



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

ALVANILDE ARAUJO NOGUEIRA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS TURMAS MULTISSERIADAS DA ZONA
RURAL DO MUNICÍPIO DE PINHEIRO – MA**

Pinheiro - MA

2016

ALVANILDE ARAUJO NOGUEIRA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS TURMAS MULTISSERIADAS DA ZONA
RURAL DO MUNICÍPIO DE PINHEIRO – MA**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Orientador (a): Dra. Edinólia Lima Portela

Pinheiro - MA

2016

Nogueira, Alvanilde Araujo.

Coordenador pedagógico e as turmas multisseriadas na zona rural do município de Pinheiro-MA / Alvanilde Araujo Nogueira. – Pinheiro, 2016.

60 f.

Orientador: Prof.^a Dra. Edinólia Lima Portela.

Monografia (Especialização) – Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2016.

1. Coordenador pedagógico. 2. Turmas multisseriadas - Planejamento. 3. Formação continuada - Professor. I. Título.

CDU 371.121(812.1)

ALVANILDE ARAUJO NOGUEIRA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS TURMAS MULTISSERIADAS DA ZONA
RURAL DO MUNICÍPIO DE PINHEIRO – MA**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Aprovado em: 19/12/2016.

BANCA EXAMINADORA:

:

Profa Dra. Edinolia Lima Portela (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Profa Ms Francilene do Rosário de Matos (1º Examinador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Ms. Carlos André Sousa Dublante (2º Examinador)
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho em especial a Deus e a minha filha Ana Larissa que sempre me deu forças para eu continuar firme nos trabalhos e estudos.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, NOSSO PAI, sem o qual, com certeza, este trabalho não seria possível.

Aos meus pais e irmãos, por sempre apoiarem e acreditarem em minhas escolhas e ações;

A Elson José Castro Nogueira, companheiro, que partilha comigo todas as incertezas, possibilidades e conquistas;

A Ana Larissa Araujo Nogueira, minha querida filha, meu bem mais precioso, que respeita e incentiva minha constante busca pelo conhecimento;

A Alvanira Silva Araujo, minha irmã, sempre tão presente em todos os momentos e decisões importantes;

À Paulo Jorge Ribeiro Costa, amigo recentemente encontrado e tão querido, obrigada pela partilha, pela cumplicidade, pela amizade;

A minha comadre Elizabeth Gomes Nogueira, pelo privilégio de amizade tão sincera;

Aos colegas de curso, especialmente à Nazaré e Núbia, pelas dicas e trocas constantes no percurso da pesquisa;

À Sandra Alves, tutora da turma, pelo apoio, pela receptividade, pelos encontros calorosos e abertos às tantas possibilidades de crescimento e aprendizagem;

À Edinólia Portela, orientadora, meu profundo carinho, respeito e agradecimento pela partilha, pelo incentivo e pelo acompanhamento em momento tão importante de minha vida;

Aos companheiros de trabalho da SEMED, Paula Frassinett, Socorro Lima e Valdileia Costa, pela colaboração e abertura às novas possibilidades e desafios;

Às professoras das escolas pesquisadas, minha sincera gratidão;

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada.

“A realidade muda, o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado, sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar nossos conhecimentos, principalmente para as mudanças que ocorre em nossa prática, bem como para atribuímos direção esperada a essa mudança”

(CHRISTOV, 2003)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender o trabalho do coordenador pedagógico nas turmas multisseriadas da zona rural do município de Pinheiro – MA. Para tanto, buscou-se fundamentos em autores como: CALDART (2002), BATISTA (2001), BELTRAME (2002), CARNEIRO (2006), MUNARIM (2008), VIGOTSKY (1995), VASCONCELOS (2009), HAJE (2008), FONSECA (2001), LIBANEO (2005), FRANCO (2008), FUSARI (2008), TARDIF (2008), LIMA e SANTOS (2007), OLIVEIRA (2009), assim como em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB 9.394/96. Como metodologia, seguiu-se uma abordagem qualitativa fundamentada em autores como GODOY (1995), MINAYO (2007) e MANZINI (1990/1991). Utilizou-se como instrumento de pesquisa questionários com questões fechadas, com o intuito de estabelecer o perfil dos sujeitos e entrevistas com questões abertas. Como campo empírico delimitou-se as escolas E. M. Leonardo Batista Ribeiro, E. M. Filadelfo Mendes e E. M. Antonia Queiroz Soares, estas, situadas na zona rural. Como sujeitos foram envolvidos 03 professoras, uma de cada escola citada. Os resultados da pesquisa apontam que o Trabalho do Coordenador Pedagógico deva considerar as especificidades das turmas multisseriadas, considerando um planejamento específico para essa modalidade de ensino e que há necessidade dos docentes das escolas do campo, serem inseridas em formações específicas e continuadas, visto que, esta é uma das principais atribuições desse profissional, buscando assim, um aperfeiçoamento em relação a um conhecimento específico, direcionando a sua prática pedagógica e as especificidades existentes no âmbito escolar.

Palavras Chaves: Coordenador pedagógico. 2. Turmas multisseriadas - Planejamento. 3. Formação continuada - Professor.

ABSTRACT

The present work aims to understand the work of the pedagogical coordinator in the multi - series classes of the rural area of the municipality of Pinheiro - MA. In order to do so, it was sought the foundations of authors such as CALDART (2002), BATISTA (2001), BELTRAME (2002), CARNEIRO (2006), MUNARIM (2008), VIGOTSKY (1995), VASCONCELOS (2008), FUSARI (2008), TARDIF (2008), LIMA and SANTOS (2007), OLIVEIRA (2009), as well as in official documents such as the Law of Guidelines and Bases Education - LDB 9,394. As a methodology, we followed a qualitative approach based on authors such as GODOY (1995) AND MINAYO (2007) AND MANZINI (1990/1991). Questionnaires with closed questions were used as a research tool in order to establish the profile of the subjects and interviews with open questions. As an empirical field, the schools E. E. Leonardo Batista Ribeiro, E. M. Filadelfo Mendes and E. M. Antonia Queiroz Soares, were located in the rural area. As subjects were involved 03 teachers, one from each school cited. The results of the research indicate that the work of the Pedagogical Coordinator should consider the specifics of the multi-series classes, considering a specific planning for this type of teaching and that there is a need for the teachers of the rural schools, to be inserted in specific and continuous training, This is one of the main attributions of this professional, seeking an improvement in relation to a specific knowledge, directing their pedagogical practice and the specifics existing in the school environment.

Key Words: Pedagogical coordinator. 2. Multi-serialized classes -Planning. 3. Continuing education - Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola Municipal Filadelfo Mendes	23
Figura 2 – Escola Municipal Antonia Queiroz Soares	25
Figura 3 – Escola Municipal Leonardo Batista Ribeiro	27

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Perfil dos sujeitos entrevistados	22
Quadro 2 - Escolas e Localidades rurais do Polo Pacas I	23
Quadro 3 – Escolas e Localidades rurais do Polo Fortaleza	25
Quadro 4 – Escolas e Localidades rurais do Polo São Caetano	27

LISTA DE SIGLAS

ASG – Auxiliar de Serviços Gerais

BM – Banco Mundial

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CEB – Câmara da Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GO – Goiás

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA - Maranhão

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimentos dos Sem Terra

ONG – Órgão Não Governamental

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1.	Metodologia	19
1.1.2	<i>Perfil dos Sujeitos</i>	21
1.2	As escolas pesquisadas	22
1.2.1	<i>Escola Municipal Filadelfo Mendes</i>	23
1.2.2	<i>Escola Municipal Antonia Queiroz Soares</i>	25
1.2.3	<i>Escola Municipal Leonardo Batista Ribeiro</i>	27
2	O COORDENADOR PEDAGÓGICO: AVANÇOS E RETROCESSOS NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA	30
3	ESTUDO MULTISSERIADO	34
3.1	Origem e aspectos legais	34
3.2	O trabalho dos professores das turmas multisseriadas	38
4	O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO AOS PROFESSORES DAS TURMAS MULTISSERIADAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE PINHEIRO – MA.	42
4.1	O olhar das professoras	42
4.1.1	<i>O Coordenador Pedagógico como sujeito indispensável no processo do trabalho docente</i>	43
4.1.2	<i>Necessidade de planejamento direcionado para o público multisseriado</i>	44
4.1.3	<i>As múltiplas funções do Coordenador pedagógico e a dificuldade de acompanhamento do trabalho nas turmas multisseriadas</i>	47
4.1.4	<i>Necessidade de Formação Continuada específica para o trabalho com as turmas multisseriadas</i>	49
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS	54
	ANEXOS	57

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo vem apresentando, historicamente, desigualdades sociais, o que se configura em um entrave para que os povos do campo venham a ser contemplados com uma educação de qualidade social. Esse entrave torna-se mais visível, nas escolas com turmas multisseriadas, com reduzido número de estudantes e situadas na zona rural. Percebe-se nesse contexto, que os desafios dos educadores crescem cada vez mais frente às especificidades da Educação do Campo, que requer uma luta incessante em defesa da igualdade de direitos a essa educação com qualidade.

A escola do campo onde reside a classe multisseriada, desde o início, foi sustentada por políticas compensatórias garantindo, quando muito, uma manutenção mínima de incentivos e recursos. O Caderno de Orientações Pedagógicas para a formação de educadores (2010), afirma que:

O sistema educacional sustentou uma escola, muitas vezes sem paredes e sem tetos, ocupando as residências dos educadores, os salões paroquiais, os centros comunitários ou prédios públicos degradados com o tempo e a falta de cuidados (BRASIL, 2010, p. 24).

Esse tipo de tratamento direcionado às escolas com classes multisseriadas contribuiu para a ideia de que o campo é um lugar atrasado, onde vivem pessoas que desconhecem os seus direitos. Uma visão preconceituosa que precisa ser desconstruída.

