

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA

SARA SILVA COSTA

CLASSES MULTISSERIADAS: Uma característica das escolas da zona rural do município de Imperatriz

Imperatriz
2012

SARA SILVA COSTA

CLASSES MULTISSERIADAS: Uma característica das escolas da zona rural do município de Imperatriz

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador Prof. Francisco Almada

Marla de Sousa Rosa Bertolla
Bibliotecária

Costa, Sara Silva

Classes multisseriadas: uma característica das escolas da zona rural do município de Imperatriz / Sara Costa Silva. - Imperatriz, 2013.

46f.

Orientador: Prof. Francisco de Assis Carvalho de Almada.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia de Imperatriz - Maranhão (CCSST) / Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2013.

1. Classes multisseriadas 2. Prática pedagógica 3. Professores de classes multisseriadas 4. Zona rural – educação 5. Educação do campo I. Título.

CDU37.018.51(812.1)
C837c

SARA SILVA COSTA

CLASSES MULTISSERIADAS: Uma característica das escolas da zona rural do município de Imperatriz

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Francisco de Assis Carvalho de Almada (orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Herli de Sousa Carvalho
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Vicente Marques de Castro Neto
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão

À minha mãe, Maria Antonia e ao meu pai
Isaias Ferreira (*in memoriam*)

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concebido a vida e todas as minhas conquistas, Deus mantenedor de todas as coisas.

A minha mãe, Maria Antonia, pelo apoio e incentivo, sempre nas horas necessárias, verdadeiro presente de Deus.

Ao prof. Francisco Almada, meu especial agradecimento, pela orientação garantida por sua competência e dedicação dispensadas no auxílio à concretização dessa monografia.

A todos os professores do curso de Pedagogia, que estiveram comigo no decorrer destes anos, obrigada pela paciência, dedicação e ensinamentos disponibilizados nas aulas. Cada um de forma especial contribuiu para a conclusão desse trabalho e, conseqüentemente, para minha formação profissional.

As professoras das duas escolas da zona rural, por terem se disponibilizado a participar da pesquisa.

Aos amigos que fiz durante o curso, em particular à Adrielle Barreto e Natália dos Santos, que, por meio da verdadeira amizade que construímos, estavam sempre ao meu lado. Por todos os momentos e conhecimentos compartilhados durante estes anos, meu especial agradecimento. Sem vocês essa trajetória não seria tão prazerosa.

Ao amigo, Mário Negramaro, pela estimável ajuda, sempre que necessitei.

A Reynaldo Aquino, pelo carinho, incentivo e compreensão.

Por fim, gostaria de agradecer aos meus amigos e familiares, pelo carinho e compreensão nos momentos em que a dedicação aos estudos foi exclusiva, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado, meu “muito obrigada”.

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um estudo realizado em duas escolas municipais, de classes multisseriadas, no município de Imperatriz - MA. Inicialmente, apresentamos um estudo sobre o contexto histórico das classes multisseriadas, onde constatamos que esse modelo decorre de vários fatores, com predominância no modelo econômico implantado desde o período colonial, passando pela formação dos professores. Normalmente, os aspectos relacionados às classes multisseriadas são ignoradas desde a formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Outro agravante é que, via de regra, o professor da zona rural nem sempre possui habilitação para o magistério. Constatamos, também, que as medidas governamentais têm sido mais paliativas do que, realmente, políticas afirmativas. Com raras exceções, os programas educacionais levam em conta as necessidades dos povos do campo. Nas escolas pesquisadas as metodologias utilizadas por elas evidencia aspectos relevantes e limitantes do trabalho das professoras que lidam com essas classes, trazendo como conclusão que as classes multisseriadas podem apresentar resultados significativos, muito embora, com grande esforço das docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Classes multisseriadas; Zona rural.

ABSTRACT

This work deals with the study conducted in two municipal schools classrooms multigraded of the city of Imperatriz-ma. Initially we present a study on the historical context of the classrooms multigraded, where we find that this model stems from several factors, mainly on economic model deployed since the colonial period, through the training of teachers. Typically, the aspects related to classrooms multigraded are ignored since the formation of the teacher, be it initial or continued. Another aggravating is that, typically, the teacher of the countryside has not always enabling to the Magisterium. We note, too, that the Government measures have been more palliative than really, affirmative policies. With rare exceptions, the educational programs take into account the needs of the people in the field. In schools surveyed the methodologies used by these highlights relevant aspects limiting and that teaching.

Keywords: classrooms multigraded; countryside.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 CLASSES MULTISSERIADAS DA ZONA RURAL	13
2.1 Classes multisseriadas em seu contexto histórico	13
2.2 Formação de professores	15
2.3 Ações governamentais direcionadas para a educação em áreas rurais	17
2.3.1 Programa Escola Ativa.....	21
2.3.2 Pedagogia da alternância	23
3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS	26
3.1 Caminhos percorridos pela pesquisa: sujeitos e ambientes	26
3.1.1 Percepções sobre o jeito próprio de ser dos povos.....	28
3.1.2 Aspectos físicos das escolas	30
3.2 A rotina de aula em duas escolas multisseriadas	32
3.3 Dificuldades sentidas pelas professoras	37
4 CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS.....	44

1 INTRODUÇÃO

As classes multisseriadas são comuns em escolas das zonas rurais onde há escassez de professores e em locais onde se juntando todas as crianças, independentemente da série que estudam, formam apenas uma sala de aula. Nestas classes há alunos de idades e níveis educacionais diversos orientados por um único professor.

Nessas condições, o professor é responsável por um espaço distinto do que, habitualmente, se aprende a lidar no período de sua formação. Em função disso, em contato com múltiplas séries em uma mesma sala, sente-se despreparado e carecendo de apoio para organizar suas atividades. Além disso, sente-se sobrecarregado ao assumir outras funções como, merendeiro, faxineiro, diretor e secretário, entre outras, corroborando, assim, para a repetência motivada pela dificuldade de apropriação dos conhecimentos necessários em cada série. Ao mesmo tempo, são cobrados a aprovarem o maior número de alunos para que as Secretarias de Educação não corram o risco de terem seus recursos financeiros reduzidos.

Mais do que qualquer outra escola, a escola da zona rural é caracterizada, também, pela precariedade nas suas condições físicas, constituindo-se em espaços que pouco lembra uma escola, como salões e residências sem área para biblioteca, lazer, banheiro cozinha, etc. Além disso, contam com a carência de atenção das Secretarias Municipais e Estaduais de educação, como demonstra Hege (2010, p.27-28):

Professores, famílias e integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem de apoio que as Secretárias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dirigir às escolas do campo e afirmarem ser estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que tem prioridade absoluta em relação ao acompanhamento pedagógico e a formação de docentes.

Segundo o autor acima citado, no entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso das instâncias governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na formação dos docentes que atuam nessas escolas e muito menos em propostas pedagógicas específicas para a realidade do

campo. Essa situação aponta para a urgência de tratarmos a questão com a seriedade que ela merece.

Assim, percebendo um número considerável de escolas com classes multisseriadas na zona rural de Imperatriz sentimos a necessidade de pesquisar esse tema. Também, por ser uma questão pouco considerada pelos pesquisadores e carente de atenção nos cursos de licenciatura, desconsiderando que essa realidade existe e é presente em quase todos os municípios brasileiros.

Nessa perspectiva, considerando a importância da educação para o desenvolvimento integral do ser humano, a presente pesquisa se baseou no seguinte questionamento: as classes multisseriadas, nos anos iniciais do ensino fundamental, têm proporcionado aos alunos a apropriação dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento intelectual, sem prejuízo ao prosseguimento de estudos posteriores?

Pautando-se nessa reflexão o objetivo do trabalho está em verificar se as classes multisseriadas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm proporcionado aos alunos a apropriação dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento intelectual e sem prejuízo ao prosseguimento de estudos posteriores.

Com base nesse objetivo, buscamos um referencial teórico para fundamentar o trabalho e analisar os resultados obtidos com base nos princípios da pedagogia libertadora. Essa pedagogia entende que o ser humano não se desenvolve de forma espontânea, mas sim, à medida que se apropria das objetivações não-cotidianas e por meio da atividade que realiza. Nesse processo, a cultura e a educação são partes constitutivas da natureza humana, já que seu desenvolvimento psicológico se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações. Como autores de referência buscamos Freire, Azevedo e Queiroz, ambos com uma linha de pensamento educacional libertadora onde o ser humano deixa sua condição de coisificação e passa a ser objeto de sua própria história. Este referencial teórico, por sua vez, indicou a necessidade de uma pesquisa de cunho qualitativo uma vez que pretendíamos não apenas descrever mas, interpretar e analisar os significados do processo de ensinar e aprender em classes multisseriadas na zona rural de Imperatriz. Para Michael (2005, p. 33), a pesquisa qualitativa:

Fundamenta-se na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. [...] convence na forma da experimentação empírica, a partir da análise feita de forma detalhada, abrangente, consciente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias.

Para esse autor, a pesquisa de campo visa verificar como a teoria estudada comporta-se na prática, tendo como objetivo de estudo o homem, seu comportamento e experiências, inserido no determinado contexto social. Isso exige a presença atenta do pesquisador no ambiente pesquisado. Somente assim, poderá apreender a realidade em sua totalidade e contradição, exigindo uma análise não só do produto, mas do processo. Para Marx (1970) cada período histórico é regido por suas próprias leis e acontecimentos e que esses acontecimentos não são desconectados uns dos outros. Por isso, a análise de qualquer fenômeno histórico só pode ser realizada a partir da investigação de seus múltiplos condicionantes. No mesmo sentido, Kosik (1976) defende que a realidade não se apresenta, aos homens, à primeira vista, inicialmente apresenta sua aparência que, embora seja uma manifestação da realidade, oculta a verdade dessa realidade. Estes foram os principais teóricos que orientaram a presente pesquisa.

