procedimentos metodológicos realizados e as motivações que levaram a elaboração deste textual, que esteve sustentada no processo de investigação das práticas educativas que são desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nas classes multisseriadas da referida escola.

Com base nesse foco, foi elaborado um instrumento de pesquisa que foi direcionado para as educadoras e a responsável pedagógica. Tal instrumento, no formato de questionário investigativo esteve voltado para obter um conhecimento e uma visão da realidade da escola, da comunidade e das turmas referidas nesse textual. Com isso também, através desta investigação e observando das práticas no cotidiano da Escola 20 de Junho, foi possível aprender de forma prática (empírica) as ações de trabalhos, e as metodologias de ensino-aprendizado concretizadas na referida escola e que podem indicar subsídios que qualifiquem essa forma de ensino que se coloca como uma realidade extremamente desafiadora mesmos nos dias atuais.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nessa etapa do trabalho serão expostos os procedimentos metodológicos, esses procedimentos guiaram toda a realização da pesquisa.

A partir da análise teórica, em que não foram encontradas pesquisas específicas sobre o

tema em questão, em especial sobre a realidade da Escola 20 de Junho, constatou-se a necessidade de realizar uma pesquisa de caráter exploratório para melhor entender e responder aos objetivos propostos.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na pesquisa bibliográfica, em buscar embasamento ao tema em diversas fontes com o intuito de obter conhecimento em maior profundidade para a etapa seguinte. A segunda etapa baseou-se em obtenção de dados por meio da pesquisa de campo, a partir das entrevistas aprofundando o reconhecimento, a análise e a compreensão do campo estudado. A pesquisa de campo gerou importantes informações, sobre o campo empírico e o tema estudado.

Para Pizzani et al. (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”.

Devemos ressaltar que para Gil (1999), as principais finalidades das pesquisas exploratórias são desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Com isso, este tipo de pesquisa é utilizado quando o tema a ser pesquisado é pouco conhecido e sobre ele é difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Vários (as) pesquisadores (as) do campo da educação tomaram as narrativas de professores (as) como metodologia da investigação da prática docente. O emprego dessas narrativas se estruturou como fruto da necessidade de trabalhar de forma específica as experiências na docência, como forma de considerar as vivências dos (as) professores (as) no desenvolvimento de suas atividades educacionais.

Desta forma, utilizamos os depoimentos de educadores (as) entrevistados (as) como metodologia de pesquisa, pois observamos que a partir desses depoimentos é possível sistematizar as experiências vividas pelos (as) professores (as) no ambiente educacional. Com isso, baseados nas informações concedidas por esses profissionais, foi possível relacionar os conhecimentos dos (as) professores (as) sobre o que sabem e como tem sido produzido este saber e, como transmitem o saber produzido ao seus estudantes e a comunidade escolar como um todo. Nesta busca, foi possível identificar os conhecimentos utilizados no desenvolvimento das atividades docentes, e que sustentam, suas práticas pedagógicas na escola.

Como parte integrante da pesquisa de campo, também realizamos a observação, *in loco*, no acompanhamento das atividades investigadas. Através da observação participante, pudemos observar de maneira sistemática as atividades da instituição estudada. Isso, nos possibilitou

compreender a partir do tema principal estudado neste trabalho, a relação professor-estudantes, e como são desenvolvidas as metodologias que sustentam o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem na Escola 20 de Junho.

No processo de produção de dados, num primeiro momento, entrevistamos 3 professores(as), tendo em conta um Roteiro de Entrevista que será apresentado na sequência. A investigação voltou-se também, num segundo momento para o diálogo com as famílias que vivem na comunidade de Tourinho. Para tanto, em quinze de setembro de dois mil e vinte e dois realizamos uma reunião na escola com alguns pais de estudantes, momento que contou com a presença da equipe pedagógica e gestora da Escola 20 de Junho, no qual falamos do objetivo da pesquisa e voltamos a reflexão para saber o que esses indivíduos pensam da escola. Após o diálogo com as famílias, realizamos o processo de análise das entrevistas que nos permitiu sistematizar os resultados alcançados.

Toda metodologia foi baseada em uma sistemática pesquisa bibliográfica do tema abordado neste textual. Isto permitiu o alicerçamento dos fundamentos do trabalho como um todo. Tal ação investigativa possibilitou a estruturação de uma pesquisa coesa sobre o tema principal deste trabalho, seja ele, o estudo das práticas pedagógicas nas classes multisseriadas a partir da realidade da Escola 20 de Junho.

O processo de investigação nos trouxe uma percepção sobre a visão da vida pelos sujeitos da unidade estudada, além de uma observação mais acentuada dos diversos elementos que constituem a realidade pesquisada e que têm seu reflexo no cotidiano social vivenciado pelos sujeitos, assim, permitindo à pesquisadora um leque infinito de possíveis procedimentos e também de descobertas sobre o ambiente estudado.

Minayo (1992) citada por Neto (s.d) identifica que, “Conhecemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação e pesquisa”.

Ainda Neto (s.d) relata que para se obter o sucesso no trabalho o (a) pesquisador (a) deve fazer uma aproximação com o agentes envolvidos na pesquisa e no campo estudado. Essa aproximação pode ser facilitada através do conhecimento de moradores do seguimento social e comunidade estudada ou, dos agentes que detém um intercâmbio com os sujeitos e a unidade estudada.

A técnica de observação, por sua vez, teve como objetivo visualizar os (as) participantes no seu local de atuação. Conforme nos indica Neto (s.d), "a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por

meio perguntas, uma vez que, observado diretamente na própria realidade”. Assim, os momentos de observação proporcionaram um contato direto com a realidade para a qual voltou-se o estudo proposto.

Assim, além das entrevistas, como instrumento de produção de dados foram realizadas observações diretas. É importante ressaltar, o vínculo que a pesquisadora tem com a escola. Isso contribuiu para a realização da pesquisa, pois permitiu a realização de visitas na escola e a participação sempre que pudesse nas aulas ministradas pelas professoras regentes, podendo assim acompanhar de mais perto a dinâmica das classes multisseriadas na Escola 20 de Junho.

Outro momento importante para a produção de dados de pesquisa se deu na participação da reelaboração do projeto político pedagógico da escola, juntamente com professoras, diretores e membros da comunidade local, discutindo assim pontos positivos e negativos a partir das intervenções da comunidade. E sobre a pesquisa levantada com as profissionais entrevistadas, foi utilizado de registros fotográficos bem como o uso de entrevista semi-estruturada, que me possibilitaram conhecer, mas de perto a realidade desses estudantes, e perceber a relação de como se dá à construção do conhecimento no espaço da escola do campo.

3.1.1 Roteiro de Entrevista como instrumento de pesquisa

E fundamental que em um textual exploratório de caso, saibamos explorar de maneira eficiente o que se procura abordar no trabalho, ou seja, no campo pesquisado.

Como dito, para a produção dos dados, a presente investigação contou com observações do campo de pesquisado e entrevistas individuais com os (as) professores (as) responsáveis pelas classes multisseriadas na Escola 20 de Junho. As entrevistas foram realizadas de maneira semi-estruturada. Esse tipo de entrevista combina perguntas abertas e fechadas, onde o (a) informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. As entrevistas foram todas realizadas face a face, tendo a favorecer uma maior quantidade de informações coletadas.

Para tanto, foi elaborado um instrumento orientador das entrevistas, conforme apresentado no Apêndice 3 – Roteiro de Entrevista. Este roteiro foi organizado em 20 questões, distribuídas em três blocos, sendo eles: bloco I – identificação do profissional, bloco II – contextualização da escola 20 de Junho, bloco III – sobre a organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas.

O bloco I – identificação do profissional, contou com 7 (sete) questões e esteve voltado para identificação pessoal e profissional dos educadores da escola, nome completo, idade,

identidade de gênero, onde reside, quanto tempo atua como professor, e na escola 20 de junho, quanto tempo atua em turmas multisseriadas, formação voltada para escolas no campo. Isso permitiu conhecer melhor os profissionais que atuam nas escolas do campo, qual perfil e formação dos professores que estão atuando no campo e dentro das classes multisseriadas, discutindo e debatendo com estudantes pretos, pobres e filhos de agricultores.

O bloco II – contextualização da escola 20 de Junho, contou com 5 (cinco) questões e esteve voltado para a contextualização da escola, quantitativo de salas e estudantes no ano de 2022, quantas turmas multisseriadas e como as mesmas são organizadas, quais modalidades que as turmas multisseriadas atendem, se existe projeto político pedagógico atualizado e estrutura da escola. Isso permitiu conhecer de fato a estrutura e quantitativo de estudantes que a escola da comunidade atende, e de qual modo os professores organiza essas turmas sendo elas multiserie. Observando também a importância da reelaboração do projeto político pedagógico da escola com participação de toda comunidade escolar, visando a realidade do 20 de Junho.