Nesse contexto, Caldart (2002) assevera:

Não se educa verdadeiramente o sujeito do campo sem transformar as condições de desumanização. O desafio para as escolas do campo é a formação para recuperar as condições humanas dos povos do campo. Por isso é tão central a definição do tipo de escola que se quer e do projeto educativo que ali se desenvolve. (p. 17)

Dessa forma, a Educação do Campo propõe refletir na história da comunidade e dos sujeitos que nela habitam. De acordo com Munarim (2008), um dos objetivos fundamentais da luta por uma Educação do Campo, não é só uma luta por uma escola, e sim para garantir o direito à educação mesmo que seja no campo. Pois o povo tem direito a estudar onde vive, construindo uma educação adequada à sua realidade.

Seguindo a mesma linha de pensamento Caldart (2010), afirma que a luta pela Educação do Campo está diretamente relacionada aos sujeitos do campo em sua coletividade, na busca pelos seus direitos, independente de suas especificidades.

Nesse contexto, faz-se necessária a organização do trabalho docente. Entende-se que o mesmo, não se refere somente ao ensino, mas, que abre um leque de responsabilidades junto à escola, como nos aponta Beltrame (2002):

Os estudos sobre as escolas do campo revelam que, nesse contexto de contradições e desencontros políticos e administrativos, o professor (a) é o elo que permanece em meio às circunstâncias adversas. Apesar das dificuldades, ele /ela está lá. Sua presença solitária, isolada, revela a persistência e a tenacidade que caracteriza sua trajetória. Ele/ela e seus alunos sobrevivem em meio à precariedade, desenvolvendo um percurso de relações de saber e de reconhecimento mútuo (2002, p.3).

Dessa forma, o trabalho do professor nas escolas do campo merece uma atenção especial, para atender as especificidades de cada lugar, pois, embora as políticas educacionais sejam instituídas, na prática, não acontece.

Observa-se que o funcionamento das escolas supracitadas, passa por muitas dificuldades no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, são discriminadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. Por outro lado, as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como uma solução para que oportunidades sejam oferecidas àquelas crianças dos mais distantes povoados, com possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências possam participar e criar formas coletivas de apropriação do conhecimento.

Nesse contexto, assevera Vygotsky (1995): “a presença de uma criança mais experiente em contato com as crianças menores, pode se tornar fonte de aprendizagem. A criança aprende com a (o) educadora (or.) e com seus colegas de classe multisseriada”.

A escola conhecida como multisseriada caracteriza um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de séries do ensino fundamental com o objetivo de minimizar a evasão escolar, e o índice de reprovação. E está amplamente respaldada na LDB, em seu artigo 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 (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Embora respaldada, a forma de organização multisseriada é considerada, por alguns estudiosos, problemática, uma vez que é problemático trabalhar ao mesmo tempo, com várias séries. Além disso, o resultado deste processo poderia se traduzir numa aprendizagem deficiente. Por outro lado, as classes multisseriadas são consideradas uma estratégia para manter o aluno das áreas rurais na sala de aula, pois são essas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grande quantidade de brasileiros, ainda nos dias atuais. Percebe-se, nesse contexto, que os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam bem mais alarmantes com a falta dessas escolas.

A existência das classes multisseriadas se dá por diversos fatores. Entre eles, a baixa densidade populacional na zona rural; escolas pequenas com poucos alunos matriculados; a carência de professores e até mesmo de infraestrutura, o que acaba dificultando o trabalho do professor. Um verdadeiro descaso com a aprendizagem dos alunos do campo, visto que não é levado em consideração o direito pautado na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205:

A Educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, todos têm direito a uma educação de qualidade social levando-se em consideração a realidade local, para que todos possam se tornar capazes de intervir no mundo em que vivem.

Em prol do direito universal à educação Caldart (2004), afirma:

[...] é preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela conquista (SILVIA e PEREIRA apud Caldart, 2004, p.27)

Muitos professores que hoje atuam nas escolas do Campo não receberam uma formação para lidar com as especificidades que se apresentam em cada lugar, outros têm dificuldades de se inserirem em processos de formação continuada, até mesmo devido às questões geográficas.

Este profissional, em outros momentos, assume um papel que ultrapassa o ato de ensinar, ele é o responsável pela escola e, em muitos casos, torna-se um

merendeiro, o professor faxineiro, o sujeito que deve apontar caminhos de melhoria para a comunidade. Falar do trabalho docente nos remete a considerar uma diversidade enorme que permeia o trabalho do Coordenador.

No município de Pinheiro, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED está estruturada em quatro níveis: I – Educação Infantil; II – Ensino Fundamental: séries/ anos iniciais (1º ao 5º anos) e Ensino Fundamental: séries/anos finais (6º ao 9º anos); III - Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do campo, onde estão incluídas as turmas multisseriadas. No que concerne à localidade está subdividido em Sede (Zona Urbana) e 12 Polos (Zona Rural). Vale ressaltar que através de uma gestão democrática a mesma funciona atualmente com uma equipe de profissionais docentes formada por assessores técnicos, coordenadores, supervisores, professores formadores e professores orientadores que atuam junto às escolas dando suporte pedagógico para o desenvolvimento de um sistema de educação que atenda às necessidades de educandos e docentes.

Quanto ao trabalho do Coordenador Pedagógico, este se torna mais direcionado, na sede do município, pois funciona um para cada escola. No entanto, na Zona rural, este profissional desenvolve o seu trabalho em várias escolas que fazem parte de um polo, tendo que se desdobrar para realizar o atendimento pedagógico.

O interesse pelo tema partiu da experiência na coordenação de turmas multisseriadas, quando todas as escolas multisseriadas do município de Pinheiro trabalhava a metodologia do programa Escola Ativa, esta, específica para essas classes e com um coordenador específico, que acompanhava o trabalho dos professores.

O programa Escola Ativa é uma estratégia educacional voltada especialmente para escolas multisseriadas que teve sua origem no programa colombiano *Escuela Nueva*. Este, por sua vez, surgiu de uma iniciativa de professores rurais e professores universitários que desenvolveram um novo material didático a partir da estratégia Escola Unitária da UNESCO. Na década de 1980, o *Escuela Nueva* foi transformado em política nacional pelo governo colombiano em parceria com o Banco Mundial (BM).

O *Escuela Nueva* passou a ser exportado para diversos países da América Latina e Caribe, carregando concepções neoprodutivistas da proposta do BM para a reforma educacional latino-americana, que envolvem conceitos de qualidade, autonomia, participação e gestão democrática.

No Brasil, o programa foi implantado no ano de 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Projeto Nordeste, que era financiado pelo BM. Inicialmente, o programa foi destinado apenas a municípios que faziam parte das Zonas de Atendimento Prioritário, nos estados nordestinos.

Mais tarde, foi expandido para outras regiões do Brasil e chegou ao Sudeste apenas em 2008. Durante a maior parte de sua história no país, o programa foi gerenciado pelo Fundescola (Fundo para o Fortalecimento da Escola), porém, a partir de 2008, encerrou-se a parceria entre MEC e BM e o Escola Ativa foi assumido pela SECAD, no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Ao final de 2011, já na gestão de Dilma Rousseff, o governo federal passou a reunir as políticas e programas voltados às populações rurais no PRONACAMPO e o Escola Ativa foi extinto.

Extinto o Programa, sentiu-se a necessidade de investigar como está sendo desenvolvido o trabalho do Coordenador Pedagógico nas turmas multisseriadas da zona rural do Município de Pinheiro, – MA, visto que este, além da Escola Polo, têm várias outras escolas para desenvolver também o seu trabalho, conforme citado anteriormente.

Com base em todas essas inquietações, elegemos como objetivo geral, compreender o trabalho do Coordenador Pedagógico das turmas multisseriadas da zona rural do município de Pinheiro – MA.

Entende-se que a atuação deste profissional faz-se necessária, pois este exerce um importante papel no planejamento escolar, no contexto da gestão democrática, pois além de ser um agente transformador, articulador e formador de elos entre direção, professores, alunos e pais, é um apoio àquele professor da mais distante escola da zona rural.

Tendo em vista estas considerações, a relevância desta pesquisa, se centra na necessidade de trazer para o palco de discussões a Compreensão do trabalho do Coordenador Pedagógico nas turmas multisseriadas da zona rural do município de Pinheiro - MA. Soma-se a isso a possibilidade de contribuir para a

desconstrução da visão distorcida acerca da atuação do Coordenador Pedagógico, visto ainda, como fiscal do professor.

1.1 Metodologia

A etapa do planejamento é essencial para o trabalho de pesquisa, uma vez que o pesquisador organiza a trilha a ser percorrida, escolhendo os meios adequados para tal fim. Dessa forma, buscou-se a investigação in loco em que as professoras responderam acerca do trabalho do coordenador pedagógico nas turmas multisseriadas da zona rural do município de Pinheiro – MA em relação aos aspectos pedagógicos e aos de sala de aula. Realizou-se, portanto, uma pesquisa que se permitiu compreender o trabalho do Coordenador Pedagógico das turmas multisseriadas da zona rural do município de Pinheiro – MA.

A abordagem utilizada foi descritiva de natureza qualitativa, que segundo Godoy (1995), esta, oferece possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes. E, para que isso aconteça, o pesquisador vai a campo buscando encontrar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva dos sujeitos nele envolvidos, levando em consideração todos os pontos relevantes para a pesquisa.

Minayo (2007), por sua vez, considera que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. O objeto da pesquisa qualitativa é o universo da produção humana e suas relações, representações e intencionalidades, que dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos, pois, segundo a autora,

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

Sendo assim, observa-se que, a pesquisa qualitativa, por meio da compreensão dos elementos que compõem o objeto estudado, pode ser caracterizada pela interpretação de significados que não podem ser transformados em dados numéricos, pois estes descrevem comportamentos, percepções, ações, confianças e características da realidade estudada (MINAYO, 2007).