A pesquisa foi realizada no município de Imperatriz, em duas escolas públicas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental na área rural. A primeira identificada como Escola A, no povoado Mãozinha, às margens da BR010, à 13 km da sede do município. A segunda, aqui definida como Escola B, no povoado Açaizal dos Pernambucanos, a 17 km da sede do município. Nesse cenário, em que se desenvolveu a pesquisa, os professores foram os informantes.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas e observações. Sendo estas efetivadas a partir de um roteiro não estruturado, permitindo-nos decidir, durante a pesquisa, quando e em que sequência fazer quais perguntas e observações. Para Lakatos e Marconi (2007) na entrevista não estruturada o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal. Por sua vez, a observação direta permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas pesquisas qualitativas. “Na medida em que o pesquisador

acompanha *in loco* as expectativas diárias dos sujeitos, pode tentar aprenderem a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 26). Portanto, estes dois instrumentos foram decisivos na coleta de dados porque permitiu-nos captar não apenas os dados objetivos da realidade pesquisada, mas também os elementos subjetivos que não foram explicados com palavras mas com gestos e atitudes.

Os dados, obtidos a partir das entrevistas e observações, foram analisados por um instrumento definido por Trujillo *apud* Lakatos e Marconi (2007) como *análise de conteúdo*. Este tipo de análise evidencia as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser estabelecidas em função de suas propriedades relacionadas de causa-efeito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc. permitindo assim, uma apreciação mais detalhada.

Para dar conta de nossa intencionalidade, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, contando da introdução à conclusão. No capítulo teórico tratamos das classes multisseriadas nos aspectos históricos, a formação dos professores e as ações governamentais.

No capítulo da pesquisa, analisamos as atividades das escolas pesquisadas. Na trajetória da pesquisa foram objetos de análise os sujeitos e o ambiente da pesquisa, a rotina dos alunos e as dificuldades das professoras. Por fim, apresentamos nossas conclusões.

2 CLASSES MULTISSERIADA DA ZONA RURAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar fundamentos teóricos acerca da educação escolar multisseriada em áreas rurais, destacando a história da educação no meio campestre e, em seguida, aborda a formação desses docentes, bem como as ações governamentais que contemplam a categoria, destacando alguns dos programas mais básicos.

Destacamos os aspectos de natureza social, política e econômica que caracterizam as classes multisseriadas, por entendermos que os elementos que caracterizam a escola no meio rural brasileiro não são isolados. Portanto, não podem ser compreendidos, senão em uma visão de totalidade.

2.1 Classes multisseriadas em seu contexto histórico

O Brasil foi colonizado e explorado de forma que até meados do século XIX apresentava uma economia basicamente agrícola e extrativista. Ou seja, a exploração dos recursos naturais, culturas de cana-de-açúcar, café e a pecuária, entre outras atividades, caracterizaram fortemente a economia brasileira durante estes anos. Este processo de formação, necessariamente, tornou-se referência para o modelo de educação que conhecemos nas comunidades rurais. Mas, apesar de ter suas origens econômicas em bases agrárias os primeiros documentos constitucionais entre os anos de 1824 e 1891 sequer citavam a educação da população pobre que vivia em sítios e fazendas, trabalhando na extração vegetal, mineral, na agropecuária, pesca ou na caça.

Esse panorama condicionou a história da educação escolar brasileira e deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo (CARVALHO, PASSOS e ROCHA 2004, p.1).

O episódio que marca intimamente o início da educação escolar brasileira é a participação dos jesuítas que se dedicaram a disseminação do catolicismo e à

educação escolar como meio de explorar o povo indígena afim de que este pudesse atender aos seus interesses. Os jesuítas perceberam que seria inviável explorá-los e convertê-los ao catolicismo sem que soubessem ler e escrever. Sua contribuição foi decisiva no processo de acultramento e submissão, pois ela foi além do simples ensino da leitura e da escrita, dedicando-se, também, aos cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas de nível superior para a formação de sacerdotes. Aos interessados em seguir as profissões liberais tinham a oportunidade de prosseguir com os estudos nas melhores universidades da Europa (Portugal e França).

Por mais de duzentos anos os jesuítas permaneceram como mentores e executores da educação brasileira. A ruptura aconteceu quando, em 1759, foram expulsos de todas as colônias portuguesas pelo Primeiro Ministro de Portugal, Marquês de Pombal. A partir daí, o ensino escolar passou para as mãos de pessoas leigas dando surgimento as classes multisseriadas, como expressa Atta *apud* Moura e Santos (2003, p. 41):

[...] as classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem esse vínculo, mas convivendo no tempo, com os professores ambulantes, que de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras [...] nos lugares pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor, e aí elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial.

Esta situação foi oficializada por meio da Lei Geral do ensino de 1827 que, em seu artigo primeiro, determinava que, “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”, (MOURA e SANTOS 2003, p.41). Na época essa era uma característica comum da educação brasileira que se aplicava tanto nos centros urbanos quanto rurais. Ou seja, ainda não haviam leis nem programas direcionados para a classe rural que, por mais que merecesse uma educação igualitária, conviviam com o descaso por parte dos governantes.

A partir da Primeira República, correspondente aos anos de 1889-1930, surge nas cidades os Grupos Escolares, organizados de forma seriada, por idade, nível de aprendizagem e separação por sexo. Neles, as aulas eram dadas em suas próprias casas ou em prédios anteriormente ocupado por jesuítas ou outro tipo de convento. No meio rural, local de baixa densidade demográfica, o ensino

multisseriado permanece como acontece até hoje, porém com uma atenção singular que visa através de uma política ruralista manter o homem no campo com uma pedagogia que promovesse apenas conhecimento e ensinamentos básicos coesos com sua realidade.

Nesse sentido, os programas voltados para a educação rural se apresentam de forma ideológica comparando-a com o currículo da educação urbana. O que corresponde a uma prática comum. Só que, ao invés de uma educação rural, é apenas uma transplantação da escola urbana para o campo por questões de localização geográfica. A não promoção de um ensino diferenciado e pouco eficaz, por não haver professores qualificados, materiais didáticos suficientes ou de boa qualidade, condições físicas precárias, distância da cidade e pouco investimento por parte dos governantes, provoca repulsa pelo campo e atração pela cidade na busca de uma educação melhor que possibilite a abertura para o mercado de trabalho.

Até meados do século XIX o êxodo rural era sinônimo de prejuízo para o setor agrário. Hoje com os grandes latifundiários o problema é outro: geração de inchaço nas cidades, aumento na taxa de desempregos, retorno ao campo sem nenhuma qualificação e perda da identidade cultural.

Além da preservação da identidade, potencialização de sustentabilidade, relações de trabalho, poder econômico, produção artístico-cultural e socialização entre a diversidade dentro e fora do ambiente campestre é primordial que a escola promova conhecimento intelectual e sociocultural a fim de garantir a autonomia da educação do campo por meio de ações pedagógicas que preserve a identidade do ser campestre.

Contudo, entre os discursos políticos e ideológicos sobre educação do campo e sua realidade é evidente a distância entre o anseio de fazer e o fazer. Constatando que nas tentativas de garantir o melhor para essa população geralmente depara-se com o retrocesso.

2.2 Formação de professores

Segundo Libâneo (1994), a formação profissional para o magistério requer uma sólida formação teórico-prática, composta por um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, cujos objetivos e conteúdos devem buscar uma unidade teórico-metodológica. Sem estes fundamentos o processo de ensino não

proporciona aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos. Com base em nosso estudo, veremos que, nas escolas do campo, a ausência da formação dos professores é um dos maiores empecilhos para o avanço dessa classe, sobretudo, quando aliada a outras carências bastante visíveis, dignas de uma avaliação particular.

Os professores do campo, em sua maioria, não possuem formação para a docência. É ainda mais crítica a situação quando desenvolve o papel de professor unidocente, pois nem mesmo quem possui formação sente-se preparado para lidar com a situação, sendo esta uma falha dos cursos de licenciatura.

Por muito tempo, apenas a formação inicial foi considerada suficiente para permitir aos professores o exercício da profissão até o término de sua carreira. Hoje, já não faz sentido pensar que após concluir a formação escolar/acadêmica estará preparado para encarar qualquer desafio do mundo do trabalho. Isso porque a sociedade passa por rápidas transformações que exigem melhores competências e não pode esperar até que novos profissionais entrem no magistério e tragam essas competências. Os que já estão engajados podem e devem participar continuamente de projetos e programas de formação continuada. Para Freire (1996), o professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Nessa compreensão, o que será dos estudantes do campo que têm como professores sujeitos que não possuem nem mesmo a formação inicial?

De modo geral, o professor do campo é alguém da própria comunidade e de baixo nível escolar. E embora a atual LDB, Lei nº 9394/96, tenha estabelecido o prazo de 10 anos para que todo professor da educação básica conquistasse a titulação acadêmica de nível superior para continuar atuando nas escolas, passados mais de dez anos percebe-se o descomprometimento por parte dos envolvidos. Nesse sentido:

Em se tratando de formação de professores, observamos que não corresponde ao que é requerido pela função docente. Apesar do esforço demonstrado pelas várias esferas administrativas do Estado brasileiro, no sentido de fomentar e/ou apoiar a formação docente, a partir da exigência legal suscitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] (AZEVEDO e QUEIROZ, 2010, p. 66).