O bloco III – sobre a organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas, contou com 8 (oito) questões e esteve voltado para a organização do trabalho pedagógico, quais os temas e como são trabalhados os conteúdos com estudantes de idades diferentes, planejamento das atividades desenvolvidas na turma, relação entre os temas e conteúdos com a realidade dos estudantes, maior desafio no processo ensino-aprendizagem em turmas multisseriadas, principais práticas pedagógicas utilizadas, as metodologias tem auxiliado na ampliação do nível de atenção dos estudantes, diferença entre o planejamento das escolas do campo e das escolas urbanas e considerações desejadas pelo entrevistado. Isso permitiu acompanhar e conhecer o processo de ensino e aprendizagem trabalhado dentro da escola 20 de Junho, a importância dos temas e conteúdos que os professores discutem dentro da sala de aula e de que forma são trabalhados, visando a realidade daqueles sujeitos, trazendo como exemplos seus familiares e plantações presentes em seu dia a dia. Apesar dos desafios entre idades distintas existem as metodologias e práticas pedagógicas para com que amplie o nível de atenção dos estudantes. É notório a importante diferença na escrita dos planejamentos das escolas do campo e urbanas, o que avançou positivamente, pois antes os estudantes não se tinham o direito de discutir na sala de aula aquilo que vivenciava no seu dia a dia com sua família. Percebe-se também o avanço da comunidade profissionalmente a exemplo de uma das professoras ser moradora da comunidade e filha de agricultor sendo resistência das turmas multisseriadas.

3.1.2 Sujeitos colaboradores da pesquisa

Tendo por referência o Roteiro de Entrevista previamente elaborado e que já foi apresentado anteriormente, as entrevistas foram realizadas com 3 (três) profissionais da educação da Escola 20 de Junho, professora da Educação Infantil, professora do Ensino Fundamental I anos iniciais e a coordenadora da escola.

Para realização das entrevistas, ocorridas em 29 de novembro de 2022, junto ao Roteiro de Entrevista, foram apresentados aos colaboradores da pesquisa à Carta de Apresentação da Pesquisa (conforme Apêndice 1) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice 2).

A primeira professora entrevistada, referenciada neste trabalho como Professora A, no momento da entrevista tinha 28 de idade, sendo licenciada em Pedagogia. A mesma mantinha reside na Fazenda Tourinho, no município de Laje – Bahia. E tem sua atuação como professora a 6 anos na Escola 20 de Junho. Começou os trabalhos com salas multisseriadas de formação de 1º e 2º anos e logo após, começou as atividades como educadora nas turmas de 3º ao 5º anos. Essa professora possui Especialização em Alfabetização e é do quadro de contrato de funcionários da Prefeitura do Município de Laje. Possui ainda cursos específicos voltados para a atuação em escolas do campo, a exemplo do FORMACAMPO¹, realizado no ano de 2021. A Professora A trabalha na escola pesquisada por 40 horas semanais, no período matutino, lecionando em turma multisseriada do 3º e 5º ano há 2 anos, sendo a sua primeira e única experiência em turma multisseriada. Ela leciona as disciplinas de Matemática, Geografia, Português, Ciências e História. As turmas são divididas nos turnos matutino com 23 estudantes e 28 estudantes no vespertino.

A segunda profissional entrevistada, identificada neste trabalho como Professora B, no momento da entrevista tinha a idade de 40 anos. Registrou na entrevista que mantinha residência no Loteamento Santo Antônio, Laje – Bahia. A Professora B atua como professora há 11 anos sendo 08 anos na Escola 20 de Junho, sendo que deste tempo de serviço a mesma atua a 8 anos em salas multisseriadas. Além da formação em Pedagogia a mesma tem o curso FORMACAMPO que teve como objetivo auxiliar na reelaboração do Projeto Político

¹ O Programa Formação de Educadores do Campo (Formacampo) tem como objetivo central realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na Educação do Campo, em escolas dos municípios dos territórios de identidade situados na área de abrangência da Universidade Estadual do Sul da Bahia (UESB). As formações são compostas de cursos de extensão *online*, sendo 40% de forma síncrona e 60% assíncrona, tendo como temas, questões que perpassam o fazer das escolas do campo (Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303).

Pedagógico das escolas do campo.

Finalizando o quadro de profissionais entrevistadas, tem-se ainda a Professora C, com idade de 31 anos, residente no município de Laje – Bahia. A Professora C atua fazem 3 anos como professora na Escola 20 de Junho, no contexto de turmas multisseriadas, a profissional trabalha a um ano. Também possui formação específica no curso FORMACAMPO e também é pedagoga.

As três professoras entrevistadas constituem a equipe de trabalho da Escola 20 de Junho, com atuação em duas turmas multisseriadas, Educação Infantil e Fundamental I anos iniciais.

3.2 O CAMPO EMPIRICO DA PESQUISA

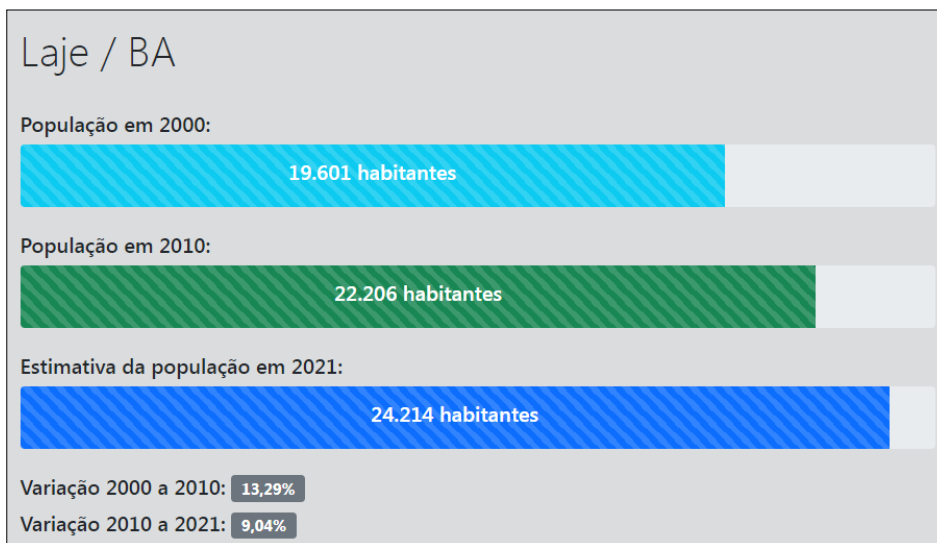
A pesquisa como já citado nos tópicos anteriores tem como campo empírico as classes multisseriadas da Escola 20 de Junho, sediada na Comunidade do Tourinho, município de Laje – BA interior do Nordeste.

O município de Laje possui uma população de aproximadamente 24.214 mil habitantes, dos quais cerca de 9927.14 (41%) residem em áreas rurais, segundo dados preliminares do Censo Demográfico 2022 do IBGE.

A escolha deste município para o desenvolvimento da presente pesquisa emergiu devido à grande presença de turmas de classes multisseriadas. Em 2010 o município contava com 29 turmas multisseriadas nas escolas do/no campo. Cogita-se que esses dados, aliados ao temor e falta de mais formação dos(as) professores(as) para lidar com a realidade da multisserie, têm se constituído como uma grande preocupação dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação nos últimos anos. bem como, da gestão pública municipal como um todo, a qual, foi assumida por um governo com uma visão mais popular, buscando criar estratégias que consolidem práticas pedagógicas que possibilitem mediar de forma significativa a aprendizagem dos(as) estudantes nas turmas multisseriadas presentes no município.

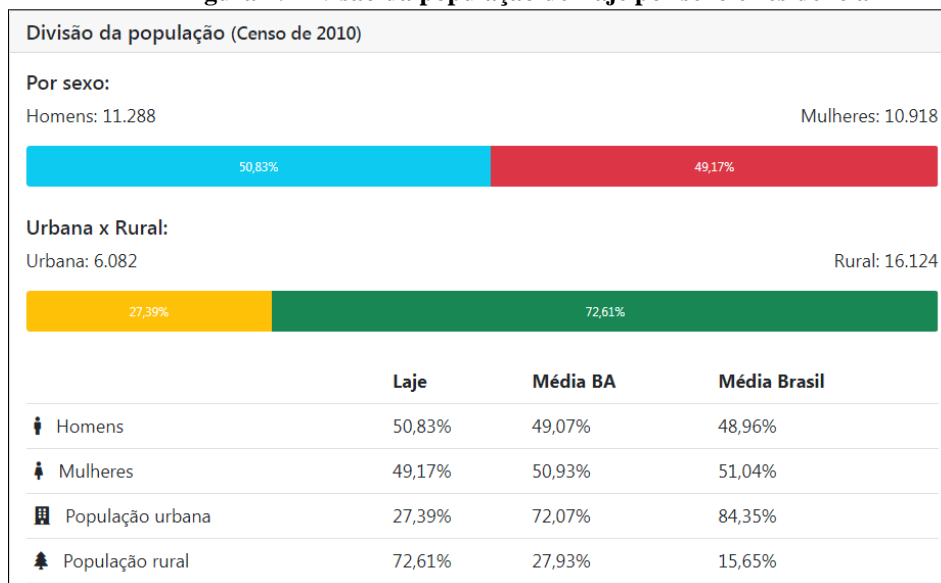
Com isso os dados apresentados na sequência mostram com maior precisão, a situação populacional do município de Laje, bem como, seus conectivos com as informações educacionais.