Os resultados foram obtidos por meio de entrevista aberta que, segundo Manzini (1990/1991, p. 154) está focalizada em um assunto sobre o qual construímos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões relacionadas às circunstâncias momentâneas. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. O mesmo assevera:

Utilizar um roteiro bem elaborado para a entrevista não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista aberta é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada, ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (MANZINI, 2008, p. 52).

Na perspectiva do mencionado, sentiu-se a necessidade de, no primeiro momento, buscar os suportes teóricos necessários para fundamentar o trabalho através da pesquisa bibliográfica, que orienta o pesquisador para compreender com mais eficácia os dados obtidos com os sujeitos. Nesse sentido, fez-se necessário, a apropriação da literatura que trata da Coordenação Pedagógica e Turmas multisseriadas. Destacando: CALDART (2002), BATISTA (2001), BELTRAME (2002), CARNEIRO (2006), MUNARIM (2008), VIGOTSKY (1995), VASCONCELOS (2009), HAJE (2008), FONSECA (2001), LIBANEO (2005), FRANCO (2008), FUSARI (2008), TARDIF (2008), LIMA e SANTOS (2007), OLIVEIRA (2009).

Na sequência, elaborou-se os instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista aberta. O questionário, composto por questões que tratam de caracterizar melhor os sujeitos no que se refere à faixa etária, formação, Instituição que fez a formação, tempo de exercício na função de professoras, situação funcional, a etapa da Educação Básica que atuam, dentre outras. Ao proceder assim, objetivou-se delimitar o tempo histórico da ação docente desenvolvida por elas. A entrevista com questões abertas teve a intenção de Compreender o trabalho do coordenador nas turmas multisseriadas da zona rural do Município de Pinheiro – MA.

Para tanto, propôs-se a entrevista com duas questões consideradas pertinentes ao objeto pesquisado:

- Percepção dos professores sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico nas turmas multisseriadas em relação:

1. Planejamento

2. Acompanhamento Pedagógico

As informações coletadas na abordagem qualitativa foram sistematizadas de acordo com o aplicado, destacando opiniões, comentários e frases mais relevantes que surgiram ao longo da pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados no mês de novembro em local e horário de trabalho dos sujeitos envolvidos, de modo a não interferir na rotina de trabalho dos mesmos. Num primeiro momento, foram aplicados os questionários para o levantamento do perfil dos envolvidos e, posteriormente, foram aplicadas as entrevistas.

Em seguida, foram realizadas as visitas às três escolas campo de pesquisa, para este estudo: A E. M. Filadelfo Mendes, a E. M. Leonardo Batista Ribeiro e a E. M. Antonia Queiroz Soares na zona rural de Pinheiro. Buscou-se dessa forma, ter uma visão holística sobre o tema, haja vista que foram analisadas entrevistas das professoras de diferentes localidades. Mediante as respostas dadas pelos sujeitos sobre as questões, pôde-se organizar as falas e compreender o Trabalho do coordenador pedagógico nas turmas multisseriadas do município de Pinheiro – MA.

Na discussão dos resultados, por questões éticas concernentes à preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, identifica-se cada docente pelas letras de A, B e C.

1.1.2 Perfil dos sujeitos

Os sujeitos do estudo são 03 professoras das escolas com turmas multisseriadas das séries iniciais (1º ao 5º ano) da zona rural do município de Pinheiro – MA. As Professoras das instituições, as quais são sujeitos da pesquisa dividem-se entre contratadas e efetivas, e moram na zona rural do município. As mesmas, além da função professora, acumulam outras, dentro da escola, tendo que se desdobrar para dar aula e atender a outros serviços da direção. No entanto, é preciso enfatizar a necessidade não apenas de formação adequada para o educador, mas de condições de acompanhamento pedagógico por parte dos sistemas de ensino às escolas que adotam a organização multisseriada.

As informações sobre as entrevistadas ficam mais claras no quadro do perfil dos sujeitos a seguir:

QUADRO 1: Perfil das professoras entrevistadas

PROFESSORAS	SEXO		FAIXA ETÁRIA		ESCOLARIDADE			TEMPO DE SERVIÇO			SIT.FUN CIONAL	
	M	F	20-39	40-59	E. MEDIO	GRAD.	PÓS GRAD	0 A 5 ANOS	6 A 10 ANOS	10 A 20 ANOS	CONTRATO	EFETIVO
		03	02	01	02		01	01	01	01	02	01

Fonte: dados colhidos pela autora

1.2 As escolas pesquisadas

A zona rural do município de Pinheiro é dividida em doze polos. Cada polo é composto por uma “escola mãe” com 09 a 13 escolas menores, que são as multisseriadas. Em cada polo, apenas um coordenador faz o trabalho de acompanhamento. Decidiu-se pela pesquisa em três escolas multisseriadas de três polos distintos: Polo Pacas I, Polo São Caetano e Polo Fortaleza cada uma com sua respectiva professora. Geralmente, nessas escolas, a Educação Infantil é ofertada no turno matutino, enquanto que o Ensino Fundamental das séries iniciais (multisseriado) é oferecido no vespertino.

Para melhor visualização apresenta-se os quadros abaixo destacando os três polos e as respectivas escolas pesquisadas.

QUADRO 02: ESCOLAS E LOCALIDADES RURAIS DO POLO PACAS I

ESCOLAS MUNICIPAIS	LOCALIDADES RURAIS	Nº DE ALUNOS	Nº DE SALAS	Nº DE PROFESSORAS
E. M. Domingos Perdigão	POLO PACAS I	661	14	76
Jardim de Infância Mirtes Paiva	MARANHÃO NOVO	120	03	08
E. M. José Paulo Alvim	PEDRINHAS	80	03	10
E, M, Robson das Flores Oliveira	TIQUIREIRO	96	04	12
E. M. Filadelfo Mendes	MACAPAZINHO	26	02	02
E. M. Ribeirão de Cima	RIBEIRÃO DE CIMA	38	01	02
E. M. Lazaro Estevan Sá	FORQUILHA	18	01	02
E. M São José de Ribamar	PAMPILHOSA	48	01	02
E. M João Ribeiro	ESTRADA GRANDE	17	01	02

Fonte: Dados obtidos pela autora

1.2.1 Escola Municipal Filadelfo Mendes

A escola em destaque funciona no povoado Macapazinho, zona rural, a 10 km da sede do município. Passou a ser efetivada, por meio da ação de um antigo morador da comunidade em meados da década de 60, onde o mesmo cedeu um dos cômodos da sua residência para transformá-lo em uma sala de aula.

Passados, anos, a quantidade de crianças aumentou e, novamente, aquele morador, juntou-se com a comunidade para a construção de um barracão em um terreno ao lado da sua casa, que foi de grande relevância para a educação deste povoado. Algum tempo depois, a prefeitura mobilizou-se e cedeu o terreno no qual foi construído um prédio de alvenaria, recebendo o nome de Filadelfo Mendes em

homenagem ao gestor dessa época, contando em sua estrutura física com uma sala de aula, uma cantina e um banheiro.

Em 2006, o prefeito Municipal Filadelfo Mendes reformou e ampliou a escola, dispondo de duas salas, uma cantina, uma secretaria, dois banheiros e um pequeno corredor e no ano em vigência (2016), funciona nos turnos matutino e vespertino, com salas multisseriadas nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano multisseriado. O quadro de funcionários é de uma Auxiliar de Serviços Gerais – ASG, uma Coordenadora Pedagógica, que dá suporte ao trabalho docente, na escola polo e em mais nove escolas., e duas professoras, sendo que apenas uma, é sujeito da pesquisa. O número de alunos é de um total de 28, divididos em duas turmas, tendo 13 pela manhã na Educação Infantil e 15 a tarde na turma multisseriada. A professora sujeito do nosso estudo é efetiva, através de concurso público e trabalha nesta escola há cerca de vinte anos, é também a gestora.

FOTO 1 – Escola Municipal Filadelfo Mendes



Fonte: Maria Jaquiline Ferraz (arquivo pessoal)

Diante das informações mencionadas, compreende-se a necessidade de uma educação de qualidade, bem como trabalhos desenvolvidos com a comunidade, referente à melhoria na qualidade de vida e ensino, diminuindo assim, os índices de dificuldade de aprendizagem. Importa dizer que, algumas dessas realidades econômicas mudaram a partir do momento em que os alunos ingressaram na escola obtendo assim, o auxílio social do Bolsa Família.

QUADRO 03: ESCOLAS E LOCALIDADES RURAIS DO POLO FORTALEZA

ESCOLAS MUNICIPAIS	LOCALIDADES RURAIS	Nº DE ALUNOS	Nº DE SALAS	Nº DE PROFESSORAS
E. M. Afonso Paiva	POLO FORTALEZA	293	06	25
E. M. Theotônio Costa	COCO	206	06	20
E. M. Raimundo Araujo	PORÃOZINHO	62	02	04
E, M. Judith Reis	REFUGIO	130	04	06
E. M. Antonia Queiroz Soares	São Raimundo	48	02	04
E. M. Fco. Dias	BACABAL	31	01	02
E. M. Esdras Liberalino Soares	TATUZINHO	32	01	02
E. M Bernardo Mendonça	ALTAMIRA	25	01	01
E. M Costa Rodrigues	Porão dos Pirrós	120	04	04
E. M. Serrariinha	SERRARIINHA	28	01	02

Fonte: Dados obtidos pela autora

1.2.2. Escola Municipal Antonia Queiroz Soares

A Escola Antonia Queiroz Soares, em destaque na tabela acima, está localizada na zona rural, no Povoado São Raimundo. Surgiu a partir da necessidade de um espaço físico adequado, considerando o número de habitantes e crianças em idade escolar. Sendo assim, em 1998, o povoado teve como primeira professora a

senhora Rosa Cunha, que ministrava aulas em um barracão feito de taipa e coberto de palha.