Na tentativa de preencher essa lacuna, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica aliado às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e Secretarias de Educação Estaduais e Municipais no âmbito dos Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE), - Plano de Metas Compromisso pela Educação.

A partir de 2007, com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas, onde puderam refletir suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica.

Os Planejamentos Estratégicos foram aprimorados com o Decreto 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais. [...] o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio (BRASIL, 2011, p.2).

Aos professores do campo o acesso é mais difícil pela distância campo/cidade, ainda que sejam cursos semipresenciais. É importante enfatizar, também, que em alguns casos esses cursos não refletem na formação dos professores o que de fato é esperado de uma educação de qualidade e continuam a praticar a mesma pedagogia apesar da formação. Sob esse ponto de vista, a referida iniciativa é notada ideologicamente como resposta a exigências burocráticas.

Em suma, são válidos os diversos programas e projetos alternativos instituídos pelo Governo Federal, como a Pedagogia da Terra, Pedagogia da Alternância, Escola Ativa, Saberes da Terra, entre outras para potencializar o trabalho dos professores e melhorar a qualidade do ensino em prol de uma sociedade sustentável e valorizar o saber que o professor leigo do campo já possui.

2.3 Ações governamentais direcionadas para a educação em áreas rurais

Por motivos históricos e sócio-culturais a educação para as comunidades rurais sempre foi relegada a planos inferiores, apontada como local de retrocesso sem necessidade de investimentos tal como as escolas urbanas têm recebido.

Assim, perpetua a idéia de que o campo é um local que não necessita de uma educação escolar sistematizada com amplo investimento. As “escolinhas” do campo, comumente multisseriadas e isoladas, sobrevivem com um currículo distanciado de sua realidade, sem a merecida atenção das forças governamentais sobre sua eficácia. No entanto, o campo, como afirma Almada (2005), é um espaço pluriétnico e multidimensional constituindo laços de pertença a terra e à comunidade. Portanto, com identidade própria que não pode ser ignorada pelos que planejam a educação destinada aos povos que ali habitam.

As primeiras ações voltadas para a educação do campo surgiram em decorrência da migração desses povos para as cidades em busca de trabalho, principalmente com a abertura das primeiras fábricas. Apesar de exigir mão de obra pouco qualificada o camponês dificilmente se encaixava em alguma das vagas, resultando, não apenas o inchaço das cidades, com o surgimento das favelas e moradores de rua, mas, também, o comprometimento da produção agrícola.

Na tentativa de resolver essa situação o governo cria políticas públicas como o ruralismo pedagógico que propusera ao homem do campo uma prática educativa que evitasse o seu interesse pelo setor urbano. Conforme Calanzas (1993, p.26):

Na perspectiva dos preconizadores do “ruralismo pedagógico”, a escola deveria ser “um aparelho educativo organizado em função da produção”. Se essa população brasileira só tem oportunidade – quando a tem – de receber a educação nas escolas primárias, e de “viver de seus braços, em fainas manuais, que não podem deixar de ser as que o meio ambiente consente e permite a única maneira de adquirir hábitos de trabalho e conhecimentos para fazê-lo produtivo será dar à escola primária a feição especializada que consiga valorizar o homem como fator de progresso, pelo aproveitamento de suas energias, conduzidas e disciplinadas com espírito racional”.

Entretanto, a população não poderia contar com o sucesso desse programa, pois não passou de mero discurso voltado para os princípios políticos e econômicos desconsiderando seus aspectos socioculturais. A escola que deveria oferecer ensinamentos básicos e saberes a partir da realidade rural não se efetivou. Assim, logo que uma falhava, surgia uma nova política com proposta semelhante, mas com denominação diferenciada, o que levava o campesinato a acreditar na possibilidade de mudança e desenvolvimento.

Nem todas as políticas e programas surgiram com o mesmo ideário de fixar o homem no campo. Surgiram também em função de protestos e movimentos sociais pelos próprios camponeses, em busca não apenas de uma educação de qualidade, mas também de saúde, transporte, desenvolvimento sustentável, etc. Estes movimentos sociais fundamentavam-se na constituição de alternativas e propostas contestas a política neoliberal burguesa e conservadora. Nos anos 1990, ainda no governo Collor, vivíamos sob a vigência do patrimonialismo e da ascendência neoliberal que se efetivou no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), fortalecendo a visão instrumentalista do aparelho político, banalizando a reforma agrária ao adotar um artifício capitalista incorporado aos elementos oligárquicos do Brasil Colônia, além da acumulação entre o capital e o político enfatizando a existência de classes dominantes, parcialmente burguesas. De modo geral, a educação teve que lidar com as consequências provocadas por essa política (BIANCHETTI, 2005).

Com a abertura política e redemocratização do Brasil os movimentos sociais erguem suas bandeiras na perspectiva de mudar as condições de opressão, carência e exclusão. Entretanto, esse processo caminhava a passos lentos em meio a problemas burocráticos e dificuldades em romper com a antiga cultura política. Ao mesmo tempo em que se destacam os movimentos sociais como política em processo de formação e afirmação, como aponta o Art. 9º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo “[...] 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” (BRASIL, 2002), surgem também alguns programas que merecem menções: Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronera), Saberes da Terra e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

O Pronera foi criado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária em 1998 com o objetivo de promover o acesso à educação e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para docência em escolas de assentamentos/acampamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior. Já o Programa Saberes da Terra surgiu em 2005, vinculado ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC) pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e ao Pro-Jovem campo, visando oferecer

qualificação profissional aos jovens agricultores familiares entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, atendendo, do mesmo modo, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por último, o Procampo é uma iniciativa do MEC por intermédio da SECAD e fundamenta-se no apoio a implantação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país voltado, especificamente, para formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Os referidos programas, desenvolvidos pelo MEC e governos locais, estão direcionados ao público jovem e adulto das comunidades rurais visando promover tanto a formação inicial como a continuada. Por intermédio dessas políticas os anos iniciais e o Ensino Fundamental devem ser beneficiados com profissionais da própria comunidade, pois conhecem suas necessidades e devem saber lidar com elas, como exemplo as classes multisseriadas.

Estes programas foram planejados para atender o que determina a Lei 9394/96, em seu artigo 28 que faz a seguinte recomendação:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A abertura dada por esse artigo da LDB permitiu que se iniciasse, no país, um processo de mobilização social em torno dos direitos a que a classe camponesa possui possibilitando, a partir de diversas experiências, reafirmarem a proposta de educação do campo que desejam construir. Contudo, foram apenas experimentos que se mostraram insuficientes de modo que o ensino não superou as perspectivas que os povos do campo esperavam.

Sendo a multissérie uma particularidade bastante vigente nessas escolas e apontada, significativamente, como um dos maiores desafios do processo de ensino é importante que sejam contempladas com programas que abordem metodologias mais específicas. Nessa perspectiva, o Programa Escola Ativa e a

Pedagogia da Alternância seguem com uma proposta o mais próximo possível da culturados povos do campo.

2.3.1 Programa Escola Ativa

O Programa Escola Ativa (PEA), surgiu no Brasil em 1997, com o propósito de ampliar o acesso à educação básica no meio rural e melhorar a qualidade do ensino em classes multisseriadas. Sua elaboração se deu a partir da experiência do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvida na Colômbia por volta de 1970, se destacando como um importante modelo de reforma educacional para a zona rural. Diante desse quadro, o Banco Mundial convidou técnicos de educação e dirigentes do projeto Nordeste, para partilharem de um curso da estratégia “Escuela Nueva – Escuela Activa” na Colômbia.

Nesse processo, a base para que se alcance bons resultados consiste em investir na formação de professores e na melhoria da infraestrutura do espaço escolar. Segundo Araújo e Guarniere (2010) a proposta da Escola Ativa traz, desde instalações físicas, mobiliários adequados e suficientes até módulos de aprendizagem e materiais pedagógicos. Já no aspecto que envolve a proposta pedagógica, a Escola Ativa dinamiza seu trabalho através da participação dos alunos nas aulas e na administração, como a gestão estudantil que visa à participação ativa e democrática na vida escolar. Nessa dinâmica metodológica, a proposta busca organizar os módulos de aprendizagem, no intuito de se ter um programa específico para as classes multisseriadas, respeitando o ritmo dos alunos e substituindo o modelo de aprendizagem fundamentado na memorização por um que esteja baseado na compreensão. Araújo e Guarnieri (2010, p.185), discorrem com mais precisão a respeito das estratégias curriculares adotadas pela escola ativa:

Esses módulos podem ser comparados com os livros didáticos específicos para cada disciplina utilizada nas classes seriadas, pois são separadas por séries e por matérias, cada área ou matéria de cada série é composta por diversas unidades distribuídas em diversos fascículos, com um módulo para cada objetivo ou aprendizagem esperada.

Ainda como estratégia curricular, a Escola Ativa possui os cantinhos de aprendizagem, que são definidos como espaços na sala de aula para cada matéria do plano de aulas, [...] esses cantinhos são organizados por alunos, professores e comunidades e são considerados pela proposta como um instrumento valiosíssimo para realizar elementos culturais próprios da

comunidade ou região, [...] procurando estabelecer um relacionamento próximo entre a escola e a comunidade, visando educar indivíduos com identidade pessoal e cultural, capazes de participar ativamente e de transformar a sociedade na qual vivem.