Figura 1: Estimativa da população de Laje 2000 a 2021



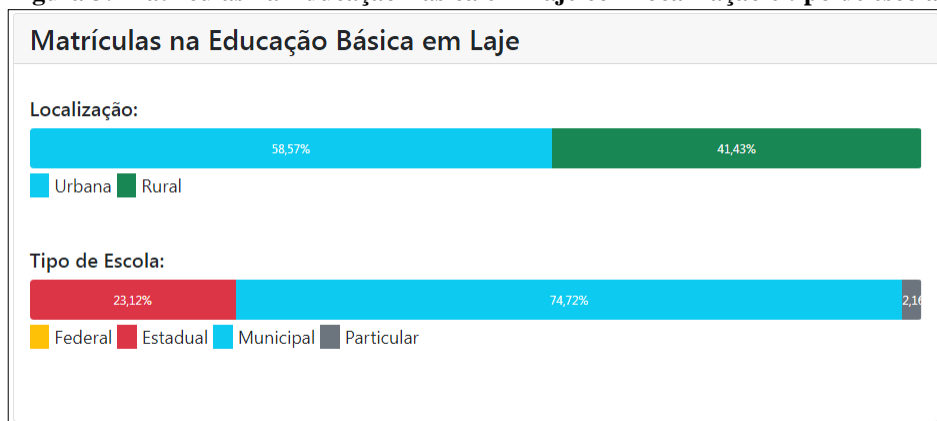
Fonte: IBGE (2022).

Figura 2: Divisão da população de Laje por sexo e residência



Fonte: IBGE (2010).

Figura 3: Matrículas na Educação Básica em Laje com localização e tipo de escola



Fonte: INEP (2019).

Figura 4: Índice de desenvolvimento da Educação Básica no Município de Laje

IDEB 2019 em Laje		Laje	IDEBA	IDEB Brasil
88	Ensino Fundamental - anos iniciais	4,5	4,9	5,7
2	Ensino Fundamental - anos finais	4,2	3,8	4,6
2	Ensino Médio	3,1	3,2	3,9

Fonte: INEP (2019)

De acordo com os dados acima o município de Laje – BA tem cerca de sua extensão 73% de sua população na zona rural, sendo maior o percentual de homens e tendo a maior porcentagem de estudantes matriculados na rede pública municipal.

O livro “Laje História Arte e Tradição 1905- 2005”, idealizado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Projeto “Não Basta ser Lojista tenho que Participar”, com objetivo de servir de aprofundamento e elevação do conhecimento da população, registra que o município está situado no centro sul Baiano, localizado na zona isográfica de Jequié, Território do Vale do Jiquiricá. Sua densidade demográfica é de 39,2 hab/km² e altitude de 190 m acima do nível do mar. O município possui uma área territorial de 499,59 km². O clima é quente e úmido, distante 228 km da capital do estado Salvador. Suas principais rodovias são a BR 101 e BA 420. (BASTOS 2005, p. 59).

Figura 5: Localização do Município Laje-BA



Fonte: cidade-brasil.com.br/mapa-laje.html.

Laje faz divisa com os municípios de Mutuípe, Ubaíra e Jiquiriçá, localizados na região Oeste; Amargosa e São Miguel das Matas na região Norte; Santo Antônio de Jesus, Aratuípe e Jaguaripe localizado ao Leste; e Valença localizado ao Sul. Sua povoação se deu:

Com a criação da vila de Aratuípe, em 1899, foi a freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Cariri de Nova Laje nome esse que as autoridades eclesiásticas ainda conservavam para a paróquia atual. Com a criação da vila de Aratuípe, em 1899, foi a freguesia de Nossa Senhora da Conceição do cariri de Nova Laje anexada ao seu território, dele fazendo parte até 1905. Vale ressaltar que antes da criação de Aratuípe o território Lojista integrava hoje ao município de Jequiricá, que foi desmembrado de Nazaré em 1901 (BASTOS 2005, p. 63).

“Jiquiriçá fez parte do movimento colonizador do Século XVII, em 1668 quando os bandeirantes foram pelo Rio Jaguaripe em direção a Ilhéus, onde ao redor do rio foram formados povoados e vilas semelhantes aos Paraguaçu, Jaguaripe e outros” (BASTOS 2005, p. 17).

Segundo a biblioteca do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1850, uma enchente desviou a direção do Rio Jiquiriçá provocando um alagamento do povoado que residia na beira do rio. Os moradores da localidade reuniram-se e edificaram uma capela sob a Interseção de Nossa Senhora das Dores. Começou assim, um novo povoado, na margem do outro lado do rio, e um pouco abaixo da Cachoeira do Estouro. Em virtude da existência de grandes lajedos nas proximidades, o povoado foi denominado Nova Laje.

Em 1864, criou-se a freguesia de Nossa Senhora das Dores de Nova Laje, cuja sede foi transferida, em 1870, para a capela de Nossa Senhora da Conceição do Cariri, povoado vizinho. A Sede da freguesia retornou a Nova Laje em 1884, com o nome de Nossa Senhora da Conceição do Cariri de Nova Laje A povoação progrediu com a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro de Nazaré, em 1901, ampliando-se bastante o número de habitação em torno da Estação Ferroviária ali edificada. Deste modo foi elevada a categoria de município, através da Lei estadual 595 de 20 de junho de 1905. Sua primeira administração foi em 1906 com seu primeiro intendente Leonel de Caldas Brito, que já exercia a freguesia da distrital (BASTOS 2005, p. 63).

Laje é um município montanhoso e já foi mais coberto por matas. Sua região faz parte do bioma Mata Atlântica e possui diversos afluentes que abastecem o Rio Jiquiriçá, grande alavanca do desenvolvimento econômico.

No século XIX, “todo o distrito de Laje é montanhoso, coberto de matas e cortado de pequenos rios; sendo por isso da maior fertilidade para todo o gênero de lavoura, especialmente para mandioca, café e fumo de que faziam avultada exportação”. Parte dessa lavoura de exportação, era vendida para comerciantes de Amargosa, pois alguns deles tinham lojas na Europa AGUIAR (1979, p. 245 apud LIMA 2015, p. 750)

Atualmente, o município sobrevive da Agricultura Familiar, sendo a maioria da população residente na zona rural, consumindo e comercializando como cacau, banana, laranja, coco, urucum, mamão, castanha de caju e lavouras permanentes. A mandioca e o cacau são predominantes e ocupam a maior área territorial do município, sendo produzidos o ano inteiro dando condições de sobrevivência aos produtores e gerando renda para os trabalhadores que vendem o seu dia. As produções temporárias são feijão, abacaxi, milho, melancia, amendoim e frutas cítricas como o cravo da Índia.

O índice populacional de Laje de acordo com o IBGE entre os anos de 2000 a 2021 teve um aumento de aproximadamente 22%. No entanto desse crescimento no período de 2000 a 2010 foi bem maior sendo um diferencial de 4%. Mesmo considerada a maior distribuição populacional localizada na zona rural, no município de Laje, as matrículas da Educação Básica têm maior percentual de estudantes vinculados às escolas de área urbana, ou seja, na sede do município. Considerando a existência de unidades escolares vinculadas às redes Estadual, Municipal e Particular, mais da metade dos estudantes estão matriculados nas escolas municipais.

3.2.1 Contextualização da Escola 20 de Junho

Segundo o Projeto Pedagógico Político - PPP escola 20 de Junho (2021), as escolas municipais multisseriadas do campo atendem estudantes com a faixa etária de 4 a 10 anos de idade do Ensino Fundamental. Essa configuração toma concretude em cada unidade de ensino e suas devidas regiões de atuação. A estruturação das classes multisseriadas e sua articulação ou não se dá em acordo com o núcleo educacional ou a Secretaria Municipal de Educação a que se vinculam. De maneira geral, atende estudantes provenientes de famílias em condições de vulnerabilidade socioeconômicas diversificadas, em especial, moradores de comunidades da zona rural.

Figura 6: Escola Municipal 20 de Junho, município de Laje – BA.



Fonte: Autoria própria (2022).

No contexto da Escola Municipal 20 de Junho, sobre as condições socioeconômicas e culturais, foi observado que parte significativa das famílias dos(as) estudantes são de baixa renda, sobrevivendo sob apoio de serviços informais, os quais não geram uma renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas, como carteira de trabalho assinada. Desempenhando, assim, atividades de pequenos agricultores.

O PPP registra que há um número considerável de famílias atendidas por programas sociais, relatados na ficha de matrícula, como: Bolsa Família, Lei Orgânica da Assistência Social (loas), programas sociais da Prefeitura, com a distribuição de cestas básicas e etc.

A vida social dessas famílias, bem como, seu lazer está restringido à frequência à igreja e às visitas familiares, pois as mesmas não têm poder aquisitivo e financeiro para idas a grandes centros para desfrutes de lazeres e serviços como cinema, teatro, museus e etc, nem o acesso à shoppings, shows e eventos culturais sazonais entre outros.

De acordo com o PPP, os(as) estudantes atendidos(as) pela escolas e que são oriundos de outras comunidades, dependem do transporte escolar, o qual é oferecido pelo Governo Federal, mediante recursos disponibilizados ao município.

A maioria dos (as) estudantes não têm apoio da família nas tarefas escolares ou participam de outros ambientes de aprendizagem que não seja a escola.

Figura 7: Turma multisseriada da Escola 20 de Junho em Laje– BA.



Fonte: Autoria própria (2022).