Hoje a escola atende uma clientela de 74 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental- 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Funciona com um quadro de 04 professoras, 01 Auxiliar de Serviços Gerais – ASG e uma Coordenadora Pedagógica que dá suporte a todas as 10 escolas que fazem parte do polo. Vale ressaltar, que apenas uma das professoras é sujeito da pesquisa e também é a gestora da escola.

A principal fonte de renda do povoado é o babaçu e a lavoura, sendo os produtos cultivados a mandioca, o milho, e o arroz. As crianças fazem parte Programa Bolsa Família, o que ajuda na aquisição de materiais escolares.

FOTO 2 – Escola Municipal Antonia Queiroz Soares



Fonte: Maria Luisa Mendes (arquivo Pessoal)

QUADRO 04: ESCOLAS E LOCALIDADES RURAIS DO POLO SÃO CAETANO

ESCOLAS MUNICIPAIS	LOCALIDADES RURAIS	Nº DE ALUNOS	Nº DE SALAS	Nº DE PROFESSORES
E. M. Albino Paiva	POLO SÃO CAETANO	199	06	16
E. M. Manoel Paiva	TINGIDOR	54	02	04
E. M. Antenor Abreu	Bandeira Branca	64	02	04
E. M. Maria do Carmo Leite	Oiteiro	15	02	02
E. M. Leonardo Batista Ribeiro	Guaribal	27	02	02
E. M. Raimundo Pinheiro	Bem Fica	36	02	04
E. M. Campo de Mãe Ana	Campo de Mãe Ana	21	01	02
E. M. Dep. José Genésio	Andirobal	19	02	02
E. M. Esperança	Esperança	21	02	02
E. M. Vitória da Chapada	Vitória da Chapada	31	02	02

Fonte: Dados obtidos pela autora

1.2.3 Escola Municipal Leonardo Batista Ribeiro

Por volta de 1990, dezessete famílias que habitavam o povoado Guaribal juntaram-se e, com a ajuda do senhor Raimundo Careca, antigo morador do povoado e decidiram comprar 141 hectares de terras para a organização do povoado. Das terras foram separados alguns espaços para a construção de um campo de futebol, da igreja de São Benedito e o barracão comunitário que utilizavam como escola. Só por volta de 1991, a comunidade foi registrada em cartório, construída a estrada e também a escola com uma sala de aula.

Em meados de 2006, a escola foi ampliada com mais uma sala de aula onde comportou uma quantidade maior de alunos. Hoje, a escola chama-se Leonardo Batista Ribeiro, por este ter sido um dos moradores mais importantes da

comunidade. Está localizada no povoado Guaribal na zona rural, pertencendo a esfera administrativa municipal, tendo como mantenedora a prefeitura de Pinheiro.

A estrutura física da escola conta com 02 salas de aula, 02 banheiros, 01 cozinha, 01 secretaria, ocupando um terreno de 116 m² e o seu estado de conservação é precário, pois, existem rachaduras nas paredes, janelas danificadas, necessidade de pintura, além de reparo na parte elétrica. A água, fornecida na torneira da escola, vem do poço artesiano da comunidade, que dispõe de energia elétrica. Funciona com a Educação Infantil e Turma multisseriada no turno matutino e possui um quadro de funcionários com uma Auxiliar de Serviços Gerais e duas professoras, sendo que apenas uma, é sujeito de pesquisa. O trabalho de coordenação pedagógica é realizado por apenas uma profissional em 10 escolas, incluindo a escola polo, com 06 salas de aula.

FOTO 3 – Escola Municipal Leonardo Batista Ribeiro



Fonte: Kaciara Soares Rego (arquivo pessoal)

Vale ressaltar que para cada grupo de escolas representados nas tabelas, apenas um coordenador dá o suporte pedagógico.

Para melhor compreender o estudo, desenvolveu-se a pesquisa em quatro seções. Na 1^a **SEÇÃO**, relata-se a introdução que traz no bojo do seu texto a

apresentação do tema, os problemas que orientam a pesquisa, os objetivos, a metodologia, optando-se pela pesquisa qualitativa utilizando o questionário e a Entrevista para a coleta de dados, além de toda a organização do trabalho; na 2ª **SEÇÃO**, faz-se uma abordagem sobre O Coordenador Pedagógico: avanços e retrocessos na trajetória histórica; 3ª **SEÇÃO**, destaca-se o Estudo multisseriado evidenciando sua origem e aspectos legais, fazendo uma abordagem sobre o Trabalho dos Professores das turmas multisseriadas; a 4ª **SEÇÃO**, que retrata o objeto de estudo da pesquisa, ou seja, O trabalho do Coordenador Pedagógico nas turmas multisseriadas da zona rural do município de Pinheiro e seus significados, em que buscou-se compreender como este, está sendo realizado. Dessa forma, serão expostas partes das declarações dos sujeitos, mostrando a realidade concreta vivenciada nas escolas.

2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: AVANÇOS E RETROCESSOS NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A busca por uma educação de qualidade é constante nas instituições de ensino, e, para que isso se torne realidade são necessárias ações que garantam o trabalho em equipe e de profissionais responsáveis, dinâmicos e inteligentes, com habilidades para resolver problemas e tomar decisões.

Nessa perspectiva, acredita-se, que um desses profissionais é o Coordenador Pedagógico, que precisa ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é necessário sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos, professores, pais de alunos e tendo que estar sempre atualizado, pois o foco de trabalho do coordenador é o pedagógico.

Observa-se que desde o início, as raízes da coordenação pedagógica estão presas aos componentes e atribuições administrativas e técnicas, consideradas como integrantes do caráter pedagógico. Este fato nos leva a pressupor que, assim como hoje, a demanda pedagógica se viu enterrada pela administrativa, não recebendo os cuidados, atenção devida, nem estudos fundamentados para se consolidar como a sustentação da instituição escolar.

A Lei 5. 692/71, que instituiu a reforma do Ensino de 1º e 2º graus, passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, dentre elas estaria o coordenador pedagógico. Entretanto, legislações anteriores já permitiam às instituições ter um profissional para acompanhamento pedagógico.

Após décadas de lutas e debates, juntamente com a redemocratização do país, a função do inspetor vai se transformando e se redescobrimo como instrumento de grande importância nas escolas. Na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, Título VI, que trata dos profissionais da educação, respalda a formação do supervisor coordenador, trazendo a legitimidade da formação, pois, ele deveria ter formação mínima em cursos de pedagogia ou pós-graduação. Conforme o exposto:

Art.64: A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação a base comum nacional (CARNEIRO, 1998, p.152).

É importante destacar, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 foi um significativo avanço para o Coordenador Pedagógico, pois o seu artigo 64 garante um modelo de gestão pedagógica ao criar os critérios básicos para a função: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós – graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 1996). Além disto, ainda há a preocupação com a experiência docente para assumir tais funções, — a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (LDB, 1996).

Assim, em uma trajetória onde a função tem suas raízes no controle e no autoritarismo, o Coordenador Pedagógico vem reciclando sua função e buscando firmar sua identidade dentro do processo de gestão implementado ao longo da historicidade da educação. Nesse contexto, o Coordenador Pedagógico também absorve os avanços e os retrocessos do projeto político educacional instaurado no país.

Na contemporaneidade, o Coordenador Pedagógico tem como função, conforme (LIBÂNEO, 2004; VASCONCELOS, 2009; FUSARI; 2008), assistir o processo didático pedagógico oferecendo suporte aos professores; favorecer, auxiliar e administrar as situações de ensino aprendizagem em função das necessidades dos alunos e, principalmente, promover a formação continuada no dia a dia da escola. Sempre de forma articulada e dinâmica em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição, de maneira coletiva e dialógica.

Dessa forma tem como atribuição:

- Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos.
- Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber suas contradições e não acobertá-las;
- Trabalhar em cima da ideia de processo de transformação;- Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar o avanço;
- Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões (VASCONCELOS, 2009, p. 91).

Percebe-se diante do exposto, a dimensão extraordinária da função do coordenador pedagógico que, no seu cotidiano, ainda precisa cuidar dos

problemas de indisciplina, substituir professores em caso de necessidade, cuidar da organização de relatórios e diários escolares, falar e ouvir os pais, auxiliar a direção e muitas outras funções que surgem no cotidiano educacional.

Nesse contexto, Silvana (2006), ressalta que o Coordenador Pedagógico,

muito antes de ganhar esse status, já povoava o imaginário da escola sob as mais estranhas caricaturas. Às vezes, atuava como fiscal, alguém que checava o que ocorria em sala de aula e normatizava o que podia ou não ser feito. Pouco sabia de ensino e não conhecia os reais problemas da sala de aula e da instituição. Obviamente, não era bem aceito na sala dos professores como alguém confiável para compartilhar experiências. Outra imagem recorrente desse velho coordenador é a de atendente. Sem um campo específico de atuação, responde às emergências, apaga focos de incêndios e apazigua os ânimos de professores, alunos e pais. Engolido pelo cotidiano, não consegue construir uma experiência no campo pedagógico. Em ocasiões esporádicas, ele explica as causas da agressividade de uma criança ou as dificuldades de aprendizagem de uma turma (AUGUSTO, 2006, p.1).

Em contrapartida, Vasconcelos (2010), destaca a definição positiva do Coordenador ao apontar a amplitude no campo de atuação do mesmo, pontuando aquelas que são sua essência, quando afirma que,

A coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELOS, 2007, p.87).

Nesse contexto, é de fundamental importância que a escola possua um profissional Coordenador Pedagógico, para empreender o processo de planejamento, o que implica conhecer e organizar as expectativas, necessidades, atribuições e atividades relacionadas às práticas escolares, que antecipam as ideias que serão concretizadas no futuro. Sempre tendo como referência, a missão que a escola deve cumprir para dada realidade a ser transformada por seu projeto político pedagógico.