Apesar de bem estruturado o PEA foi alvo de contestação e crítica advinda de movimentos sociais a respeito de sua eficácia. Assim, ao longo do décimo ano de sua implantação, Andrade, Di Pierro e Furtado *apud* Gonçalves (2009) apontam para a falta de avaliação do Programa e de uma bibliografia sistematizada sobre o assunto. A ausência relativa de literatura nacional sobre o tema soma-se a escassez de elementos estatísticos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quando se trata de escolas da zona rural, não permitindo uma percepção mais clara do contexto. Em outra vertente, o PEN na Colômbia tem colecionado documentos que apresentam bons indicadores, do contrario, não seria referência para outros países. Lembrando que todo projeto apoiado pelo Banco Mundial é favorável ao neoliberalismo e contrário à classe trabalhadora.

Uma situação difícil é quando se pensa em negar o PEA, visto que possivelmente este seja o primeiro programa governamental de formação continuada para os professores brasileiros de classes multisseriadas. Há pontos fracos, notadamente no que diz respeito a sua construção como política, mas é possível partir dos pontos que são considerados como fortes. Então os olhares se voltam para as contribuições que o PEA possa dar para a prática pedagógica, isto é para o cotidiano dos professores (GONÇALVES, 2010, p.53).

Nessa circunstância, o PEA passou por uma reformulação em 2008 através de seminários e discursos políticos, intencionando ampliar o acesso e a qualidade do ensino para as classes multisseriadas e ao mesmo tempo promover o fortalecimento dessa política. Numa dimensão comparativa:

Quadro I
Objetivos do Programa Escola Ativa

Objetivos do PEA 1997 – 2007	Objetivos do Projeto Base atual do PEA
Oferecer à escola multisserida uma metodologia adequada e com custos mais baixos que a nucleação;	Geral Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas;
Atender o aluno em sua comunidade;	Específicos Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão.

<p>Promover a equidade;</p> <p>Reduzir as taxas de evasão e repetência nas escolas multisseriadas;</p> <p>Corrigir a distorção série idade;</p> <p>Promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola;</p> <p>Melhorar a qualidade do ensino fundamental – 1º a 4º série – ofertada nessas escolas.</p>	<p>Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas adequadas a classes multisseriadas;</p> <p>Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa em propostas pedagógicas e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo;</p> <p>Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.</p>
--	---

Fonte: Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa (Brasília, 2007); Projeto Base PEA (Brasília, 2008).

O Programa continua a atender o mesmo público: educadores(as), educados(as), formadores(as) e equipes técnicas de Secretárias Estaduais e Municipais. Contudo, a reformulação citada veio somar ganhos para o Programa constituindo-se em um processo de materialização de políticas públicas que visam oferecer uma educação de qualidade ao intensificar seus objetivos.

2.3.2 Pedagogia da alternância

A pedagogia da alternância é resultado de uma investigação realizada por renomados pesquisadores internacionais e vários colaboradores cujo objetivo foi colocar em prática uma nova teoria para a educação popular em ação conjunta família/escola, a qual visa formar jovens para que permaneçam em seu local de origem. Seu desenvolvimento aconteceu a partir da Segunda Guerra Mundial na França e depois na Itália e Espanha. No Brasil, sua introdução iniciou-se na década de 1960 no estado do Espírito Santo sob influência e experiência italiana, proporcionada pela Maison Familiale de Castelfranco Vêneto.

A expansão das Maisons miliales Rurales (MFRs), em diversos continentes fez surgir em 1975 a Association Internationale des Maisons Familiales Rurales (AIMFR), com o objetivo de representação e integração das Maisons Familiares em todos os países, efetivando os contatos e as trocas de experiência entre as diversas iniciativas, com a criação de serviços necessários à existência da Associação (CRVALHO, 2008).

A alternância defende o trabalho coletivo como elemento verdadeiro da aprendizagem crítica e dialética, sendo uma proposta de socialização do

aprendizado, valorização da cultura local, respeito ao período de plantio e colheita, bem como a transformação do meio. Nessa direção, é imprescindível que haja comprometimento de todos os envolvidos.

Do contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas uma outra receita pedagógica e uma outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade. A inclusão efetiva de todos os envolvidos na formação pressupõe, por sua vez, a construção de novas relações entre a escola e a família na implementação de uma verdadeira parceria (SILVA, 2008, p. 1).

Basicamente, a metodologia da Alternância vale-se dos princípios da pesquisa-ação em que os estudantes observam, avaliam, descrevem, questionam, experimentam, e refletem sobre a realidade em que estão inseridos resultando em propostas de trabalho, a que se denominam projetos de trabalho, que são debatidos com os professores, estabelecendo, a partir daí, propostas de intervenção. A alternância ocorre entre o espaço familiar e a comunidade de origem e, a escola onde o aprendiz partilha os diversos saberes que possui com os outros educandos, refletindo sobre eles, através de bases científicas e então, retornam para a comunidade e a família a fim de experimentar e aprofundar o conhecimento aliando a prática à teoria.

Os aspectos centrais da Pedagogia da Alternância adotam uma metodologia dinâmica que garante a interação permanente entre família-escola-jovens, por meio de fases sucessivas, conforme Almada (2005, p.55-58):

O *Plano de Estudo* é o instrumento da alternância onde se obtém a interação da vida familiar com a escola, propiciando ao aluno o hábito de vincular a reflexão à ação. É elaborado com base em um *tema gerador* previamente definido.

A *Folha de Observação* é representada por questionamentos formulados pelos monitores, conjuntamente com os alunos. Ela é preparada a partir da análise do caderno da realidade, porque ela é gerada da realidade e das necessidades dos alunos. Auxiliam a complementar os conteúdos debatidos em sala de aula. Apresenta-se na forma de uma ficha de informações cumulativas, em um inventário das informações obtidas no período de permanência na unidade de produção.

O *Caderno da Realidade* consiste na organização e sistematização dos resultados obtidos nos Planos de Estudos, já ampliados, refletidos e ilustrados. Compõem-se de um retrato da realidade vivenciada pelo aluno, representada aqui como um conjunto de informações e as formas como elas foram obtidas no campo, bem como no período de permanência na CFR.

Visita e Viagem de Estudo favorece a materialização da teoria com as práticas diversas, encontradas em agroindústrias, unidades de produção, associações e cooperativas de produtores, escolas, centros de pesquisa, órgãos públicos e outros.

As *Visitas as Famílias* são realizadas pelos monitores quando o jovem se encontra no período de convivência com a família, todas as ações são compartilhadas em comum entre a escola-família-comunidade.

Por assim dizer, a Pedagogia da Alternância é considerada uma forte aliada no processo de ensino dos moradores de zonas rurais, ao possibilitar que estudem na cidade e permaneçam no campo, caracterizando-se como valorização da classe dentro de uma pedagogia histórico-cultural, que permite participação dos jovens e dos pais na escolha de conteúdos mediante seus interesses e necessidades apresentando como resultado, o jovem empreendedor do campo capaz de fortalecer o desenvolvimento sustentável em sua comunidade.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS

Neste capítulo, a análise se dá em torno das entrevistas realizadas com os professores das duas escolas pesquisadas, nomeadas por nós como Escola A e Escola B, sendo os professores, P1, P2 e P3 e os alunos, quando citados, são representados pela letra inicial do seu nome. E das observações feitas durante o período de convivência nas duas escolas. Nosso objetivo foi compreender e analisar a composição educacional da multisseriação a partir de uma vivência real, sempre atenta para os alcances, limitações e perspectivas da prática educacional.

3.1 Caminhos percorridos pela pesquisa: sujeitos e ambientes

Iniciamos nosso processo de pesquisa a partir de um encontro pedagógico promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Imperatriz. Na nossa experiência como professora de Educação Infantil, esses encontros foram primordiais para nos aproximarmos dos possíveis sujeitos respondentes da pesquisa. Compreendi que esses momentos significavam mais que uma formação promovida pela SEMED, eles representavam o início de um intenso trabalho carregado de expectativas, principalmente, de nossa parte.

As oportunidades de encontrar os professores da zona rural eram mínimas, por isso tinha pressa em saber quem eram os professores do campo e quais trabalhavam com classes multisseriadas. A princípio queria incluir no estudo todos que estavam dispostos, mas a distância e as péssimas condições das vias de acesso entre campo/cidade nos fez repensar essa possibilidade e, assim, optamos por duas escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental entre as quinze identificadas.

Para chegar à Escola A, no povoado Mãozinha, não houve dificuldade pois a mesma situa-se às margens da BR-010, o que favorece a comunidade com o transporte coletivo. Essa mesma facilidade não ocorreu com a Escola B, no povoado

Açaizal dos Pernambucanos, onde cujo acesso se dá por uma estrada vicinal em péssimas condições¹.

As duas escolas funcionam no período matutino, atendendo nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano. Apesar de estarem na mesma direção, escolhemos dias distintos para visitá-las, pois queríamos sentir a essência das comunidades e das escolas através de um entrosamento que possibilitasse enxergar claramente as suas representações sociais, algo que não se conquistaria em apenas uma manhã ou exclusivamente com a entrevista. Iniciamos a pesquisa em 14/03/2012 e terminamos em 04/04/2012 contando o tempo entre as duas escolas.

Após um curto período de ambientação, iniciamos a fase de convivência propriamente dita, para proceder à observação. Desde o início, esclarecemos a nossa finalidade. É o que Junker (*apud* Lüdke; André, 1998, p. 29), define como *Observador Participante*.