Assim, a Escola 20 de Junho é uma escola do campo situada na Fazenda Tourinho, que fica localizada na zona rural do município de Laje – Bahia, que atende crianças e jovens da comunidade rural de Tourinho. A escola possui três salas, onde apenas duas estão em funcionamento com 23 estudantes no turno matutino e 28 estudantes no turno vespertino. A escola atua nos níveis da Educação Infantil e nos 1º e 2º anos (período matutino) e 3º a 5º anos (período vespertino) do Ensino Fundamental.

Além das três salas de aula, a Escola 20 de Junho tem em sua estrutura uma cozinha, área de lazer, banheiro, pátio e lavanderia.

Os (as) estudantes atendidos (as) pela escola em sua maioria são de baixa renda, integrante de programas sociais, sendo atendidos (as) juntamente com suas famílias pelos programas de assistência das Secretarias de Desenvolvimento Social e Saúde do município de Laje. Os programas que têm incidência junto a população atendida pela escola são: Bolsa Família, Lei Orgânica da Assistência Social (loas), programas sociais da Prefeitura, com a distribuição de cestas básicas.

A comunidade escolar é bem participativa com a escola, principalmente nas promoções de eventos para obtenção de recursos para a escola e promoção de atividades sociais e culturais para os (as) estudantes.

A grande maioria dos (as) estudantes estuda em seus turnos e no período que não estão na escola, ajudam suas famílias em atividades laborais, com ou até mesmo sem remuneração, para ajudar suas famílias na sobrevivência e obtenção de ganho para as mesmas.

A Prefeitura Municipal de Laje tem proposto ceder transporte escolar para que as crianças desta localidade rural se desloquem da Fazenda Tourinho até o município de Laje, mas as famílias pertencentes a localidade, têm preferido manter os(as) filhos(as) na unidade educativa da comunidade, seja ela, a Escola 20 de Junho.

A Comunidade do Tourinho tem uma grande resistência na defesa da Escola 20 de Junho, pois os sujeitos que a integram sabem da importância de uma escola na comunidade. Apesar dos desafios que ainda são encontrados como, estrutura física, transporte entre outros, tais sujeitos ainda lutam pela permanência da escola em funcionamento, pois tem em vista se fechar toda a comunidade enfraquece, porque não é só ambiente de estudo, mas também onde são discutidos assuntos relativos aos interesses da coletividade da região. Portanto, a escola coloca-se como ponto de referência e articulação comunitária, além de ser espaço idealizado para a preservação da memória daquele povo.

Outro fato observado é que o possível fechamento da escola afetaria os familiares, pois dificultaria a participação deles na vida escolar dos filhos, devido à distância de suas casas, prejudicando o acesso a reuniões de pais e mestres, por exemplo. Além disso, modificaria a rotina, uma vez que passariam a se preocupar também com a locomoção de seus filhos, que pode ser afetada pela precariedade do transporte escolar e das estradas.

Assim, o fechamento de escolas do campo, geram muitos os impactos negativos, interferindo nas vivências socioculturais geradas na vida campesina, pois a comunidade rural fica fragilizada, uma vez que, quando isso acontece, a articulação dos moradores em projetos comuns que assegurem seus direitos fica comprometida.

E, mediante essa situação, crianças e jovens ficam à mercê de uma educação que não reconhece a realidade do povo do campo e que corrobora para que esses estudantes não se reconheçam como sujeitos sociais no seu espaço de vida.

Paulo Freire (1981, p. 119) afirma que:

A educação passa pela questão da identidade cultural. Assumir uma posição de sujeito no mundo implica situar-se historicamente e territorialmente, como produtor de cultura: sendo os homens seres em 'situação', se encontram enraizados em condições tempos-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam.

Outro fator que corrobora para o fechamento das escolas do campo é a expulsão da Agricultura Familiar do campo, que destrói a pluralidade de modos de vida e impõe um modelo urbano e hegemônico de vida. Quando se fecha uma escola do campo, a população sente a necessidade de se mudar para que seus filhos possam continuar os estudos.

Considerando tais percepções, a Comunidade Tourinho, no município de Laje – BA, vem se organizando e resistindo contra o fechamento da Escola 20 de Junho, a qual em outros momentos já enfrentou o perigo de ser fechada, mas houve luta e clamor da comunidade para que a escola permanecesse em funcionamento, pois, como dito, a mesma é um patrimônio de referência da comunidade.

4 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA 20 DE JUNHO

Como já visto ao longo deste textual, as classes multisseriadas não são apenas uma realidade presente na estrutura educacional do país, em muitas situações elas são a única alternativa para obtenção de acesso à escolarização, colocando-se como possibilidade na melhoria de vida dos sujeitos que vivem no campo.

A comunidade rural de Tourinho, pertencente ao município e Laje – Bahia observe muito bem essa realidade. A Escola 20 de Junho, apesar de pequena, tem sido considerada como um importante espaço formativo na vida da população desta localidade. Essa assertiva está presente na própria configuração da comunidade, que como já mencionado anteriormente, tem optado pela manutenção de seus(suas) filhos(as) na Escola 20 de Junho, mesmo com a disposição do poder público municipal em dispor de transporte para deslocamentos dos(as) estudantes da comunidade até as escolas na sede do município.

Neste contexto é que se insere,

[...] um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 27).

A Escola 20 de Junho como um todo, ressalta muito bem os elementos dispostos por Molina e Freitas na citação acima. Em suma, sua equipe de trabalho registra a busca pela articulação entre os conhecimentos científicos e o conhecimento empírico dos estudantes.

4.1 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

4.1.1 A Escola 20 de Junho e seu PPP

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal 20 de Junho que fica localizada na zona rural do município de Laje – BA, na localidade de Tourinho. A unidade estudada é uma escola do campo, estruturada em turmas multisseriadas compostas por estudantes de baixa renda, sendo estes do primeiro ao quinto ano, totalizando 51 estudantes na escola, todos frequentes. Esses estudantes chegam à escola por meio de um veículo disponibilizado pela Prefeitura e outros por não permitir fácil acesso de locomoção automotiva precisam andar cerca de 20 a 25

minutos até a escola.

Figura 8: Turma multisseriada da Escola 20 de Junho em Laje – BA.



Fonte: Autoria própria (2022).

Como dito, e de acordo com o relato da Professora A, atualmente a Escola 20 de Junho dispõe de três salas, mas em funcionamento apenas duas salas, nas quais as atividades ocorrem em dois turnos, o matutino com 23 estudantes e vespertino com 28 estudantes.

No período da manhã (matutino) funcionam as classes do 1º e 2º ano, onde as aulas são ministradas pela Professora C e no período da tarde (vespertino) as classes do 3º ao 5º ano, com ministração da Professora A. Junto as duas professoras a escola dispõe ainda da inserção de uma auxiliar.

Dentre seu quadro de estudantes, a escola atende dois estudantes com necessidades educacionais especiais, os quais contam com acompanhamento realizado pela auxiliar da turma.

Como em todo contexto escolar, a Escola 20 de Junho atualiza anualmente o seu PPP, desta forma a novas atribuições garantidoras de uma educação coesa a realidade físicas, estruturais e culturais das escolas como um todo em relação a sua clientela, educandos e magistrados estão sendo atualizadas para melhor se configurar com a comunidade e as novas políticas pedagógicas atuais de nosso país e sob estruturação do MEC e seus dispostos em sua base curricular comum.

De acordo com os registros feitos em relação ao PPP da escola segue alguns trechos dos depoimentos que contribuem para verificar como este se conecta ao fazer da escola. A

professora A, diz que:

“Nossa escola está passando pelo processo de reelaboração do PPP como todas as outras escolas do campo estão passando por esse papel por essa reelaboração do PPP, Projeto Político Pedagógico. Um dos principais objetivos do PPP é garantir o direito a educação de qualidade aos nossos alunos garantir uma escola com estrutura de qualidade transporte escolar de qualidade professores qualificados e está sempre voltado para sua realidade trabalhando com temas adequados com sua realidade do campo para a sim estamos formando cidadão profissionais com qualidade para sair cidadão preparado para a vida”.

Seguindo na mesma afirmativa, a professora B pontua que, “a escola tem sim o Projeto Político Pedagógico, porem ainda se encontra desatualizado, mas passando pelo processo de atualização do mesmo”. Isso é reafirmado também no complemento da Professora C, a qual indica: “sim. O PPP da escola esta sendo reelaborado onde visa o direito dos alunos como a qualidade de ensino, uma boa estrutura e professores qualificados”.

Nesse sentido o PPP é tido como um importante documento que orienta as ações desenvolvidas na escola. De acordo com as entrevistas, o mesmo está passando por um processo de reelaboração, no qual fica nítida a importância de se ter uma escola voltada para a realidade dos sujeitos do campo.

4.1.2 O planejamento docente nas classes multisseriadas da Escola 20 de Junho

Em entrevista com as professoras A, B e C foi questionado também com relação ao planejamento docente, quais temas e conteúdos são trabalhados, como costuma planejar, se existe diferença nos planejamentos de aulas entre escolas do campo e urbanas.

A partir de tais questionamentos, a professora A diz que:

“São trabalhados vários temas durante todo o ano escolar dentre eles saúde e higiene, educação, respeito, inclusão, comércio, sistema monetário, esses temas são trabalhados de forma lúdica e explicativa atendendo assim todos os níveis dos alunos no processo ensino e aprendizagem e assim está da melhor forma possível tentando explicar e trazer os nossos alunos para sua realidade trazendo temas para a realidade deles para que a sim eles estejam entendendo e tendo êxito no entendimento”.