As atividades desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico devem ser bem direcionadas, solicitando desse profissional, muitas habilidades para que consiga alcançar as competências necessárias para a orientação do seu grupo de docentes e das atividades pedagógicas de sua escola. Esse compromisso vai além do planejamento com os professores, alcança a comunidade e a vida do aluno e o cotidiano no qual estão inseridos. Trata-se de um compromisso sócio- político que reflete na aprendizagem significativa do aluno.

Nesse sentido, percebe-se que assim como qualquer atividade humana, a atividade coordenadora não é neutra, mas é uma função carregada de princípios, valores e ideologias que convergem a um processo de conservação ou de transformação da prática educativa e numa visão mais ampla, das próprias condições sociais e está a cada dia, ganhando mais importância e espaço na esfera educacional.

3 ESTUDO MULTISSERIADO

3.1 Origem e aspectos legais

No bojo da construção de um sistema educacional do campo, as classes multisseriadas tornaram-se, historicamente, uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A baixa densidade populacional, as grandes distâncias e também a constante expulsão dos trabalhadores do campo tornaram as classes multisseriadas quase a única possibilidade de estudo nas comunidades mais afastadas. Em consequência da ausência de recursos humanos e materiais adequados ao atendimento desse tipo de escola, encontra-se salas de aula empobrecidas, reforçando a ideia de que para estudar é melhor ir para a cidade.

De encontro à realidade supracitada, no aspecto legal, nenhuma criança em idade escolar pode permanecer fora da escola. A Lei prevê que todas têm direito ao acesso e permanência na escola e nos estabelecimentos de ensino. Conforme a Constituição Federal de 1988 destaca no Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, que a educação, direito de todos do estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para ao trabalho, portanto, estabelece grandes responsabilidades para os estados e municípios. Juntos devem viabilizar o melhor para o Ensino Fundamental.

Incluindo a Educação do Campo, ou os sujeitos que vivem no campo, nesse contexto, destaca-se a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, nos dias 27 a 30 de julho de 1998. A Conferência citada teve como objetivo:

mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas na área da educação e contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo de práticas já existentes, projetando novas possibilidades. (Ramalho, 2008, p. 46)

A concretização dessa Conferência foi de responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UnB) que firmaram o compromisso de

Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional, propor e viver novos valores culturais, valorizar as culturas do campo, fazer mobilizações, tendo como vista conquistas de políticas públicas pelo direito a educação básica do campo, lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização, formar educadores e educadoras do campo, produzir uma proposta de educação básica do campo, envolver as comunidades nesse processo, acreditar na capacidade de construir o novo e implementar as propostas de ação dessa conferência. (ibidem, p. 46).

Outro marco na história da Educação do Campo, representando a concretização de lutas por parte dos sujeitos que fazem parte desse movimento para terem reconhecidas seus aspectos sociais, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) culturais, políticos e econômicos. Das quais destaca-se o artigo:

Art. 2º. (...) Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à 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 à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2003, p.37)

O artigo em destaque oferece a oportunidade de elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia existente no campo. As Diretrizes foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e constituem um conjunto de princípios e procedimentos com a finalidade de legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida, numa vinculação estreita com sua realidade existencial, fazendo referência à temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais. (Art. 2º, Parágrafo único).

A educação do campo, da qual tratou a conferência, discutiu sobre a luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo, pois, segundo o Ministério da Educação (2010, p.7),

as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (espaço de produção e de cultura), e do campo – as pessoas têm o direito de estudar o lugar onde vivem (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras,

quilombolas, pescadores, seringueiros etc.), incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico.

A concepção citada de Educação do Campo faz parte, também, do documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Documento este, resultante dos debates acumulados, historicamente, pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelo governo, pelas ONG, dentre outros grupos organizados que formaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Em agosto de 2004, aconteceu a II Conferência por uma Educação do Campo, em Luziânia/GO, definindo-se a ampliação de novos campos de luta para a Educação do Campo, que foi tratada como uma questão nacional e que necessita de políticas públicas com o intuito de elevar a escolarização dos povos do campo, a partir do diálogo entre os movimentos e as organizações sociais e sindicais, e as esferas federal, estadual e municipal.

Nessa Conferência houve momentos para debater sobre as diferentes experiências realizadas pelos sujeitos que atuam na educação do campo, resultando numa preocupação de muitos jovens e crianças que, apesar do avanço a respeito da educação do Campo, ainda permanecem fora das escolas devido a várias situações, mas dentre todas: a iniciativa para ajudar no sustento da casa.

Nessa perspectiva, a educação brasileira marca um momento especial para a consolidação do direito de todos à Educação Básica. Dessa forma, é imprescindível tratar a Educação do Campo como modalidade de ensino que tem características próprias e que precisa de uma organização pedagógica específica, para que se promova uma educação de qualidade social nos mais diversos campos espalhados por todo o território brasileiro.

Vale ressaltar que o principal fator que levou a emergência da Educação do Campo foram reivindicações manifestadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os quais, através de uma intensa luta, buscaram a atenção do governo para criação de políticas públicas que atendessem às peculiaridades do sujeito do campo.

Sendo assim, a legislação educacional brasileira nos oferta uma base legal bastante ampla para a implementação de políticas públicas que satisfaçam as particularidades da vida rural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), em seus Art. 23 e 28, estabelece que os sistemas de ensino

devam promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias considerando às necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo. Essas adequações são importantes, pois, segundo o Caderno de Orientações pedagógicas para a formação de educadores (2010),

Cada povo do campo tem a sua forma de viver. Ribeirinhos caiçaras, quilombolas, seringueiros, agricultores familiares, indígenas se diferenciam entre si devido ao trabalho que realizam e à cultura gerada por suas formas de trabalho. Do mesmo modo se assemelham entre si, pois possuem as mesmas carências, as mesmas limitações econômicas, materiais, humanas e de acesso à cultura. A conquista do acesso universal a todo o conhecimento produzido pela humanidade e a garantia de uma formação que busque novas estratégias educativas e promova o desenvolvimento humano integral é outro dos desafios da Educação do campo (BRASIL, 2010, p.17).

Percebe-se que existe uma grande preocupação em resgatar os traços culturais do campo, visto que estudar a realidade é bem mais proveitoso que trabalhar um conteúdo com uma realidade totalmente distorcida de seu cotidiano. Porém, a realidade a qual se vivencia, ainda está muito distanciada do que seria uma educação digna para os nossos alunos do campo.

A mobilização dos Movimentos Sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, o empenho das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas, foram fatores imprescindíveis para que a Educação do Campo não perdesse sua cultura, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território e a própria identidade.

Nessa linha de pensamento, Caldart (2010), enfatiza que a luta pela Educação do Campo refere-se aos sujeitos do campo em sua coletividade, na busca pelos seus direitos independentes de suas especificidades. E as turmas multisseriadas, características dessa modalidade, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram. São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes.

3.2 O trabalho dos professores nas turmas multisseriadas

Nos dias atuais, a escola se apresenta, como uma das instituições sociais mais importantes e responsáveis por estabelecer o intercâmbio entre o indivíduo e a sociedade, ao transmitir a cultura, e com ela, modelos sociais. Visto que, é a escola a instituição contemporânea responsável pela mediação dessa relação. Sendo assim, necessita de uma articulação entre vida escolar e a vida cotidiana articulada com a vida social, para que o educador esteja preparado e apto a conviver com essa nova realidade. Nessa perspectiva, Costa (1995, p. 189) afirma que:

não podemos deixar de reconhecer, hoje, a incidência de consideráveis modificações operadas no mundo do trabalho pela sofisticação dos mecanismos do capitalismo, o que é registrado mesmo por teóricos de orientação marxista. O surgimento de um amplo espectro de atividades burocráticas e de prestações de serviços, e as alterações no interior de práticas ocupacionais reconhecidas e tradicionais, tem produzido mudanças nas relações de trabalho e na estrutura de classes [...].

A evolução em busca de conhecimento, por parte dos educadores, tem conduzido-os a busca constante de atualização, busca esta, forçada pela necessidade de acompanhar o progresso, já que no passado o educador sabia o que se esperava dele e o sistema educacional não era tão exigente. Saber distinguir as concepções que estão presentes no seu trabalho cotidiano e na sua práxis educativa, é ponto de partida para a compreensão das ideias e dos pontos de vistas diversos sobre o que vem a ser a educação e todo o seu processo, pois é através dessas referencias, que o educador estará promovendo ou não, o desenvolvimento global, crítico e reflexivo dos alunos e isso também refletirá no seu trabalho em sala de aula.

Tratar do trabalho docente nos remete a considerar uma imensa diversidade que permeia o trabalho do professor. Ressaltar essa temática, especificamente no campo, significa trazer para o palco de discussões as conquistas, os anseios, os desafios pelo qual passam esses profissionais no que se refere ao tratamento de suas práticas e a afirmação ou negação profissional.

É bem verdade que a Educação do campo vem passando por transformações no sentido de que ela possa ser entendida não como fracasso, mas como uma transformação social. Embora muitos educadores, no exercício de sua docência no campo, vulgarizam-na, outros reafirmam a sua práxis de modo a superar os desafios surgidos diante de diferentes situações.

Quando nos referimos ao trabalho do professor das escolas com turmas multisseriadas, este se configura pela sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico. Nessas escolas, um único professor é o responsável por todas as séries lecionadas, reunindo estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma única sala de aula; sendo obrigado a assumir outras funções, além da docência, ficando responsável, geralmente, pela confecção e distribuição da merenda, limpeza da escola, realização da matrícula e demais atividades de secretaria e de gestão. Em sua maioria, os professores das escolas com turmas multisseriadas, são contratados e, devido às circunstâncias, geralmente políticas, são substituídos ou mudam constantemente de escola e/ou de comunidade.