É um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Para tanto, construímos um roteiro de observação. Os conteúdos da observação foram: 1) *o local*: ou seja, as próprias escolas; 2) *as atividades de rotina*: as atividades gerais, o comportamento das professoras, dos alunos e demais pessoas; 3) *a descrição dos eventos especiais que houvesse*: as reuniões, os comportamentos dos alunos, a intervenção das professoras diante de tais comportamentos, a participação dos pais, a relação professor-aluno, a questão de gênero, as decisões tomadas pelas professoras. As anotações eram feitas no *diário de campo* imediatamente à observação, normalmente ao final do dia. Sempre que um dado não era totalmente esclarecido pela observação, perguntávamos a uma das professoras e estas prontamente esclareciam.

¹ Segundo informações, a mais de dez anos a estrada não é reparada pelos gestores públicos, sofre intensamente no período chuvoso e não há transporte coletivo. Quando há necessidade de ir à cidade percorrem 6 km de motocicleta (sem habilitação) ou bicicleta ou até mesmo a pé, para chegarem ao ponto de ônibus mais próximo, no povoado Centro Novo.

É perceptível, na Escola A, o movimento das classes de aula. A professora vem ao nosso encontro enquanto as crianças, curiosas, amontoam-se na porta de entrada da sala e, segundos depois, voltam para seus assentos em ritmo acelerado quando intuíram que entraríamos na sala. Uma curiosidade normal em qualquer turma de crianças. A turma, tímida naquele momento, olha de modo questionador quando a professora quebra o silêncio cobrando-lhes um “bom dia” que segue com uma apresentação na qual explicamos nossa presença na escola. Ela retoma a aula enquanto observamos a dinâmica da classe que possui 15 alunos, entre I período da Educação Infantil, ao 1º ano do Ensino Fundamental.

As entrevistas foram realizadas concomitantes as observações em momentos alternados. Ou seja, nos intervalos de aulas ou nos momentos em que as professoras estivessem de acordo. Foi vantajoso prosseguir a entrevista em momentos e dias diferentes de modo que novas questões surgiram em face das observações e do que já havia sido revelado pelas professoras.

Na Escola B, a recepção também ocorreu com muita timidez por parte dos alunos. Durante as manhãs a turma, de apenas 11 alunos entre a Educação Infantil e o 5º ano, foi observada e, sem pressa, especulamos um pouco sobre o povoado após a aula.

3.1.1 Percepções sobre o jeito próprio de ser dos povos

Entrecortado pela BR010 – Belém-Brasília -, o povoado Mãozinha apresenta um cenário com casas distantes uma das outras e rodeadas por pastos. Já o povoado Açaizal dos Pernambucanos permite uma maior aproximação com os moradores por ser muito pequeno e com casas próximas uma das outras e próximas da escola. As fazendas localizam-se afastadas do povoado. Nas duas localidades a maioria das famílias sobrevive da pecuária tradicional. Os vaqueiros, que cuidam das pequenas fazendas, trabalham mais de oito horas por dia, todos os dias, para garantirem o sustento familiar com pouco mais de um salário mínimo.

Além das pequenas fazendas é comum ver alguns sítios com pequenas plantações de frutas, verduras e criações de aves e suínos para o próprio consumo. Sem renda fixa e sem a posse das terras, os moradores vivem da agricultura de subsistência em terras arrendadas, ou seja, utilizam terras de fazendeiros para o cultivo da roça e transferem a eles boa parte dos recursos obtidos como forma de

pagamento e o restante é utilizado para o sustento e até mesmo para venda se a produção for favorável. Durante a lida na roça, a atuação da esposa e filhos é fundamental. Entretanto, segundo as professoras, jamais as crianças são tiradas de suas obrigações primeiras – a escola.

Para complementarem a renda familiar, os trabalhadores envolvem-se em outras atividades nas fazendas como o roço da juquirá, isto é, a limpeza do campo onde já foi plantado capim para gado. Outro fator que complementa a renda é a aposentadoria de algum membro da família e os programas governamentais de transferência de renda como o Bolsa Família e o Bolsa Escola.

Insatisfeitos com o trabalho no campo, outros vivem o ir e vir diário entre campo e cidade onde possuem trabalho assalariado, de regra no mercado informal ou no comércio. Geralmente são pessoas jovens que ainda moram na zona rural, mas que trabalham na cidade enquanto os pais continuam a cuidar da terra. Essa migração pendular é mais comum em povoados beneficiados com o transporte coletivo como o povoado Mãozinha. Por não contar com esse recurso, os mais jovens do povoado Açaizal dos Pernambucanos, arriscam deixar sua família em busca de trabalho nos centros urbanos. Muitos em casas de famílias, no caso das meninas, e raramente aos fins de semana retornam para visitar a família.

Os pequenos povoados não possuem quase nenhuma alternativa de lazer, a não serem as reuniões familiares, futebol entre amigos e banhos em igarapés. Cansados do ócio, eles procuram entretenimento em povoados maiores como Lagoa Verde ou até mesmo na cidade.

Entre essas comunidades há uma visão clara da influência urbana, mas que se caracteriza de modos diferentes. No povoado Mãozinha os moradores estão, aos poucos, abandonando o trabalho do campo pelo trabalho na cidade, mas não abandonam suas casas onde sempre viveram. Já os moradores do Açaizal dos Pernambucanos vivem uma dinâmica diferente. Os adultos e idosos não mudam a rotina de trabalho na roça. Já os mais novos, logo que se empregam na cidade, procuram se acomodar constituir família, e não pensam mais no povoado como a sua casa, a não ser quando ficam desempregados. Contudo, sem pretensões nem talento para o trabalho na roça continuam a procura por trabalhos assalariados na zona urbana. Por esta razão, o número de moradores está cada vez menor.

3.1 .2 Aspectos físicos das escolas

A estrutura física das escolas pesquisadas assume aparências relativamente distintas. A Escola A apresenta um aspecto bem cuidado. Logo que o portão se abre é possível visualizar toda a estrutura da escola. A área livre sem calçamento, local onde as crianças brincam durante o intervalo, possui árvores, bancos de madeira (imitando uma praça), um poço que abastece a caixa d'água e distribui para toda a escola, plantas de jardim e uma horta cultivada pelos alunos e consumida por eles na merenda escolar.

Possui duas salas de aula, cadeiras com mesas novas, quadro branco, TV em uma das salas, cantinhos de aprendizagem com uns poucos livros paradidáticos e jogos lúdicos, banheiros adaptados para deficientes físicos, um bebedouro, uma mesa para servir as refeições e uma cozinha. A cozinha de apenas 2,70m x 2,00m possui todos os equipamentos básicos como fogão, geladeira, freezer e pia, além de comportar a merenda escolar, materiais de limpeza e utensílios, deixando um espaço mínimo para as profissionais de serviços gerais realizarem seu trabalho.

Nela trabalham seis servidores distribuídos entre duas professoras, duas auxiliares de serviços gerais, uma responsável pela limpeza e outra pelo preparo da merenda, e dois vigias noturnos que trabalham em dias alternados.

Uma das professoras, P1, é formada em filosofia e já trabalha com classes multisseriadas há 23 anos desde que começou sua carreira nessa mesma escola. Esta ocupa a função de diretora ou professora responsável como ela se autodenomina. A segunda professora, P2, é formada em pedagogia e trabalha na escola há dois anos. As duas são efetivadas via concurso público.

Em contraste, a Escola B que também conta com apenas duas salas, revela as fragilidades provocadas pelos seus 43 anos. As raras reformas pelas quais tem passado se resumem em pinturas, que em poucos meses começam a desgastar por causa do reboco antigo; retelhamento; reparos no piso e calçada - desgastada pela erosão que escava os arredores da escola, deixando-a cada vez mais frágil em termos de estrutura física. Sobre essa questão a professora relata que o melhor a ser feito é demolir todo o prédio, com exceção dos banheiros, que foram construídos

recentemente (desligado do prédio da escola), e que o novo prédio deve ser murado para evitar que nas horas livres as crianças brinquem por ali e quebrem alguma coisa como já aconteceu com torneiras e lâmpadas dos banheiros. Outro problema é a presença de animais, como cavalos, que também já quebraram torneiras, fazem sujeiras e limita as atividades dos alunos fora da sala de aula, como por exemplo, o cultivo de uma horta.

Das duas salas, em apenas uma há aulas e a outra serve para guardar livros, jogos, materiais de papelaria, mimeografo e materiais de limpeza. Na sala onde ocorrem as aulas, há poucas cadeiras, mas o suficiente para a quantidade de alunos, uma mesa para a professora, um quadro branco e um filtro de barro.

Hoje a escola já conta com sanitários, inclusive com adequação para deficientes, mas ainda é perceptível uma antiga vala que servia de banheiro para os alunos até pouco tempo. A cozinha, assim como da primeira escola também possui todos os equipamentos básicos, menos a geladeira, com a vantagem de ser um pouco maior e comportar bem a merenda e utensílios em uma prateleira.

Quanto ao quadro de servidores, ele se resume a um servidor geral responsável pela limpeza e preparo da merenda e uma professora responsável pela formação escolar dos alunos do I período da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, além dos serviços burocráticos. A professora, aqui definida como P3, possui apenas o magistério, é nomeada e há 24 anos desempenha a função de professora unidocente e 17 anos como professora responsável.

Apesar da diferença na infraestrutura das escolas e da própria comunidade escolar, ambas as instituições expressam a necessidade de outros espaços que ofereçam melhores condições de funcionamento, como biblioteca, laboratórios refeitório, quadra de esporte, entre outras. E mesmo diante desses desafios verifica-se que as escolas são vistas como resultados da mobilização e da reivindicação social enquanto direito público. Essas escolas possuem um papel de pertencimento e existência da educação no local, haja vista que há o interesse que os alunos estudem na escola da comunidade onde vivem.