De acordo com a Coordenadora da escola o município tem um documento que orienta esses professores, mas compreende a necessidade de metodologias para assim facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Seguindo na mesma tônica, a professora B, afirma,

“O município de Laje tem o DCRL – Documento Curricular Referencial de Laje, que norteia todo o trabalho pedagógico. Nos anos de 2021 e 2022 os professores, tendo como base esse documento norteador, trabalharam com conteúdos essenciais para cada turma, levando em consideração o nível de aprendizagem dos alunos”.

Concluindo a professora C relata, “inclusão, saúde, higiene entre outros, trabalhando cada um deles de forma lúdica e explicativa abrangendo para toda a turma”.

Desse modo os temas a serem trabalhados dentro de uma turma de classe multisseriada exigem do professor uma metodologia diferenciada, explicativa e lúdica, pois se trata de turmas com vários níveis de aprendizagem, com entendimentos e concepções diferentes, sendo que essa diversidade necessita ser considerada para assim poder facilitar o entendimento e desenvolvimento de todos.

Em relação ao planejamento das atividades a Professora A afirma que;

“Atividades são planejadas conforme o nível da turma observando analisando o nível da turma e assim utilizando diferentes metodologias de acordo com cada nível de aluno da turma para sim esta atendendo a todas as demandas dos nossos alunos a cada nível a cada aluno fazendo o melhor possível trabalhando da melhor forma possível procurando metodologia diferenciada para sim está atendendo a todo o nosso alunado”.

Complementando com a fala da Professora B; “As atividades são planejadas com deferentes metodologias de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos”. E a Professora C ponderou que o planejamento é realizado “Adequando ao nível de cada turma”.

Importante notar que as atividades das classes multisseriadas devem ser pensadas e planejadas de forma específica e com metodologias diferenciadas que englobem também os conhecimentos populares daqueles sujeitos. Trazendo para dentro da sua realidade de acordo com cada nível de escolaridade da turma.

Em relação ao planejamento nas escolas do campo e nas escolas urbanas, a Professora A registra que

“Podem ser trabalhados diversos temas ou até os mesmos temas, porém que englobem os alunos do campo quanto os da cidade, porém o planejamento pedagógico deve ser de acordo com a realidade dos nossos alunos se formos falarmos de comércio, por exemplo, temos que trazer o comércio da nossa comunidade, qual o comércio da nossa comunidade? Qual o comércio da nossa realidade? Temos que trabalhar o comércio local os temas podem ser os mesmos, mas o planejamento e a metodologia têm que ser diferenciada tem que ser de acordo com a realidade dos nossos alunos como falei anteriormente temos que envolver os nossos alunos dentro do assunto tendo eles próprios como exemplo seus próprios familiares, se formos falar de agricultura qual a cultura local? Quais frutas e plantas são essenciais? Eles ajudam seus pais plantar eles participam desse processo também e assim está

envolvendo os nossos alunos dentro do tema dentro da metodologia pois assim tendo certeza que eles vão conseguir reter o assunto bem mais fácil e ter êxito no seu entendimento”.

Assim, é de fundamental importância discutir e refletir sobre as especificidades dos estudantes, desde aqueles das escolas urbanas, assim como os das escolas do campo, pois tem-se um modo de vida, rotinas diárias diferentes, sendo assim é preciso discutir e trabalhar dentro da sala de aula a realidade na qual os estudantes se inserem. Fazendo com que a temática trabalhada fique de fácil entendimento e bom aproveitamento para os estudantes, assim podendo refletir e ser discutida em outros espaços, dentro ou fora do ambiente escolar.

Já a Professora B afirma que;

“Em minha opinião existem especificidade sim entre os planejamentos, as realidades são diferentes os contextos de vivencia dos alunos devem ser considerados como fatores importante de pertencimento daquele espaço como também para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, os alunos das escolas do campo precisam que suas aulas sejam voltadas para realidade do campo, onde o aluno possa desenvolver suas habilidades tendo como base a cultura do campo. Até mesmo as escolas situadas na zona urbana, mais que recebe em sua maioria os alunos oriundos do campo, deveriam diferenciar seu planejamento pois o aluno não deixa de ser do campo”.

E a Professora C complementa, “têm que ser trabalhadas diversos assuntos onde englobem tantos aos alunos da zona rural como aos alunos da zona urbana adequando a realidade de cada um”.

Como já registrado, os estudantes da Escola 20 de Junho são todos do campo, filhos de agricultores, logo os professores têm a responsabilidade de usar a metodologia que atenda a perspectiva daqueles estudantes trazendo para dentro da sua realidade. Nota-se que alguns professores já têm consciência da necessidade dessa apreensão dentro da sala de aula, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

4.1.3 As práticas pedagógicas no contexto da Escola 20 de Junho

De acordo com os relatos registrados nas entrevistas, no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, a Professora A relata:

“Como já citei antes trabalhamos o conteúdo os temas trazendo para a realidade dos nossos alunos envolvendo eles próprios como exemplos seus pais familiares amigos tios vizinhos para assim ele está entendendo e compreendendo melhor o assunto

vendo seus próprios familiares sua própria realidade como exemplo e assim tendo êxito no entendimento. Então trabalhamos sim nossos conteúdos trazendo para a realidade dos nossos alunos tentando envolver eles próprios dentro do assunto dentro do tema e assim ele está compreendendo e entendendo melhor o assunto”.

A professora B, por sua vez, afirma: “Os temas trabalhados em sala de aula são selecionados, levando em consideração a realidade dos alunos e o contexto que a escola esta inserida”. Complementando, a fala da Professora C, reafirma as indicações anteriores, “Utilizando meio para trazer a realidade de cada um para o ambiente escolar, tornando de exemplo”.

Nesse contexto, de acordo com as falas das entrevistadas, os temas trabalhados em sala de aula são voltados para a realidade dos estudantes envolvendo os mesmos dentro do âmbito escolar. Todo esse processo de ensino e aprendizagem com a realidade do sujeito contribui de forma significativa na vida escolar de cada um deles. Valorizando assim o seu modo de vida, suas culturas e práticas locais.

Diante do diálogo com as Professoras entrevistadas, também foram apontados os desafios presentes no contexto das turmas multisseriadas. Segue o depoimento da Professora A que afirma:

“Um dos maiores desafios nas turmas classes multisseriadas são turmas cheias, turmas muito cheias e os níveis dos alunos muitas das vezes diferentes um do outro, tem alunos mais avançados tem alunos que está menos avançado, tem alunos que está no processo, pois sabemos que cada aluno tem o seu processo cada um tem o seu desenvolvimento. Então um dos principais desafios são classes cheias e os níveis do processo de ensino-aprendizagem dos alunos são diferenciados, pois temos que ter o cuidado para atender a todos os alunos não podemos atender só um nível, mas sim temos que atender todos os níveis, tanto aquele que está mais avançado quanto aquele que está ainda no processo de alfabetização então precisamos ter todo o cuidado para estar atendendo a todos. Então esta é a principal dificuldade das turmas multisseriadas”.

A professora B fala que: “Acredito que o maior desafio é conseguir fazer um trabalho que consiga englobar a todos de forma clara e explicativa”. A Professora C, conclui: “O nível e desenvolvimento de cada aluno que são diferentes e classe muito cheia”.

A partir daí percebemos que trabalhar em turmas multisseriadas e muito desafiador em vários aspectos desde o momento da lida com o grau de escolaridade de cada um.

E notório que na escola considerada existam estudantes com déficit no andamento escolar e necessitam de um olhar e atenção especial. Nesse sentido, essa realidade passa a exigir do professor regente uma metodologia diferente que englobe também este estudante.

De acordo com os depoimentos, as professoras das turmas multisseriadas na Escola 20

de Junho, têm como maior desafio as turmas muito cheias e os níveis de escolaridade diferentes entre os estudantes.

Nesse contexto, as professoras entrevistadas seguem seus relatos sobre as práticas pedagógicas trabalhadas na Escola 20 de Junho, indicando a ludicidade como uma estratégia bastante presente. A Professora A menciona:

“Minha prática pedagógica trabalho muito com jogos brincadeiras materiais concretos vídeos explicativos sobre o assunto utilizando também a lousa para está explicando assunto livro didático atividade de xerox e tentando assim da melhor forma possível está passando assunto para os nossos alunos de forma lúdica trazendo eles também para entrar no assunto, pois não adianta de nada só o professor está falando na sala de aula temos que abrir espaço para o aluno está se envolvendo e interagindo com a aula esse sim é o processo de ensino e aprendizagem interação entre os alunos interação entre professor e aluno a família também faz parte do processo de aprendizagem então assim a gente trabalha dessa maneira sempre tentando trazer a família em parceria família e escola e assim está tentando alcançar o melhor resultado possível para os nossos alunos nesse processo de ensino e aprendizagem”.

A professora B afirma que; “As práticas utilizadas e o trabalho com o lúdico, trabalho no campo e as metodologias são diversas, atividades em agrupamentos, utilização das tecnologias, uso de materiais concretos, musicalização dentre outros”. No mesmo sentido, registra-se a fala da Professora C:

“A prática de ensinar com métodos lúdicos como jogos, brincadeiras entre outros meios de desenvolvimento, mas também aprender onde junto ao aluno, o conhecimento e construído e reconstruído. Cada contato pode trazer aprendizado para ambas as partes, pois envolve não somente a transmissão do conteúdo didático programado, mas também os aspectos do desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno, os quais derivam de varias esferas de sua realidade”.