Os profissionais enfrentam muitas angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, pois realizam um trabalho solitário face ao isolamento que vivenciam e ao pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem, entre outras, presentes nessas escolas ou turmas.

Sem uma compreensão mais abrangente da situação supracitada, muitos professores e professoras das escolas com turmas multisseriadas organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas, consideradas por muitos, como uma “salada” onde se reúne várias séries, que os conduz a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas quanto forem as séries com as quais trabalham, envolvendo estudantes também da Educação Infantil, conforme citado anteriormente.

Nesse âmbito, uma pesquisa recente sobre a realidade das escolas do campo com classes multisseriadas (HAGE et al, 2008) destaca que:

Os desafios mais prementes que as(os) educadoras(res) enfrentam em sua atuação nessas escolas é o isolamento (situação muito parecida com a realidade de vários municípios no Brasil). Essas escolas são em grande parte unidocentes, impondo aos docentes uma sobrecarga de trabalho. Somam-se, ainda, às condições adversas o trabalho da(o) educadora(or) o fato de realizar tarefas de merendeiro, de diretor, de servente, de psicólogo, de enfermeiro e de vigia escolar. Ou seja, além de ser necessário um outro profissional que auxilie ou divida o trabalho desse educador (a) é preciso valorizá-lo (a) no plano de carreira, cargos e salários, reconhecendo a diversidade de tarefas que deve desempenhar para garantir o funcionamento da escola.

Nesse sentido, em face o trabalho docente surge inúmeras dificuldades que o cerca dentre as quais podemos relacionar: o trabalho com turmas multisseriadas, a diversidade de faixas etárias e níveis de conhecimentos que

culminam com o alto índice do fracasso escolar. Tal fracasso, também pode estar relacionado com a falta de materiais didáticos e pedagógicos o que faz com que muitos professores se apeguem a esse motivo e passem a desenvolver um trabalho sem compromisso. Nessa situação, apegam-se aos livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como única fonte para a seleção e organização dos conhecimentos, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude.

Ao ampliarmos as discussões sobre as turmas multisseriadas, Arroyo afirma que “[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares [...]” (2010, p. 10), já que imagens extremamente negativas perduram nestas, sendo necessário desconstruí-las, visto que:

[...] 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 nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade. (2010, p. 10)

O mencionado direciona para a necessidade de repensar a multisseriação, destacando o abandono e preconceitos vinculados a essa forma de organização escolar. Vale ressaltar, que de acordo com as pesquisas percebe-se que os cursos de formação de professores não tratam ou discutem questões que dizem respeito às classes multisseriadas e, quando colocadas no centro das discussões, quase sempre é referenciada como o uma anomalia do sistema escolar, e por isso, muitas vezes, reafirmando a necessidade de sua exclusão, como forma de resolução de problemas a elas atrelada.

Com relação à organização do trabalho do professor observa-se que o mesmo não se refere somente ao ensino, mas, que abre um leque de responsabilidades junto à escola, como nos aponta Silva, (apud REIS 2010, p.8).

A função social do professor está posta nesta totalidade. Como uma prática social, a função docente articula-se com a nova sociabilidade do capital, mediante os papéis que ela cumpre, no sentido de transformar ou de legitimar as políticas educacionais em curso, demandadas pela nova ordem mundial. Essa função mantém uma relativa autonomia em relação à sociabilidade global, como uma particularidade desse todo social. Tomando-se a realidade como um todo estruturado, orgânico, em permanente transformação, pode-se dizer que a função docente é o todo num determinado momento, e por isso é concreta, um fato histórico, não uma abstração, da mesma forma que a nova sociabilidade capitalista é concreta, real, dialética. E também o professor. Seja para legitimar as políticas do

mercado e fragmentação social, seja para desmistificá-las. Assim é a função docente, prática social histórica em permanente transformação.

Dessa forma, o trabalho do docente das turmas multisseriadas do campo merece uma atenção específica para atender as peculiaridades de cada lugar, e que valorize os saberes existentes no campo.

4 O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS TURMAS MULTISSERIADAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE PINHEIRO – MARANHÃO

4.1 O olhar das professoras

Neste capítulo são tratadas as percepções das professoras pesquisadas em relação ao trabalho do Coordenador Pedagógico nas escolas multisseriadas, levando-se em consideração o planejamento, e o acompanhamento pedagógico nessas escolas.

Para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado entrevistou-se três professoras de turmas multisseriadas da zona rural do município de Pinheiro – MA. A idade das professoras varia entre 25 a 45 anos. Uma delas possui nível superior completo (Licenciatura em Ciências Biológicas), com Pós Graduação na área e situação funcional efetiva. As outras duas entrevistadas possuem apenas o Ensino Médio e são contratadas da rede municipal durante oito e quatro anos.

Quando perguntou-se sobre o Trabalho do Coordenador Pedagógico na escola, 100% das professoras afirmaram ser indispensável sua presença na escola, emergindo, dessa forma, quatro percepções:

- Percepção 01: Coordenador Pedagógico como sujeito indispensável no processo de trabalho docente;
- Percepção 02: Necessidade de planejamento direcionado para o público multisseriado
- Percepção 03: As múltiplas funções do Coordenador Pedagógico e a dificuldade de acompanhamento do trabalho nas turmas multisseriadas;
- Percepção 04: Necessidade de formação continuada para os professores e coordenadores.

Dessa forma, serão descritas cada uma das percepções resultantes dos questionamentos.

4.1.1 O Coordenador Pedagógico como sujeito indispensável no processo de trabalho docente

“O Coordenador Pedagógico é de suma importância na escola, para nos auxiliar nos momentos de dificuldades, que são muitos, e o trabalho com turmas multisseriadas requer muita orientação do coordenador e empenho do professor para que tenhamos um resultado satisfatório.” (P A)

Observa-se na fala da professora, que o Coordenador Pedagógico é peça fundamental dentro da escola, no processo ensino/aprendizagem mantendo uma relação saudável e desenvolvendo habilidades para lidar com as dificuldades, com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de um espaço que favoreça um ambiente de qualidade.

Com a prática e o olhar do Coordenador Pedagógico percebe-se que há o desafio de construir um perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, pois a contribuição desse profissional para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores, dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa. Conforme as palavras de FONSECA (2001), a necessidade do papel do coordenador na escola que deve ser:

Um instrumento de transformação da realidade, resgatar potência da coletividade, gerar pela esperança, gerar solidariedade e parceria, ser um canal de participação efetiva superando as práticas autoritárias e/ou individualista ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente. Aumentar o grau de realização, e portanto, de satisfação de trabalho. Colaborar na formação dos participantes.

De acordo com essa percepção, o coordenador pedagógico estará agindo como ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente, primando pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino e aprendizagem. É disso que a Professora identificada pela letra B, sente falta, conforme relata:

“Percebo o Coordenador Pedagógico, como uma peça rara, na minha escola, pois dificilmente aparece. Sei que ele tem muito trabalho nas tantas outras, mas, acho que esquece um pouco das nossas escolinhas.(Professora B)

Faz-se necessário que coordenadores e professores, de um modo geral, desenvolvam uma relação de proximidade a fim de estabelecer uma conexão entre as atividades que desenvolvem. Nesse sentido Libâneo (2005) discorre:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. (2005, p.61)

Essa atuação deve subsidiar as ações práticas do trabalho dos docentes fundamentadas em teorias, buscando articular o processo de ensino ao de aprendizagem, como também estaria traduzindo sua responsabilidade como educador, na ajuda aos professores, oportunizando uma relação bem mais estreita no trabalho em equipe.

Nas palavras de Franco (2008, p. 128)

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Constata-se, de acordo com a fala das professoras citadas anteriormente, que concebem como importante o acompanhamento do processo de trabalho docente, entretanto, também reconhecem as limitações desse profissional que atua dentro da escola com uma diversidade de funções que torna muito complexa, sua tarefa de coordenar pedagogicamente o corpo docente. Constata-se, ainda, as dificuldades desse profissional na escola da zona rural, pois esse coordenador trabalha de acordo com as condições que o sistema oferece. Como exemplo a falta de um transporte para dar suporte ao trabalho docente.

4.1.2 Necessidade de planejamento direcionado para o público multisseriado

A percepção citada foi também resultante do questionamento sobre o Trabalho do Coordenador Pedagógico levando-se em consideração o planejamento na escola, no qual as três professoras entrevistadas relataram a mesma opinião:

*“Bimestralmente, nos encontramos para o planejamento, na oportunidade nos dividimos em grupos por ano/série para planejarmos as nossas aulas. Muitas das vezes fico na dúvida sem saber qual série escolher, pois tenho todas. Mas sempre precisamos de um direcionamento maior no nosso trabalho e o coordenador, com certeza, é fundamental nesse processo”
(Professora A)*

As classes multisseriadas são os modelos de ensino da escola do campo em que várias séries (geralmente do 1º ao 5º ano), formam uma única turma, sob a responsabilidade de um professor. A justificativa para que a educação do campo aconteça, dessa forma, é o número de alunos não ser suficiente para formarem turmas com uma única série. Alguns documentos legais tais como a própria Lei de

Diretrizes e Bases – LDB, ainda é um pouco restrito ao tratar da educação do campo não tendo um artigo específico dando um apoio ao professor, no planejamento da educação do campo. A própria LDB tem apenas o artigo 28 com três incisos, que favorecem a educação do campo e apenas o inciso I fala da metodologia para essa modalidade.

Art.28. Na oferta da educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente; I - Conteúdos curriculares e metodológicos apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – Adequação da natureza do trabalho na zona rural. (LDB; lei nº 9.394/1996)

O artigo referenciado defende que a educação rural precisa estar adequada à vida dos indivíduos residentes do campo. O inciso I discute que os conteúdos devem ter relação com a realidade e conhecimentos do aluno da zona rural; no II, que as aulas do campo tenham que estar de acordo com a fase do plantio, ou seja, a escola rural não precisa começar as aulas junto com as escolas urbanas, pode ter um calendário específico; no III discute a socialização da natureza do trabalho rural com a educação rural.