3.2 A rotina de aula em duas escolas multisseriadas

Diante do visto e vivenciado nessas escolas, apresentamos, neste item, a rotina das aulas, enfatizando o trabalho pedagógico realizado nas classes multisseriadas. Iniciamos os trabalhos pela Escola A.

Tínhamos autorização para entrar na sala e observar as atividades ali desenvolvidas. Inicialmente a professora fez a chamada para anotar os alunos presentes, depois oravam e cantavam. Todos parecem bem atentos durante a oração, mas na verdade acontece uma simples repetição das palavras pronunciadas pela professora e na hora de cantar poucos acompanham. A turma é composta por 15 crianças, entre o I e II período da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. São de idades e níveis educacionais diferentes organizadas em três grupos como forma de dividir as séries, mas que parecem muito naturais, por fazer parte do seu cotidiano.

A professora pede aos alunos da Educação Infantil que se aproximem da sua mesa para pegarem seus livros que ficam na escola. Ela escreve no quadro a página que os alunos do I período devem abrir. Eles têm dificuldade para encontrar a página correta, mas ela deixa que eles acertem sozinhos, enquanto fala com o II período que deve continuar a atividade do dia anterior: Rima – “brincando com as palavras”, que é lembrado pelos alunos através de uma canção que traz rima em sua letra. A professora lê e explica os exercícios para os alunos antes da atividade e só em seguida os autoriza a resolverem as questões. A explicação ocorreu rápida e sem explorações significativas, o que pode ser justificado por se tratar de uma continuação do conteúdo e também pelo fato de a professora precisar atender a todos os alunos com atividades diferentes.

Voltando ao I período da Educação Infantil e iniciando com o 1º ano, o mesmo texto é abordado. Porém tratado com graus de complexidades diferenciados. A atividade de 1º ano é copiar do quadro o texto utilizado que já está no livro do I período. Enquanto copiavam, a professora realizava a leitura e interpretação com os alunos do I período. Entendemos que, ao adotar o mesmo texto para séries diferentes, a professora esteja investindo na economia de tempo, mas não foi muito relevante tendo em vista a distância entre as séries e as atividades que ocorreram sem conexões. Apesar de o texto ser pequeno e simples, observamos que a interpretação textual foi frágil e insuficiente para que os alunos, mesmo aqueles mais

desenvolvidos, respondessem os questionários do livro sem o freqüente auxílio da professora. Quanto à atividade do 1º ano, constatamos que sua complexidade não correspondia à metodologia, pois a aula introdutória fora insuficiente para assimilação do conteúdo quando, de acordo com a professora, o acréscimo da consoante “s” transformava a palavra do singular para o plural. Por isso, os alunos apenas acrescentavam o “s” em cada palavra do texto para responderem a atividade. Percebendo o erro a professora começa a explicar que nem todas as palavras podem passar do singular para o plural apenas com o acréscimo da letra “s”. Depois dessa constatação ela direciona a maior parte do tempo e atenção a estes alunos enquanto as outras séries, em meio a conversas e brincadeiras, realizam suas tarefas.

Ainda na escola A, a rotina da outra turma de 13 alunos do 2º ao 5º ano, como de praxe, começa com a chamada, oração e música. Nesse momento os mais novos participavam com entusiasmo, enquanto os mais velhos tratavam o momento com descaso, como “coisa de criança”. É importante mencionar que a idade/série entre os alunos são correspondentes, e esta reação se configura como uma consequência da multisseriação, por ter alunos de níveis e idades inferiores as suas e por isso são tratados como menos inteligentes.

A turma estava organizada de forma convencional, como nas classes seriadas, sem agrupamentos por série, cada um sentava no local de sua preferência. A professora divide o quadro em duas partes, uma para cada disciplina. Para o 2º e o 3º ano a disciplina Natureza e Sociedade, abordava o conteúdo, meios de comunicação e para o 4º e 5º anos na disciplina de Português trabalhava leitura, interpretação e pesquisa, tal como sugere o livro do 4º ano.

A professora inicia o assunto questionando aos alunos dos 2º e 3º anos o que eles sabiam sobre meios de comunicação. Os alunos responderam citando alguns equipamentos que utilizavam em suas casas, como celular, rádio e TV. Seguindo essa lógica, mais questões foram feitas, como exemplo, se os meios de comunicação eram importantes? Por quê? Como utilizar? Etc. A metodologia da professora foi bastante pertinente ao considerar em primeira mão os conhecimentos que os educandos já possuíam e por aproximá-los às suas realidades.

Constatamos que os alunos mais adiantados, vez ou outra, interrompem as atividades quando terminam suas tarefas. Para não ficarem desocupados, a professora sugere aos que já concluíram as atividades que ajudem os colegas com

dificuldades, mas eles apenas andam pela sala de cadeira em cadeira sem atender ao pedido da professora, começam brincar, sair da sala e fazer barulho. Incomodada, a professora lê, sem pausas para questionamentos ou explicação, o que falta para concluir o texto e explica a atividade.

Quando finaliza a leitura ela entrega revistas, folhetos de comerciais, cola e algumas tesouras para recortarem imagens que representem meios de comunicação, colar no caderno e escrever como este meio é utilizado. Os alunos mostram-se bastantes interessados durante a pesquisa, recorte e colagem, mas na hora da escrita, que é mera cópia daquilo que já está no livro, perdem o interesse.

Logo que os alunos do 4º e 5º ano são convidados para a leitura compartilhada, “As aventuras de Pedro Malasarte”, alguns ficam eufóricos para iniciar a leitura, outros nem tanto, pois apresentam dificuldades para ler e precisam do incentivo e até exigência da professora para participarem. Durante a leitura, a professora produz questões mecanizadas na tentativa de o aluno se envolver com o texto, mas reduzia-se em simples adivinhação e repetição de palavras pronunciadas pela professora. Neste sentido, não se pode falar que o texto foi compreendido e assimilado.

O exercício do livro, também, não provocava essa compreensão, pois se trabalhava, preferencialmente, com enriquecimento de vocabulário sendo descartadas aquelas questões que se referiam à criatividade. A impressão que tivemos foi que a professora subestimava a capacidade dos alunos de responderem os questionamentos com respostas livres. Além disso, antes de respondê-lo era necessário copiar no caderno, embora, os livros tivessem espaços para respostas e não fossem utilizados no ano seguinte. Com isso, interpretamos que o objetivo da professora era ganhar tempo para auxiliar as outras séries, ao mesmo passo em que os alunos exercitavam a escrita, embora de forma mecânica.

Para manter os alunos mais adiantados ocupados a professora passa outras atividades: para as turmas de 2º e 3º ano, simulação de um bilhete que deveria ser entregue para algum dos colegas e produção textual para o 4º e 5º ano, imaginado que eles eram Pedro Malasarte, o personagem do texto que leram, e, finalmente, a aula acaba com tarefas incompletas para o dia seguinte.

Percebemos que na turma da professora P1, as aulas acontecem com base em aspectos poucos fundamentados teoricamente, muitas vezes, com base apenas em técnicas de ensino circunscrita no saber-fazer. De acordo com Freire

(2001), as técnicas são eficazes, mas são secundárias e só é importante a serviço de algo mais amplo. Considerar a técnica primordial é perder o objetivo da educação.

Quanto ao desempenho da professora P2, concluímos que, parece conhecer o conteúdo abordado em suas aulas, mas não foi possível perceber se com todos os fundamentos científicos, porém, ao final da aula constatamos que foi capaz de fazer a transposição didática de forma a propiciar a compreensão dos alunos.

Na Escola B, com exceção do II período da Educação Infantil, por não haver nenhum aluno matriculado, as atividades são desenvolvidas em uma única sala. Os alunos são organizados em meio círculo, próximo à mesa da professora. Aqui também é comum abrir a aula com oração e música.

Normalmente, para os alunos do 3º ao 5º ano, a professora não utiliza o livro adotado pela escola, mas sim, o material que ela acha mais adequado (um livro, que no seu entendimento, possui uma linguagem mais clara). Ela copia o texto do livro no quadro e todos devem copiar mantendo-os, assim, ocupados por um tempo enquanto ela se dirige aos alunos dos 1º e 2º ano. Para estes, as tarefas são dos respectivos livros, sempre iniciadas com um pequeno texto, seguido de vários exercícios, que pouco estimulava o senso crítico dos educandos. Enquanto a professora se ocupa dos alunos do Ensino Fundamental, os do I período de Educação Infantil esperam a correção da tarefa de casa, atividade essa que nem sempre é feita por todos. A alegação mais comum é que não tinham lápis e borracha. Essa constatação nos leva a deduzir que a família não cuida das atividades escolares, deixando-a por conta da escola. Esses episódios acabam quebrando a rotina programada pela professora. Outro fator que quebra a rotina, é que, nem todos os alunos do ensino fundamental finalizam as atividades no tempo previsto pela professora.

A professora utiliza muito a atividade de leitura coletiva. Cada aluno deve ler de duas a três frases, muitas vezes por meio de uma leitura hesitante, cujos trechos ou palavras são apontados pela professora. Constatamos que a leitura é atividade exclusiva dos alunos do 3º ao 5º ano, mas todos deveriam prestar atenção e participar da “roda de conversa” o que permitiu aos estudantes, aproximarem os elementos do texto ao próprio contexto social. Como exemplos, citam as plantas e árvores que há em suas casas, sendo bastante valorizado e explorado pela

professora com questionamentos e apontamentos, durante um bom tempo, até que a discussão começa a ficar enfadonha sem muita atenção dos alunos, então chama atenção para a atividade.