Assim vimos que os métodos pedagógicos trabalhados em sala de aula influenciam bastante no processo de desenvolvimento dos estudantes, pois trazer métodos do seu dia a dia para trabalhar o assunto na sala de aula, conforme afirmam as professoras entrevistadas, facilita bastante no seu entendimento e deixando-os à vontade e seguros para discutir e debater sobre o mesmo.

A ampliação do nível de atenção dos estudantes das turmas multisseriadas na Escola 20 de Junho também é registrada pelas professoras a partir das práticas e metodologias utilizadas. Neste aspecto, a Professora A, pondera:

“Outra grande dificuldade nas classes multisseriadas é a atenção dos alunos, pois, por conta da sala cheia ficam inquietos. Muitos alunos levantam toda hora, não conseguem se concentrar, pois sabemos que são diferentes níveis de alunos. Tem aluno que são quietinhos. Tem alunos que são inquietos mesmo. Então é uma grande dificuldade, mas aqueles alunos que demonstram interesse em aprender se envolvem e valorizam a metodologia trazida pelo professor, pelo regente, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem dele mesmo. Então aqueles alunos que demonstram interesse em aprender, que têm interesse, que quer realmente participar da aula, eles valorizam sim cada metodologia trazida pelo professor. Infelizmente nem todos valorizam e assim acaba dificultando o processo de ensino e aprendizagem do mesmo. E infelizmente temos essa classe de alunos também que não conseguem valorizar a metodologia trazida pelo professor e acabam não se envolvendo no processo”.

Assim, a metodologia trazida pela professora em uma turma multisserie necessariamente precisa estar vinculada ao modo de vida dos sujeitos, para que assim possa chamar a atenção dos estudantes para o assunto trabalhado.

Dando continuidade, coloca-se o depoimento da Professora B, no qual ela traz;

“Todas essas práticas buscam ampliar o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos pertencente a essa classe, são realizadas de forma em que os alunos mesmo pertencendo a turmas diferentes, com idade diferentes e níveis diversificado consigam se socializar, aprender e até mesmo ajudar uns aos outros”.

Na sequência diz a professora C: “Com o método lúdico os alunos aprendem de forma leve onde desenvolvem habilidades brincando, assim facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Assim todo e qualquer trabalho é necessário práticas e metodologias que atendam a especificidade dos sujeitos”.

De acordo com o diálogo com as docentes, a maneira e as práticas trabalhadas na sala de aula, estão de acordo com a realidade da turma. E junto a tudo isso é necessário estar pesquisando e buscando novas metodologias, para que venham sanar as necessidades de desenvolvimento de cada estudante.

Em acordo com o exposto pelas professoras, como base central do processo educativo na Escola 20 de Junho tem-se as atividades trabalhadas de formas lúdicas e interativas, aproveitando ao máximo o espaço, cultura e estrutura, os conceitos de saúde, higiene, inclusão, respeito e cidadania. Além, claro, das ciências e outros conhecimentos que estão dispostos no currículo.

As atividades são realizadas conforme dia e classe, e de acordo com o nível dos estudantes, dentro de suas realidades, aproveitando sua vivencia e configurando com os

conteúdos programáticos. Assim, o trabalho nas turmas multisseriadas se diferencia pelo desafio de trabalhar com cada estudante de forma a atender suas expectativas e promover o seu desenvolvimento educacional de acordo com seu nível.

No desenvolvimento da ação educativa, a equipe docente e pedagógica trabalha os conteúdos de forma simples, lúdica e com a inserção de possíveis tecnologias para facilitar a aprendizagem, sem deixar de lado o uso de literaturas, livros didáticos, mídias diversas e atividades práticas, aproveitando a realidade dos estudantes, levando eles para atividades concretas na própria comunidade, para que os estudantes possam ver e desenvolver seus conhecimentos. Tudo isto de forma interativa com a comunidade local e as famílias.

Figura 9: Turma multisseriada da Escola 20 de Junho em Laje – BA.



Fonte: Autoria própria (2022)

Um dos grandes desafios na existência das classes multisseriadas é a estrutura física, pois as salas são cheias além de ter estudantes de diferentes níveis e séries. Isso acaba dispersando a atenção dos mesmos. Como uma forma de combater esses problemas, trabalhos são desenvolvidos afins de que os estudantes compartilhem seus conhecimentos com os estudantes de outros níveis, ou seja, são desenvolvidos trabalhos, nos quais os estudantes em séries e níveis mais avançados, venham a apresentar seus trabalhos e explicar o conteúdo absorvido e aprendido por eles aos estudantes das séries e níveis menos avançados.

Desta forma o estudante coloca em prática seus conhecimentos, desenvolvendo seu aprendizado, sua inserção social e liderança perante o mundo que ele vive. Além disso, o

estudante, o qual será ensino pelo estudante de nível mais avançado, tem o seu colega de classe como um exemplo motivador para a busca do conhecimento e também no desenvolvimento social com já dito anteriormente, potencializando assim, na prática concreta o respeito e a coletividade.

Através das visitas, foi observado que as aulas da professora regente se tornavam mais dinâmicas e atrativas com dinâmicas de rodas e de debates entre todos os envolvidos da turma, esta ação pedagógica e social, proporcionava a discussão que contemplava a todos, atendendo a perspectiva de acrescentar ao ensino e o desenvolvimento do saber.

Durante as visitas, ficou visível a preocupação das professoras em oportunizar essa construção do conhecimento através das atividades participativas e colaborativas, contudo a sobrecarga sob o espaço escolar e a falta de infra-estrutura geraram certa dificuldade ao meio como um todo, exigindo uma maior habilidade da equipe na mediação dos processos.

Assim verifica-se que o espaço escolar da Escola 20 Junho, incorpora práticas positivas que favorecem uma maior interação dos envolvidos, favorecendo a discussão e socialização. Além de permitir um contato mais próximo entre os próprios estudantes e destes com a comunidade onde eles vivem e com a equipe pedagógica.

Essa disposição da escola favorece em muito a relação estudante-estudantes, bem como, a relação professor-estudante que passam a ser realizadas de maneira quase espontânea e trazendo ao todo uma visão mais amplificada de sua realidade, as possíveis políticas pertinentes a sua vivencia e seu desenvolver.

Registra-se, contudo, que a própria realização das entrevistas e das observações, tornou perceptível para as professoras a necessidade de melhorias no ambiente escolar, através como já relatado, uma infra-estrutura mais qualificada, como espaços amplos e mais divididos, livros mais dinâmicos de acordo com a realidade e vivencia da comunidade local, novas tecnologias facilitadoras para o ensino-aprendizado.

4.3 APONTAMENTOS SOBRE A REALIZAÇÃO DAS TURMAS MULTISSERIADAS A PARTIR DA ESCOLA 20 DE JUNHO

E necessário trabalhar a Educação do Campo a partir dos elementos que constituem o espaço ao qual o sujeito está inserido, buscando a diferenciação entre a Educação Rural e a Educação do Campo. Dentre as propostas de organização do currículo e das práticas

pedagógicas ganham destaque, por exemplo, a que consiste na defesa de que o currículo escolar e as práticas escolares devem se voltar para a realidade do sujeito.

No contexto de trabalho da Escola 20 de Junho, além das professoras, os trabalhos são desenvolvidos com a contribuição de uma auxiliar de classe, que atua principalmente no apoio de dois alunos especiais.

O planejamento das atividades pedagógicas é realizado quinzenalmente, apesar que em alguns momentos (muitos raros) não se consegue realizar o cronograma, pois, em alguns momentos esse fazer se altera de acordo com o andamento das demais atividades da escola. Outro ponto a ser observado neste quesito, que há uma janela de tempo para se observar como as crianças irão reagir aos procedimentos e atividades propostas e quanto tempo levam para realizá-las.

Nota-se que apesar dos desafios pode-se perceber o lado positivo disto tudo, é que anualmente ofertam a formação continuada para os professores, que dispõem de temáticas muito importantes, apesar de ainda ser considerado muito pouco. Dentre algumas formações realizadas, destaca-se o sistema de ensino "MINDLAB"² (voltado para aplicar os jogos em sala de aula), e também o Formacampo, como mencionado anteriormente. Vale ressaltar que alguns destes cursos são totalmente *online*.

É importante discutir também a possibilidade de implementar no planejamento escolar os eventos como a Feira de Ciências e a realização de palestras vinculado ao meio rural, fazendo com que os estudantes possam se sentir cada dia mais valorizados em discutir assuntos do seu interesse e oportunizando assim um vínculo maior com a comunidade e com campo.

Apesar dos cursos de formação continuada já referenciados, é bastante presente a necessidade de haver mais cursos e formações específicas para a docência do meio rural, especificamente para classes multisseriadas, sendo estas oportunidades uma condição indispensável para o desenvolvimento dos profissionais que atuam em tais espaços. Nos diálogos, as professoras relataram que seria muito bom mais cursos e formações específicas para a classe que lecionam, enfrentando as adversidades da profissão.