Diante da fala da professora sobre o planejamento, é válido ressaltar que o que se vivencia é uma realidade totalmente distorcida. Estudo multiseriado com metodologias inadequadas, além da carência de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, o que faz com que os professores, pais e moradores da comunidade sintam-se discriminados em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta, inclusive em relação à formação dos docentes. Essa situação resulta do descaso dos órgãos governamentais para com a educação do meio rural e do pouco investimento na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade.

Nesse contexto, relata a Professora identificada pela letra B:

“Nos organizamos por ano/série e planejamos as nossas aulas. Para nós professoras de multisseriado, torna-se mais difícil sem um direcionamento, mas a gente se ajuda e dá certo!” (Professora B)

A Professora identificada pela letra C também enfatiza:

[...] como nós não temos só uma série, nos juntamos com as outras professoras do multisseriado e umas ajudam as outras. Quem tem mais experiência, ajuda a quem tem menos. “Trocamos ideias do nosso trabalho e também dividimos as nossas angustias” (Professora C)

Observa-se que quando acontece a troca de experiências entre os mais experientes e os novatos os momentos de formação são mais significativos, e oportuniza a troca de saberes entre os pares. Entende-se que os saberes que os professores com mais anos de experiência adquiriram podem ser úteis para os professores iniciantes nos momentos de planejamento, uma vez que há saberes que só são adquiridos na prática.

Um dos saberes dos professores, que (TARDIF, 2008, p. 38) destaca em seu livro Saberes Docente e Formação Profissional são os saberes experienciais:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam - se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber - ser. Podemos chamá-los de saberes experiente ou prático.

Levando-se em consideração a realidade do município em relação às turmas multisseriadas, são poucos os professores com experiência nessas turmas e tão raras as oportunidades de encontro entre os pares. Visto que, a grande maioria são professores contratados o que acaba acarretando uma substituição permanente, além de trabalharem isolados nos mais distantes povoados.

Constata-se na segunda percepção elencada, que houve um consenso nas opiniões das professoras A, B e C, sentem falta de um planejamento direcionado para o multisseriado e o considera indispensável à sua prática de sala de aula. Por ocasião das conversas informais mantidas durante a aplicação da entrevista, feita nos locais da pesquisa, as mesmas deixam claro que a melhor forma de trabalharem bem é usando, o planejamento, como uma ferramenta principal no papel do professor em sala de aula. Acreditam que o professor que ensina nessa modalidade de educação necessita da presença constante de um apoio pedagógico para conduzi-lo em seu planejamento e na elaboração do mesmo. Como destaca Gandin (2004), “ao Coordenador Pedagógico compete a proposta da metodologia do planejamento, à apresentação de um esquema de trabalho que facilite a mediação entre os indivíduos”.

Menciona-se que uma das peças fundamentais para a organização dessa prática é, sem dúvida, o Coordenador Pedagógico. Aquele entendido como sujeito facilitador das mais variadas práticas pedagógicas, aquele que leva o grupo a refletir, a encarar desafios e que acima de tudo vê-se como parte integrante do todo. Uma parte preciosa, porém não detentora de todo conhecimento. Assim, deve ser

pensada a figura do Coordenador escolar: alguém que construa sua identidade profissional baseada em movimentos de gestão democrática e participativa, superando o autoritarismo e o individualismo, presentes em muitas realidades escolares, desfazendo com a imagem negativa daquele que dita regras ou normas, ou ainda fiscaliza sua equipe.

4.1.3 As múltiplas funções do Coordenador Pedagógico e a dificuldade de acompanhamento do trabalho nas turmas multisseriadas

A percepção supracitada surgiu em consenso, quando as professoras sujeitos da pesquisa, foram indagadas sobre o trabalho do Coordenador em relação ao acompanhamento pedagógico. Todas afirmaram que este, quase nunca exerce as funções específicas de coordenador, pois se reveza em múltiplas tarefas, o que o desvia da finalidade de seu trabalho.

Conforme observa-se na fala de uma professora:

“Não considero as suas visitas como se fosse um acompanhamento pedagógico, pois é só de passagem. Não tem tempo de nos dar uma orientação no nosso trabalho nas salas multisseriadas. A escola Polo requer maior acompanhamento. Percebo isso! São muitas turmas e enquanto isso, somos esquecidas” (Professora A)

Ressalta-se que o coordenador pedagógico encontra-se hoje, na grande maioria das escolas, realizando atividades propostas pelo sistema educacional, sem nenhum caráter avaliativo. São funções que variam entre auxiliar ou ser mediador da aplicação de propostas e ações que modificam a organização da escola. Realiza também uma gama de outras funções operacionais como, por exemplo: responder questões burocráticas e administrativas; inspecionar pátio e sala de aula; aplicar correções disciplinares a alunos de difícil comportamento e até mesmo representar professor em conversas com os pais, sobre notas baixas e comportamento irregular de alunos. LIMA; SANTOS, 2007, p.82). Funções estas, realizadas nas escolas polo, onde a demanda é bem maior, com várias turmas e vários professores, diferentemente das turmas multisseriadas. Fato pontuado também na fala da Professora identificada pela letra B:

“O acompanhamento pedagógico é mais difícil por parte da nossa orientadora, tem muitas escolas para ir, mas sempre que dá, aparece, ver nossos diários e a nossa sequencia didática.” (Professora B)

Acredita-se que é imprescindível o acompanhamento pedagógico periódico, com o objetivo de orientar e auxiliar os docentes das turmas multisseriadas, pois, o trabalho com os recursos necessários à realidade dos alunos, torna-se mais eficiente e significativo com o envolvimento da equipe pedagógica e também da família na vida escolar da criança.

Nessa perspectiva, Libâneo (2001) assevera:

O Coordenador Pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Sabe-se da diversidade de funções que o Coordenador Pedagógico acumula dentro da escola, mas é primordial que ele acompanhe, oriente e esclareça as dúvidas do seu grupo no que se refere às práticas pedagógicas do professor nas turmas multisseriadas para que as dificuldades vivenciadas sejam minimizadas.

Conforme evidencia em sua fala a Professora identificada pela letra C:

“Sinto muitas dificuldades para trabalhar com essas turmas por isso preciso de muita orientação e não percebo o meu orientador ter segurança para isso. E nem tempo”.(Professora C)

De acordo com as falas das três professoras, percebe-se que as mesmas revelam um parecer de dificuldades em executar suas práticas pedagógicas com turmas multisseriadas e as especificidades existentes em cada uma. Houve um consenso nas respostas de ambas quando enfatizam que o tempo para o acompanhamento pedagógico é muito pouco, o que afeta a qualidade das interações e trocas necessárias para o trabalho pedagógico, já que tem várias escolas para desenvolver o seu trabalho.

Nas palavras de Franco (2008, p. 128),

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Sabe-se da diversidade de funções que o coordenador pedagógico acumula dentro da escola, mas é primordial que ele acompanhe, oriente e esclareça as dúvidas do seu grupo, que este exerça a função de mediador nesse processo, conforme defende PLACCO (2006) *apud in* PAIVA (2001)

É importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isto lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente (PLACCO 2006 *apud in* PAIVA 2001. p.6)

Percebe-se nas falas das professoras que acreditam na multiplicidade de funções atribuídas ao coordenador pedagógico, porém sentem-se angustiados com os inúmeros problemas que eles também enfrentam sem ter com quem compartilhar.

Como destaca em sua fala a Professora identificada pela letra B:

*“o trabalho com turma multiseriada é na maior parte do tempo solitário, sem um acompanhamento pedagógico para nos dar suporte necessário”
(Professora B)*

Acredita-se a partir das falas das professoras que percebem o coordenador, não como um fiscal do seu trabalho, mas alguém que pode lhe dar subsídios ao seu trabalho como articulador e mediador do processo educacional.

Conforme Lima e Santos (2007, p. 79), várias metáforas são construídas com relação ao trabalho do Coordenador Pedagógico devido às múltiplas funções desempenhadas por este profissional:

[...] “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

Diante do exposto, percebe-se que a função administrativa sobrepõe-se à função pedagógica. Realidade presente no cotidiano das nossas escolas municipais, principalmente, da zona rural do município. Fato entendido pela professora identificada pela letra B, quando em sua fala menciona:

“Entendo o seu lado. O coordenador é o vínculo da secretaria de educação com a zona rural do nosso município. Porém sinto falta de uma formação específica para nós, professores das escolas multisseriadas. (Professora B).

Da fala desta professora surge a 4ª percepção, fator bastante relevante para o trabalho com a clientela multisseriada:

4.1.4 *Necessidade de formação continuada específica para o trabalho com as turmas multisseriadas*

De fato. A secretaria de Educação oferece formações continuadas, em que participam apenas professores das escolas da sede e das escolas Polo, porém não contemplam as peculiaridades dos sujeitos que vivem no campo. No entanto, a Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008, estabelece Normas e Princípios para a Educação Básica do Campo, e afirmam que os profissionais devem ter uma capacitação específica para atuar nessa área, conforme mostra o artigo 7º parágrafo 2º:

Admissão e a formação inicial e continuada dos professores e de pessoal do magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às peculiaridades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008, p. 2).

Percebe-se a carência desses profissionais que trabalham no campo. Várias capacitações já foram oferecidas a essa clientela, porém mais uma vez a problemática da substituição destes professores, faz com que esse problema ainda continue em nosso município, pois de dois em dois anos vários professores em situação de contrato são demitidos das suas funções.