Percebemos que quanto mais o conteúdo se aproxima do contexto vivenciado pelas professoras e alunos, mais eles têm facilidade de lidar com ele, do contrário ficam presas ao livro.

Como exercício de fixação, para o Ensino Fundamental, as atividades são bem mecânicas. A professora copia e desenha no quadro e eles reproduzem em papel A4. Os da Educação Infantil insistem para fazer a mesma atividade, mas sem sucesso na tentativa, copiam a atividade do quadro que leva certo tempo aproximando-se do intervalo o que deixa os alunos ansiosos para o lanche e as brincadeiras. Contudo, só podem sair depois de concluírem o escrito do quadro.

O intervalo é bastante longo e é esperando com muita ansiedade pelos alunos. Após este, o tempo é destinado à resolução de exercícios de matemática. O quadro é dividido em duas partes: de um lado as atividades para alunos de 2º e 3º ano, do outro lado, para os alunos do 4º e 5º ano. As atividades, normalmente, são as operações básicas como adição e subtração.

Os alunos sempre utilizavam os dedos ou riscos no caderno como auxílio na resolução das operações e também ajudavam aqueles que tinham maiores dificuldade, especialmente os irmãos. Enquanto os alunos do ensino fundamental fazem as atividades de Matemática a professora se ocupa com os alunos da educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Nessas atividades, também, é comum encontrar alunos que terminam imediatamente. A professora preocupa-se em mantê-los ocupados com outras atividades.

Verificamos que o contato com a matemática acontecia por meio da memorização antecedida pela leitura da tabuada, restando como alternativa, adivinhar a resposta correta, geralmente sem explicação do raciocínio que envolvia a operação. Constatamos que o ensino de matemática não tem refletido na apropriação do conhecimento, sendo desvinculado da vida prática não indo além do domínio de determinadas fórmulas consideradas suficientes para permanência no contexto escolar.

Em síntese, constatamos que nas classes multisseriadas não é raro ver que em alguns momentos as professoras se perdem em meio aos alunos e suas necessidades de conteúdos diferenciados ao mesmo tempo. Observamos, em

ambas as escolas, que os conteúdos/conhecimentos são extraídos, algumas vezes, do caderno de planejamento do docente ou diretamente do livro didático. Sobretudo, quando as educadoras não conseguem elaborar seu plano de aula, muitas vezes, produzidos após a aula já executada, apenas para cumprirem exigências da SEMED. Quando isso ocorre, os conteúdos são repassados em forma de textos/exercícios aos alunos que, por sua vez, copiam bastante e são menos motivados a ler e escrever. Assim, a leitura e a escrita raramente são encaradas, na escola, como instrumentos de acesso a novos conhecimentos.

3.3 Dificuldades sentidas pelas professoras

De acordo com nossa observação, percebemos que os desafios em classes multisseriadas são maiores que nas demais classes. Geralmente relacionados à falta ou ineficiência de políticas públicas, como a ausência de investimentos na formação de professores, currículo distanciado da realidade, falta de investimento na infra-estrutura da escola e do acesso aos povoados etc.. Ou seja, são classes esquecidas, discriminadas apontadas como responsável pela suposta má qualidade da educação nas escolas do campo. Santos; Moura *apud* Dilza Atta (2003,p. 37), fazem a seguinte observação:

A ECMS [Escolas de Classes Multisseriadas] é vista como uma opção de segunda categoria, já que não se tem o “ideal” que é a seriada. Raríssimas professoras têm declarado gostar de ensinar a essas classes, aceitando-as tais como são. Elas são consideradas o avesso das seriadas a que se espera um dia chegar.

Realmente, se percebe que a realidade é da forma acima descrita. Quando questionadas sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho com classes multisseriadas, de modo particular, as professoras deram uma importância especial à organização do tempo para as atividades didático-pedagógicas, o que pode ser entendida no sentido de que, tendo de trabalhar conteúdos de até seis séries, o tempo torna-se claramente insuficiente para a tarefa. Percebendo esta situação, indagamos às professoras quais são as dificuldades para trabalhar diferentes séries ao mesmo tempo. As repostas foram as seguintes:

O trabalho com os alunos da educação infantil é mais difícil porque eles precisam de mais cuidado... Eles são mais devagar e aí os alunos do primeiro ano precisam sair daqui pelo menos com o básico da leitura e escrita só que com a mistura de I e II período e 1º ano fica difícil. Tem uns alunos do 1º ano que tem muita dificuldade, só que é difícil eu ter um tempo só pra eles. O certo seria ter um tempo só prá eles e ainda assim é difícil (P1).

É difícil ter que fazer até quatro planejamentos e não conseguir abordar todos, da atenção por igual e às vezes a sala fica uma bagunça... Um chama prum lado, outro chama pro outro e você fica perdidinha. Só tem dois anos que trabalho com esse tipo de turma e apesar das dificuldades acho que to me saindo bem porque meus alunos num tão ruim assim... tem uns mais fraquim mais vão aprender também (P2).

A maior dificuldade é dar atenção para todos, quando um chama, outro chama. E tem muita diferença entre conteúdos e tem dia que não dá pra trabalhar o que foi planejado. Às vezes quando uma serie fica desocupada se você num passar uma atividade eles começam a atrapalhar os outros... Né fácil não (P3).

A partir dos relatos acima, podemos dizer que os níveis de aprendizagem diferenciados são preocupantes em termos de condições pedagógicas, pois afetam o trabalho das docentes e a aprendizagem dos alunos. A professora precisa correr de um lado para outro tentando atender a todos e, certamente, não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos tendo em vista os vários planejamentos de aula. Como consequência, um número reduzido de alunos consegue ser atendido em suas necessidades. A professora P1 ratificou sua maior preocupação com os alunos da Educação Infantil por serem menos independentes e necessitados de maiores cuidados, o que exige uma interação plena com ela para, por sua vez, acontecer uma mediação direta com os conteúdos, sendo colocados em segundo plano em razão de o 1º ano ser apontado como “mais importante” visto que precisam alcançar uma meta básica desta série: aprender a ler e escrever. A professora P2 demonstrou que, apesar de atuar em classes multisseriadas há apenas dois anos, seu trabalho revela resultados animadores, sem, contudo, descartar os obstáculos próprios das classes multisseriadas que enfrenta diariamente.

Na turma da professora P3, o trabalho com seis séries diferentes em uma mesma sala, fragmenta o seu trabalho, sempre preocupada em manter os alunos ocupados para não interromperem a explicação do conteúdo aos outros alunos. Como recurso, procura mantê-los ocupados com muitos exercícios que são feitos de

forma mecânica pelo aluno. Apenas por fazer. Nessa dinâmica, a “explicação” do conteúdo passa pelo aluno, quase sempre sem nenhuma apropriação.

Sabemos que hoje, inclusive no meio rural, há uma mobilidade muito grande de pessoas, sendo comum a transferência de aluno de uma escola para outra. Assim sendo, indagamos as professoras quais as dificuldades com alunos que vêm de fora e como elas lidam com essas dificuldades.

Não tenho problemas com crianças que vem de fora, porque sendo daqui (povoado) ou não, é aqui nessa sala que começa a vida escolar delas (P1).

Tem uns alunos que tem mesmo mais dificuldades que outros, mas tem uns alunos que vem de outros lugar, que já tão no 3º, 4º ano e com a maior dificuldade pra ler. Esse ano num teve nenhum, todos que estão aqui são da outra turma... Ainda bem. Tem também uns que chega e num dá trabalho de nada, aí é bom né? (P2).

Quando chega alunos de fora que não traz nem a transferência, aluno de 2º, 3º 4º ano que num sabe ler nada.. eu não sei o que esses professores faziam com essas crianças. Aqui tem um menino do 2º ano que vêi num sei de onde e num sabe ler nada, nada, mas pelo menos já conhece as letras e o jeito é fazer com que ele aprenda a ler, porque num pode reprovar. Os filhos de vaqueiro num aprende quase nada porque vive mudando de lugar, tem quatro alunos que são irmãos e até que eles tão demorando muito pó aqui, mas tem uns que quando o aluno ta começando a se desenvolver, vão embora e não esperam nem o semestre acabar (P3).

Percebemos, através das falas das professoras, que as dificuldades de desenvolvimento na leitura desses alunos provêm de natureza pedagógica, como métodos inadequados, da falta de estimulação por parte da própria escola e outros. A educação é vista, pelos pais, por outro prisma, o que importa para eles é a sobrevivência. A parte burocrática (transferência) é secundária, eles migram muito em busca de condições de trabalho. A sobrevivência fala mais alto que a educação escolar dos filhos. O aproveitamento da mão-de-obra da criança faz muita diferença quando se trata da vivência no campo.

A escola é um local de convivência em grupo, onde ocorre a formação do sujeito com a aquisição de valores e conhecimentos, mas, quando os sujeitos em questão são irmãos, essa relação já existe antes da escola. Nesse sentido, as professoras apontam a situação como aspecto negativo, embora saibam que nas escolas multisseriadas de zona rural a junção de irmãos é inevitável, quando esta é a única representante da formação escolar desses jovens.

O “R” do 1º ano é irmão da “k” do II período e tem dia que ele ajuda ela e isso é bom, mas tem dias que ele quer responder a tarefa dela e aí ela num aprende, ele também faz a atividade de casa e num faz a dele e de vez enquanto rola uma briguinha. Esses dois tem um primo aqui, do II período também e aí a “k” se da muito bem com ele e o “R” fica com ciúme, inventa historia (P1).