Para Amorim (2017, p. 39) “Quanto a formação de professores, essa deveria ser oferecida com qualidade, para que os docentes tenham preparo para trabalhar, com a diversidade de locais e culturas”.

² Sobre os programas de formação com jogos, observa-se que o mesmo traz a prática pedagógica com os jogos oferecidos pela rede municipal de ensino.

Outro ponto importante observado durante a realização da pesquisa, é que a professoras junto a equipe pedagógica, promovem atividades práticas, ou seja, atividades lúdicas e experimentais fora de sala de aula, explorando o potencial dos estudantes em relação ao seu conhecimento. Essas atividades são direcionadas em práticas na vivência de campo, mesclando os fatores científicos empregados nas matérias e conteúdos curriculares, para melhor entendimento do conteúdo. Essas atividades, tem como principal foco, tirar o estudante da sala de aula para que ele possa ter outras experiências no mundo externo. Visualizar novos segmentos, trabalhos, tecnologias e culturas. O contato com o mundo externo traz ao estudante um fator motivador, e propicio para novas abordagens em sala de aula. Assim, passa a motivar os mesmos, com a apreensão de que o campo também nos trás grandes oportunidades, modos de vida e de sobrevivência.

O trabalho com classes multisseriadas coloca-se um desafio para todo e qualquer professor e equipe pedagógica. Deve-se pensar em uma maior organização do espaço e do tempo, o qual seja significativo no processo de ensino e aprendizado, tanto para os estudantes, mas também para os professores. Dessa forma, há necessidade em uma maior organização do professor em relação a sua didática, planejando o tempo e o espaço. Na visão de Ximenes, Rocha e Colares (2013, p. 94 apud 13 AMORIM, 2017), “no que tange à organização do espaço há duas variações significativas: a que alterna a separação em séries e a distribuição aleatória dos alunos na classe distribuídos em círculos ou em fileiras”.

Um exemplo de boa prática no processo de ensino e aprendizagem, foi observado na aula de uma das professoras que a mesma organização das atividades, ela simulou na aula de matemática, a atividade em uma feira, sob a ótica de trabalho de uma barraca de venda de frutas, verduras e legumes. Assim, foi utilizado o quadro, recursos de mídia, textos e atividades impressas, cartolina, dinheiro fictício. Introduzindo as contas das operações básicas matemáticas para os cálculos de trocos, e proporção de preço segundo a pesagem dos produtos vendidos. Nesta atividade foi proposto por exemplo dois divisores, a professora usa um cartaz colado no quadro, com dinheirinho fictício. Após a explicação, a professora coloca algumas contas no quadro e chama individualmente cada criança para resolvê-las. Para as crianças que fazem parte do 4º ano, ela utiliza algarismos pequenos para facilitar a compreensão. Quanto aos que fazem parte do 5º ano, coloca números maiores envolvendo centenas de milhar.

Considerados os aspectos que dão materialidade à Escola 20 de Junho, sobretudo as práticas pedagógicas desenvolvidas, que, constituiu-se em objeto de análise da presente pesquisa, a partir da realização da observação e das entrevistas com as professoras das turmas observadas foi possível verificar que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras

na Escola 20 de Junho, buscam conciliar o “saber e experiências dos alunos” valorizando suas vivências, conhecimentos e prática social. Para tal êxito, a equipe docente trabalha para manter o ritmo da atividade de forma harmônica, entre os estudantes, já que esses compartilham o mesmo espaço e o mesmo educador. Seus conceitos, cultura e conhecimentos inseridos no ambiente multisseriado traz elementos desafiadores.

Assim, coloca-se a necessidade de centrar a atenção dos estudantes no meio de tantas distrações, desafiando-o a buscar os conhecimentos por meio de atividades e conteúdos significativos, gerenciando diversas as práticas pedagógicas dentro de sala de aula e para além dela, em comunhão e com a participação de todos os sujeitos que integram a realidade da classe multisseriada: estudantes, professores, auxiliares, coordenação pedagógica, famílias e comunidade. Buscando superar as práticas que não são articuladas com os interesses concretos dos povos do campo com o propósito de transformação da realidade. E tomando o campo não como uma particularidade, nem uma particularidade menor, mas como um espaço de vida e relações, que diz respeito a uma boa parte da população do país, pois, se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Sendo impossível pensar em um projeto de país, de nação, sem pensar num projeto de campo.

CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho de conclusão de curso em si teve como fundamento principal, observar, analisar as características e a desenvoltura de classes multisseriadas da Escola 20 Junho da região rural do município de Laje-BA. Com isso, os conhecimentos e reflexões do contexto encontrado mostram elementos que constituem a realidade dos(as) profissionais educadores(as), da sociedade local e regional e dos(as) estudantes participantes dessa realidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa tivemos como propósito geral a perspectiva de compreender a concretude da Educação do Campo e das Classes Multisseriadas a partir da realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na atuação dos(as) professores(as) na Escola 20 de Junho, tendo seu desdobramento em conhecer e compreender os conceitos de Educação

Rural e de Educação do Campo e suas decorrências nas especificidades das turmas multisseriadas; dialogando também com as diferentes práticas pedagógicas em atendimento as demandas da escola, com foco nas turmas multisseriadas na unidade escolar do 20 de Junho, na oportunidade fizemos a reflexão sobre as práticas pedagógicas realizada nas turmas, na perspectiva do delineamento de indicadores que qualifiquem a atuação de professores(as) em conexão com a construção da escola do campo.

Compreendeu-se, a importância de possibilitar melhorias no acesso e oferta da educação escolar em salas multisseriadas, além da desenvoltura e metodologias na ação docente que devem levar em consideração as especificidades dos sujeitos do campo, o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, investimentos em formação de professores(as) e melhores condições de trabalho e salário, acompanhamentos, com condições didático, pedagógica e estruturais para a existência da multisserie.

No desenvolver deste trabalho verificou-se que o planejamento e a organização do trabalho pedagógico bem aplicados e elaborados são a luz do desenvolvimento de todo um sistema educacional em seu processo de ensino-aprendizagem, além de que, contribui na eficiência na organização escolar em salas multisseriada. Sem um plano educacional, projetos eficientes e orientações que atendam aos alunos ingressos nas salas multisseriadas não há outro caminho para ser trilhado do que os critérios já pré-definidos por um sistema educacional e um planejamento obsoleto na educação, que passa a ser direcionado de maneira desconexa à realidade dos sujeitos do campo. Pois nesse quesito as propostas educacionais são desconectadas com a prática social.

É dever do poder público ser o garantidor dos direitos e do acesso à educação escolar, disponibilizando recursos e instrumentos para o trabalho pedagógico/educativo, sendo um

agente proporcionador do desenvolvimento no ser humano. Em consonância a isso, a escola, por sua vez, em conjunto a esse apoio, possui um papel de pertencimento dos sujeitos, sendo uma participante ativa na construção da identidade desses estudantes. Sabendo há o interesse e a reivindicação de que os sujeitos possam estudar em escolas nas próprias comunidades e tenham perspectivas de futuro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o Movimento social do campo. Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2010.

BRASIL. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC/SECAD, caderno 2, 2007.

_____. Projeto base, programa escola ativa. Coordenação geral de educação do campo. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD/MEC). Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC/SECAD, 2027.

_____. Debatendo o artigo 208 da Carta Magna. In: Constituição Federativa do Brasil (1988). Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649866/inciso-iv-do-artigo-208-daconstituicao-federal-de-1988>. Acessado em 01 de agosto de 2022.

_____. Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo 20 Junho do Município de Laje-BA, 2021.

_____. Lei nº 9.394 -LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. Constituição Federal de 1988. Planalto. 1988.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. EMENTA: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010.

_____. Inep-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2007.

CADERNO DO ITERRA. Intencionalidades na formação de educadores do campo 2011.

CALAZANS, Maria Julieta Costa e colaboradores. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHE, JÇ BORDENAVE, J.D. (Org.). Educação rural no terceiro mundo. Experiência e novas alternativas. Ed. Paz e terra. Rio de Janeiro, 1993.

COLELLO. S. M. G. Repensando as dinâmicas pedagógicas nas classes de alfabetização. São Paulo: CEMOROC/FEUSP, 2005.

CONCEITO, Equipe editorial. Escola rural- O que é, conceito e definição. Conceito de <https://conceito.de/escola-rural>. (9 de Maio de 2021).

Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica. Brasil, 18 de abril de 2011.

FERRI, C.. Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse? 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAUTHIER, C. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado. Revista Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí, jan.-jul., 2001.

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

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 35-47.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às Conquistas na legislação educacional. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 13, 2004, Caxambu.

Institui a Escola da Terra. Portaria nº 579, de 02 de Julho de 2013.

ITERRA. Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? Seminário sobre Educação Profissional nas/para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul. Síntese das discussões. Veranópolis/RS: mai. 2007 (mimeo.).

ILICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 7º ed. Petrópolis: Vozes, 1985

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da saúde, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília, 2012.

MANFIO, Elisandra; PACHECO, Luci Mary Duso. Um olhar sobre a formação do professor no cenário atual da educação do campo. Pedagogia em Questão. Frederico Westphalen, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências Humanas, Curso de Pedagogia, vol. 3 e 4, nº 3 e 4, 85-107, URI, 2006.