Nesse contexto, observa-se que os reflexos da falta de formação continuada, são refletidos na elaboração dos planos de aula e principalmente em sua execução. Isso se torna mais evidente quando estes professores não têm um apoio de formação ao trabalho docente. E como consequência resultados negativos à vida docente conforme Barros, Hage, Correa e Moraes (2010, p.28) menciona:

Os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível, e ao mesmo tempo se sentem perdidos carecendo de apoio para organizar o tempo.... numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, eles sentem pressionados pelo fato de as secretarias de Educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere a definição de horários de funcionamento das turmas e ao planejamento e a listagem de conteúdos.

Considera-se, nesse sentido que a falta de formação continuada tem sido a peça chave para a concretização do processo de ensino /aprendizagem na escola, pois sem uma formação específica, torna-se inviável planejar um trabalho direcionado, que atenda às necessidades dos alunos no que se refere a aprendizagem. O que vem culminar com a fala da Professora identificada pela letra C:

*“O planejamento foge da realidade da turma, o que acaba levando o professor a se desdobrar para adaptá-lo à realidade do multisseriado”
(Professora C)*

As professoras entrevistadas deixam expressar nas suas falas, com bastante franqueza, que a ausência de formação dificulta o trabalho numa sala que abriga alunos de mais de uma série.

Nesse contexto, inseri-se o Coordenador Pedagógico, pois uma de suas principais atribuições está diretamente associada ao processo de formação continuada de seus professores. Dessa forma, destaca (OLIVEIRA, 2009):

O objetivo do coordenador pedagógico é oferecer subsídios para ajudar seus professores a entender melhor sua prática e dificuldades encontradas no dia a dia escolar, além de ser um forte articulador na educação continuada dos mesmos. Ao possibilitar a articulação dos conhecimentos, o coordenador pedagógico abrirá oportunidades para que seus professores façam uma reflexão das suas ações, além de conduzi-los a terem um olhar mais profundo sobre o contexto escolar onde atuam (OLIVEIRA, 2009).

Constata-se de acordo com as entrevistadas que há necessidade dos docentes de turmas multisseriadas das escolas do campo, serem inseridas em formações específicas e continuadas, de modo que os norteiem buscando assim, um aperfeiçoamento em relação a um conhecimento específico, direcionando a sua prática pedagógica e às especificidades existentes no âmbito escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Turmas multisseriadas são os modelos de ensino da escola do campo em que várias séries (geralmente do 1º ao 5º ano) formam uma única turma, sob a responsabilidade de um professor. A justificativa para que a Educação do Campo aconteça, dessa forma, é a insuficiência de alunos para formarem turmas com uma única série.

Nesse contexto, buscou-se neste estudo compreender o trabalho do coordenador pedagógico nas turmas multisseriadas da zona rural do município de Pinheiro- MA levando-se em consideração o planejamento e o acompanhamento do trabalho docente.

Tomando como base as entrevistas realizadas, cabe destacar alguns pontos considerados relevantes:

Constatou-se, com a pesquisa, que as professoras consideram o trabalho do Coordenador Pedagógico indispensável na escola concebendo como importante o acompanhamento do processo de trabalho docente, entretanto, também reconhecem as limitações desse profissional que atua dentro da escola com uma diversidade de funções que tornam muito complexa sua tarefa de coordenar pedagogicamente o corpo docente. Constatou-se, ainda, as dificuldades desse profissional na escola da zona rural, pois esse coordenador trabalha de acordo com as condições que o sistema oferece, como por exemplo, a falta de um transporte para dar suporte ao trabalho docente, impossibilidade de estudos coletivos tornando o trabalho do grupo individualizado, falta de formação continuada adequada, dentre outras.

Houve um consenso nas opiniões das professoras entrevistadas quanto à falta de um planejamento direcionado para o público multisseriado, pois o consideram indispensável à sua prática de sala de aula. Acreditam, ainda, que o professor que ensina nessa modalidade de educação necessita da presença constante de um Coordenador Pedagógico para conduzi-lo em seu planejamento e na elaboração do mesmo.

De acordo com as falas das três professoras percebeu-se que as mesmas revelam um parecer de dificuldades em executar suas práticas pedagógicas nas turmas multisseriadas e as especificidades existentes em cada uma. Houve um consenso nas respostas de ambas quando enfatizam que o tempo para o

acompanhamento pedagógico é muito pouco, o que afeta a qualidade das interações e trocas necessárias para o trabalho pedagógico, já que tem várias escolas para desenvolver o seu trabalho e deixam expressar nas suas falas, com bastante franqueza, que a ausência de formação dificulta o trabalho numa sala que abriga alunos de mais de uma série.

Compreendeu-se de acordo com o resultado da pesquisa que o Trabalho do Coordenador Pedagógico deva considerar as especificidades das turmas multiseriadas, considerando um planejamento específico para essa modalidade de ensino e que há necessidade dos docentes das escolas do campo, serem inseridos em formações continuadas direcionadas para o público multisseriado, visto que, esta é uma das principais atribuições desse profissional, buscando, um aperfeiçoamento em relação a um conhecimento específico, direcionando a sua prática pedagógica e às especificidades existentes no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito (Prefácio). In: ANTUNES-ROCHA, Maria I; HAGE, Salomão M(Orgs.).Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 9 -14.

AUGUSTO, Silvana. Desafios do coordenador pedagógico. Nova Escola. São Paulo, n. 192, maio 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/>. Acessado em: 27 de setembro 2016.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sergio Roberto Moraes; MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.) Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Carrinhos da Educação do Campo:2)

BELTRAME, Sonia A. B – **Realidades das escolas do Campo no Brasil**. Disponível em: <http://www.ead.ifpa.edu.br>. Acessado em: 18/06/2016

BRASIL. Lei nº- 9.394/96. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil.1988. Ministério da Educação

_____. Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003.

Caderno de Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores/ - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

CALDART, Roseli Salete: **A Educação do Campo com Política Pública**. Disponível em: <http://www.ead.ifpa.edu.br>. Acessado em: 018/06/2016.

_____, Roseli S. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

FONSECA, J.P. Projeto Pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. São Paulo/SP: Jornal da APASE. Secretaria da Educação. São Paulo. SP. Ano II – Nº. 03, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 7 novembro. 2012

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, Para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001

MINAYO, M. C. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa. 5. Ed.. São Paulo: Hucitec, 2000, p.209.

_____. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991

Movimentos Sociais e Educação). Acesso em: 20/6/2016.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. (Movimentos Sociais e Educação). Acesso em: 28/10/2016.

MEC. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer Pesquisa qualitativa*. 4. Ed. – Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

REIS, Maria Izabel Alves dos – As Reformas educacionais brasileiras e suas implicações para a escola e o trabalho docente: Breves reflexões sobre o trabalho docente nas escolas do campo. Disponível em: <http://www.ead.ifpa.edu.br>. Acessado em: 15/10/16.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002

_____. Celso dos Santos. *Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica*. In: VASCONCELOS (org.) *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VYGOTSKI. **Obras Escolhidas**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, Vol III; 1995

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de consentimento assinado pelos sujeitos entrevistados

Termo de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,

Concordo em responder o questionário/entrevista realizado pela Estudante do Curso de Pós Graduação em Coordenação Pedagógica, Alvanilde Araujo Nogueira, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que dará subsídios à sua pesquisa intitulada: O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS TURMAS MULTISSERIADAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE PINHEIRO-MA.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e fui devidamente esclarecida sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo, ter ampla possibilidade de negar-me a responder a qualquer questionamento ou fornecer informações que julgue prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

APÊNDICE 2: Termo de autorização de uso de imagem assinado pelos gestores das instituições de ensino envolvidas na pesquisa.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____ nacionalidade _____, portador da Cédula de identidade/CPF nº _____, na posição de gestora da _____, localizada na zona Rural do Município de Pinheiro – MA, AUTORIZO o uso de imagem da instituição em todo material entre fotos e documentos, para ser utilizado no Trabalho de Conclusão de Curso da Pós Graduanda Alvanilde Araujo Nogueira. A presente autorização é concedida a título gratuito como parte integrante do TCC a ser defendido; na apresentação de slide a ser exibido durante a defesa; Publicações e apresentações de trabalho científico que envolva a presente pesquisa.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos referentes à imagem da instituição, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia _____ de _____ de _____

(assinatura)

Telefone p/contato:

APÊNDICE 3: Questionário e roteiro para entrevista semi estruturada com questões abertas realizada com professoras de turmas multisseriadas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA

Prezado (a) professor (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa para elaboração de uma monografia de Pós Graduação sob nossa responsabilidade e tem o objetivo de coletar informações sobre a percepção dos professores em relação ao trabalho do Coordenador Pedagógico nas escolas multisseriadas.

Gostaria de contar com a sua colaboração, pois a sua participação é muito valiosa, e comprometemo-nos a não divulgar o nome dos participantes.

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Faixa etária: () menos de 20 anos () 20 - 30 anos () 31 - 40 anos () 41 - 50 anos () 51 – 60 anos em diante

Sexo: () Masc. () Fem.

2. FORMAÇÃO:

Ensino Médio Completo ()

Graduação: () Sim () Não () Em andamento

Especialização: () Sim () Não () Em andamento

Curso de Especialização: _____

3. REGIME DE TRABALHO:

Situação Funcional: () Contato () Efetivo

Turno de trabalho: _____

Tempo de trabalho lecionando da escola _____

Outras atividades profissionais?

() Não () Tem () Já teve. Quais? _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA ABERTA REALIZADA COM PROFESSORA

1. Percepção dos professores sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico nas turmas multisseriadas em relação:

❖ Aos aspectos pedagógicos

- ✓ Planejamento é direcionado para o público multisseriado?
- ✓ Acompanhamento Pedagógico como é realizado?

❖ Estratégias de sala de aula

- ✓ Tem conhecimento do que é uma turma multisseriada?
- ✓ Tem domínio do conteúdo que é ministrado nas turmas multisseriadas?
- ✓ São oferecidos recursos didáticos para facilitar o trabalho docente?