Aqui num tem irmãos não, tem primos, mas num se ajudam não. Um olha a tarefa do outro e chama de burro quando num consegue resolver, mas ajudar mesmo... as vezes eles brigam outra hora são amigos (P2).

O problema com a “H” e o “G” é que a “H” é zangada e valente, mesmo sendo mais nova ela num tem medo dele não. Os dois são muito espertos, não precisa um ta ajudando o outro, a discussão deles já vem de casa. Ainda tem os quatro irmãos, o “R2” do I período, a “T” do 1º ano, a “L” do 2º e o “R” do 4º. Já é o segundo ano deles aqui, só o “R” que entrou esse ano, e eles já melhoraram muito quanto à leitura e escrita, mas só que eles brigam muito (P3).

Não há normas para que alunos com graus de parentescos sejam colocados em turmas separadas. A junção deles pode ser favorável ou não, depende da forma como o professor irá conduzir o caso. O irmão é alguém que cuida do outro, protege, defende, mesmo quando a relação no seio familiar não é das melhores. Quando ele ajuda na resolução da tarefa do irmão ou simplesmente responde por ele, no intuito de se livrar da responsabilidade, embora não seja correto, ele acaba revisando e aprendendo o conteúdo, já o seu irmão, além de não aprender fica dependente do seu “auxilio”. Além disso, no meio rural as relações são mais intensas e próximas, perpassando os limites da escola, em circunstância da dimensão do povoado. Assim, todos se conhecem e se relacionam fora do ambiente escolar.

O professor que atua em escolas de zonas rurais exerce funções não apenas de ordem pedagógicas, mas também, burocráticas e até de mediação de conflitos sociais. No bojo dessa dupla jornada, questionamos as professora P1 e P2, respectivas diretoras das escolas A e B, como elas lidam com a situação. Dizem as professoras:

É muito difícil ser professora e ao mesmo tempo responsável pela escola... Olha, às vezes tem problemas que só podem ser resolvidos pela manhã, aí os alunos já ficam sem aula. A legalização e atualização dos documentos da escola, do conselho e a compra da merenda que é uma burocracia sem fim, todo mundo que eu vejo falar dessa compra de merenda reclama... É assim, tem vários supermercados pra você fazer essas compra aí você anda a Imperatriz todinha pra comprar um tiquim de merenda e tem fornecedor que dão fim nas notas e na hora da prestação de contas da um trabalho. Pelo menos pra nós da zona rural que temos poucos meninos e

pouco dinheiro e moramos longe eles deveriam colocar pra gente comprar num lugar só. ...era bom quando eles mesmo compravam e vinham entregar(P1).

O trabalho com classes multisseriadas num é fácil não, mas difícil mesmo é mexer com documentação de escola, regularização, declaração... Leva tempo e dinheiro. O conselho da escola exige uma quantidade de pessoas que nem tem pai pra preencher e aí eu fico procurando quem da comunidade pode entrar, mas é só pra dizer q tem mesmo... Assinar algum papel... Só. A merenda? ...aqui tem esse poquim de aluno, vem um poquim de dinheiro e é pra fazer a compra em vários lugares. Andar a Imperatriz toda pra comprar um pacote de arroz ali, um frango acolá, um Kg de verdura em outro lugar. Agente compra e eles demoram pra entregar porque diz que é longe, que a merenda é pouca e aí fica esperando outras escolas comprar pra fazer uma viagem só ou então deixam lá no Centro novo para eu ir buscar. E tem dia que chega o arroz e num chega o frango, esses meninos vão comer só arroz?(P3).

Ao considerar o tempo que elas estão na escola como professoras responsáveis, as situações, citadas acima, não deveriam ser vistas como uma dificuldade tão considerável, mas, elas alegam que a cada ano há modificações no segmento dessas burocracias e a SEMED não as informam como devem prosseguir e, ainda, complica a organização do trabalho pedagógico, às vezes interrompido em decorrência do prazo limite para adequação aos novos preceitos.

A compra da merenda escolar, por exemplo, é uma característica própria da gestão atual e pontuada pelas professoras responsáveis como um empecilho no sentido de que perdem muito tempo para concluir a compra, dificilmente entregue de acordo com a data do requerimento. Entendemos que estas escolas, com baixo número de alunos, merecem um olhar singular mais próximo de suas realidades.

Entre as dificuldades apontadas, pelas educadoras, identificamos que, a falta de material didático-pedagógico, principalmente para a Educação Infantil, tem dificultado o processo educativo, mas trataram a deficiência com pouca importância já que podem contar pelo menos com o livro didático.

As situações acima apontam para a urgência de tomarmos essas questões específicas de forma mais ampla e articulada, considerando que a escola multisseriada sobrevive enfrentando dificuldades, tanto de ordem pedagógicas quando de ordem burocráticas. Nesse cenário, pouco animador, entendemos que as classes multisseriadas precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas do poder público a fim de que sejam construídas propostas que enfrentem a precarização das condições decorrente de suas condições de trabalho.

4 CONCLUSÃO

Como resposta a nosso objetivo de pesquisa, concluímos que o trabalho nas classes multisseriadas tem ocorrido com responsabilidade e compromisso com os sujeitos envolvidos, ainda que a multissérie seja apontada como fator contribuinte para o insucesso da aprendizagem. É perceptível, na relação entre os educando que a situação tem oportunizado aos alunos das séries menores o contato com conteúdos de níveis mais altos, além da interação no momento da resolução das tarefas onde alunos mais desenvolvidos ajudam os outros. A teoria histórico-cultural entende que a aprendizagem se dá através da mediação dos conhecimentos por uma pessoa com mais experiência. Não necessariamente pelo professor. Nas escolas pesquisadas essa mediação é bastante incentivada pelos professores. Constatamos isso nas relações aluno-aluno, aluno-professor ao concretizarem formas significativas de aprendizagem e interação.

Nessa interação, as docentes associam as várias séries a um mesmo conteúdo, respeitando o nível e o ritmo dos sujeitos, trazendo para a aula conhecimentos da vida, da cultura e do interesse local. A aplicação dessa metodologia, por associação, ocorria com maior frequência nas disciplinas de Ciências, Geografia, História e Arte. Linguagem/Português e Matemática geralmente com alunos da mesma série. Assim, a disparidade, característica sempre presente nas classes multisseriadas, ganha força quando o professora compreende-a como fator importante para as interações que devem acontecer nas classes multisseriadas. O mesmo conhecimento posto a disposição de todos com a mesma linguagem e na mesma ocasião, envolverá, de maneiras diferentes os vários sujeitos, exigindo interação deles entre si e com a professora.

A prática do magistério na zona rural, no que se refere às classes multisseriadas ainda é marcada por grandes limitações. As mais graves são de natureza pedagógica, pois encontramos professora com formação inadequada para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e também a ausência de formação continuada com componentes curriculares voltados para realidade local. Além disso, é uma prática abandonada em que se percebe a ausência do poder público em todos os aspectos.

A problemática não está em ser multisseriada, mas sim, na falta de conhecimento sobre o que se fazer com elas. As representações negativas que se tem delas merecem ser problematizadas e não tomadas como verdades absolutas.

É necessário que haja aplicações de políticas educacionais que abordem diferentes formas pedagógicas para turmas diferenciadas por idades e aprendizagens a considerar sua localidade, valendo, portanto, um estudo que abranja sua totalidade, escola, família e comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis de Carvalho de. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. 118p. Dissertação (Mestrado). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará, Belém do Pará.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de; GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **A proposta da Escola Ativa e suas repercussões no trabalho das professoras de classes multisseriadas de Mato Grosso**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de (Org.). **Políticas de educação (a partir dos anos 90) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte**. Belo Horizonte: Autentica editora, 2010.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação\Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

BRASIL. MEC. **Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa**, Brasília, 2008.

CALANZAS, Maria Julieta Costa (Org.) **Para compreender a educação no meio rural: traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, Jacques. DAMASCENO, MARIA n. Campinas: Papiros, 1993. Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico. (P. 15-40)

CARVALHO, Cilésia. **Pedagogia da alternância, sua prática e contribuições para uma educação de qualidade no campo**. Em: < <http://www.webartigos.com/artigos/pedagogia-da-alternancia-sua-pratica-e-contribuicoes-para-uma-educacao-de-qualidade-no-campo/24582/>>. Acesso em 09/01/2012.

CARVALHO, Raquel Alves de. PASSO, Joana Célia dos. ROCHA, Eliene Novais. **Educação do campo: um olhar panorâmico**. – Em < <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em 17/01/2012.

DAVIS, Claudia. GATTI, Bernadete A. **A dinâmica na sala de aula na escola rural**. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Aão Paulo: UNESP, 2001.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente.** Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 6. Ed. São Paulo: Atlas 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U. 1986.

MARX, Karl. **O método na economia política.** Havana–Cuba: Livreiros Editores, 1970 (Tradução de André Graveto).

MENDOÇA, Ednalva Sindronêz de. **Estudos das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita no segundo ciclo do ensino fundamental no município de Lagoa Salgada-RN.** Em: < http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a5_v1/artigo_2.pdf >. Acesso em 08/05/2012.

MICHAEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2005.

REIS, Neila da Silva. **Ensino de história e alternância: algumas possibilidades.** – Belo Horizonte – MG. Autêntica editora, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. Os centros familiares de formação por alternância no Brasil. Em: <<HTTPS://WWW2.CEAD.UFV.BR/ESPACOPRODUTOR/SCRIPTS/VERARTIGO.PHP?CODIGO=4&ACAO=EXIBIR>> acesso em: 12/01/2012

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5230> - plataforma freire. Acesso em 18/01/2012. 2009