_____. Educação para o meio rural: perspectivas atuais de permanência e sustentabilidade. *Pedagogia em Questão*. Frederico Westphalen, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências Humanas, Curso de Pedagogia, vol. 3 e 4, nº 3 e 4, 35 - 47, URI, 2006.

MARTINS, C. A. B.; DIAS, R. F. N. C.; SILVA, E. P. A importância da didática na prática educativa e na formação docente. *Rev. Triang.*, v. 9, n. 1, p. 68-79, jan./jun., 2016.

MEDEIROS, Maria Diva de. A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: o caso do Seridó norterio-grandense. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4549 Acesso em: 10 jul. 2022.

MINAYO, M.C. de S. Fazes de trabalho de campo. In: *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOREIRA, M.A. Mapas conceituais e diagramas V. Porto Alegre: Ed. do Autor. (2006).

MOREIRA, M.A. e Masini, E.A.F. (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora.

MOITA, F. (2007). *Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @*. Campinas: Alínea. NETO. Otavio Cruz. et al. *Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade*. 14 edição. Editora Mozes. (s.d).

NOBRE, Nóelia. Projeto estabelece uso de jogos eletrônicos nas escolas brasileiras. *Camara dos deputados*. 2021.
disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/774016-projeto-estabelece-uso-de-jogos-eletronicos-nas-escolas-brasileiras/>>. Com acesso em: 21/08/2022.

NÚÑEZ, I. B.; NEVES, L. S. ; RAMALHO, B. L. Uma reflexão ao estudo da mecânica quântica: o caso do princípio da incerteza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005.
Disponível em: <http://www.campus_oei.org>. Acesso em: 5 nov. 2021.

PARENTE, C.da M.D. *Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 82, jan/mar, 2014, p. 57-88

PESSOA, Jadir de Moraes (org). *Educação e ruralidades*. Goiânia: editora UFG, 2007.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação*, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896 Acesso em: 11 Janeiro. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de, *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*, 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

RODRIGUES, Caroline Leite. Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-14MAHYM> Acesso em: 10 Dezembro. 2022.

SANTOS, Fábio J. Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, Modernização Pedagógica e Racionalização do Trabalho Docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Isabel;

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SILVEIRA, Tania Cristina; LIMA, Sandra Cristina (Re) construindo a história do ensino rural em Uberlândia. boletim INEP. 2007.

VERDÉRIO, Alex. Inserção de setores populares na universidade a partir da interface entre Educação Superior e Educação do Campo. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p.65-85, jan./abr. 2021.

VYGOTSKY, Lev A. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta de Apresentação



Amargosa, 22 de novembro de 2022.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresento, para fins de realização de pesquisa de campo a acadêmica **CRISTIANE DOS SANTOS BRITO**, RG 20.634.819-38 e CPF 067.428.735-58, discente do Curso de Licenciatura em Educação – Ciências Agrária do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), matriculada sob o registro **201421633**.

Neste segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023, a referida acadêmica que tem como temática de pesquisa para elaboração de seu trabalho de conclusão de curso a **organização do trabalho pedagógico na escola multisseriada a partir da realidade da Escola 20 de Junho, Comunidade do Tourinho, município de Laje – BA**, estará em processo de relação com possíveis colaboradoras(es) da pesquisa, na perspectiva de produção e sistematização de dados empíricos de sua pesquisa.

Para tanto, serão realizados contatos com sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem, organizativos e de gestão desenvolvidos na escola mencionada, tendo por foco a temática anunciada. A produção de dados empíricos se processará por meio de diálogos estruturados e orientados por um roteiro de pesquisa e será realizada pelo contato direto com os possíveis colaboradoras(es), por meio de ligações telefônicas, redes sociais virtuais e encontros presenciais. Para tanto as(os) possíveis colaboradoras(es) serão convidadas(os) a assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação da pesquisa.

Aproveito a oportunidade para agradecer o pronto acolhimento da acadêmica e esperamos que a pesquisa proposta possa significar contribuições para o campo de pesquisa.

Desde já agradeço pela colaboração. Atenciosamente,

Prof. Dr. Alex Verdério – SIAPE 1133096
Docente Orientador de Trabalho de Conclusão de Curso
Centro de Formação de Professores
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



APRESENTAÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada(o) para participar como colaborador(a) voluntário(a) de uma pesquisa para elaboração de um trabalho monográfico vinculado ao curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrária, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A temática da pesquisa proposta volta-se para a análise da **organização do trabalho pedagógico na escola multisseriada a partir da realidade da Escola 20 de Junho, Comunidade do Tourinho, município de Laje – BA.**

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Por favor, leia com atenção e se houver perguntas antes ou mesmo depois de assinar este Termo, você poderá solicitar esclarecimentos à pesquisadora responsável **Cristiane dos Santos Brito**.

Sua participação e a produção de dados empíricos se processarão por meio de diálogos entre a pesquisadora e as(os) colaboradoras(es) da pesquisa. Esses diálogos serão estruturados e orientados por um roteiro de pesquisa e será realizada pelo contato direto com os possíveis colaboradoras(es) ou via ligação telefônica ou pelo contato via redes sociais virtuais.

A pesquisa não oferece riscos previsíveis às(aos) participantes, porém se ao responder as questões desta pesquisa, você vier a sentir constrangimento, timidez ou sensação de ansiedade pelo tempo dedicado para as respostas, você poderá desistir de respondê-las a qualquer momento.

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisa. Em possíveis divulgações dos resultados desse estudo seu nome não será citado.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o professor orientador do Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora já referenciada:

Professor Orientador: Dr. Alex Verdério
Centro de Formação de Professores
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Campus Universitário Amargosa – BA, CEP 45.300-000
Correio eletrônico: alexverderio@ufrb.edu.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

RG _____ e CPF _____

tendo conhecimento sobre a natureza da pesquisa desenvolvida por **Cristiane dos Santos Brito**, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, declaro aceitar participar da referida pesquisa.

(Local e data)

(Assinatura)

APÊNDICE 3 – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias



ROTEIRO DE ENTREVISTA – PESQUISA DE CAMPO COM PROFESSORES(A) DA ESCOLA 20 DE JUNHO, COMUNIDADE DO TOURINHO, MUNICÍPIO DE LAJE - BA

BLOCO I – Identificação profissional

- 1) Qual é o seu nome completo?
- 2) Qual sua idade?
- 3) Qual sua identidade de gênero?
- 4) Onde você reside?
- 5) Há quanto tempo você atua como professor(a)? E deste tempo, qual é o tempo que você atua na Escola 20 de Junho?
- 6) E no contexto de turmas multisseriadas, há quanto tempo você atua?
- 7) Você tem alguma formação voltada para Educação no Campo? Se SIM, indique quais cursos você já fez?

BLOCO II – Contextualização da Escola 20 de Junho

- 8) Quantas salas de aula e estudantes tem na escola no ano de 2022?
- 9) Existem quantas turmas multisseriadas na Escola? E como essas turmas são organizadas?
- 10) As turmas multisseriadas da Escola 20 de Junho atendem o:
() Infantil () Fundamental I – anos iniciais () Fundamental II – anos finais
- 11) A Escola 20 de Junho tem Projeto Político-Pedagógico atualizado? Se SIM, quais são os principais objetivos assumidos?
- 12) Sobre a estrutura da escola, assinale tudo que ela possui:

<input type="checkbox"/> Cozinha	<input type="checkbox"/> Biblioteca
<input type="checkbox"/> Refeitório	<input type="checkbox"/> Sala dos Professores
<input type="checkbox"/> Área de lazer e convívio	<input type="checkbox"/> Sala da Direção
<input type="checkbox"/> Banheiro de professores(as)	<input type="checkbox"/> Sala da Coordenação Pedagógica
<input type="checkbox"/> Banheiro de estudantes	<input type="checkbox"/> Sala de Informática
<input type="checkbox"/> Horta/Bosques/Roça/Agrofloresta/Jardim	<input type="checkbox"/> Sala Multimídia
<input type="checkbox"/> Parque Infantil	<input type="checkbox"/> Laboratório
<input type="checkbox"/> Quadra de Esportes	<input type="checkbox"/> Secretaria
	<input type="checkbox"/> Outro - especifique

BLOCO III – Sobre a organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas

- 13) Quais são os temas e como são trabalhados os conteúdos com os(as) estudantes em idades diferentes dentro de cada nível no contexto da turma multisseriada em que você atua?
- 14) Como você costuma planejar as atividades que são desenvolvidas na turma multisseriada?
- 15) São estabelecidas relações entre os temas e os conteúdos trabalhados e a realidade de inserção e vida dos(as) estudantes? Comente.
- 16) Qual é o maior desafio no processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes em turmas multisseriadas?
- 17) Quais são as principais práticas pedagógicas e metodologias que você utiliza em suas aulas?
- 18) Essas práticas e metodologias tem auxiliado a ampliar o nível de atenção e de envolvimento dos(as) estudantes na turma multisseriada em que você atua? Comente.
- 19) Na sua opinião, existem especificidades (diferenças) entre o planejamento de aulas de escolas do campo e o planejamento de escolas urbanas? Caso sua resposta seja POSITIVA, identifique tais especificidades. Caso sua resposta seja NEGATIVA – e você concorde com a especificidade de cada realidade – relacione ações que possam ser desenvolvidas.
- 20) Caso deseje, você pode fazer outras considerações sobre os pontos levantados ou outras questões que achar pertinente.