

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE DOM MACEDO COSTA-BAHIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Débora Alves Feitosa

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB

Roque Lessa Bispo

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB

Resumo: O presente texto é recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo analisar o processo de formação desenvolvido no município de Dom Macedo Costa-Bahia com educadoras de classes multisseriadas das escolas do campo. O município é constituído no seu total por sete escolas do Ensino Fundamental, sendo duas urbanas e cinco rurais, destas, apenas uma é seriada. Partindo da constatação de que as educadoras que atuam nas escolas multisseriadas tem que desenvolver sua prática pedagógica numa mesma turma com várias séries presentes no mesmo espaço e tempo escolar, direcionamos o texto abordando a formação de duas educadoras e as implicações para o desenvolvimento da sua práxis. Para o desenvolvimento da pesquisa optamos pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, por compreender que as pesquisas em educação encontram-se atualmente em fase de grandes transformações, ampliando seu foco de interesses e métodos para além dos estudos tradicionais. Para possibilitar mais detalhes durante a coleta das informações entres os sujeitos envolvidos na pesquisa, utilizamos diferentes instrumentos como: observação participante, diário de campo e entrevista. Utilizamos como referencial para análise das informações coletadas a literatura que se relaciona ao estudo sobre a organização da prática pedagógica e as discussões sobre a Educação do Campo e classes multisseriadas. As impressões analisadas que ainda não são conclusivas devido a pesquisa está em andamento é de que os resultados constituem-se em momentos de análise e reflexões sobre o fazer pedagógico e as condições existenciais da Educação do Campo em classes multisseriadas em Dom Macedo Costa-Bahia.

Palavras- Chave: Educação do Campo. Formação de Educadores. Práticas Pedagógicas. Classes Multisseriadas.

1. Introdução

O presente trabalho apresentará o recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre o desenvolvimento do processo de formação de educadoras em classes multisseriadas das escolas do campo no município de Dom Macedo Costa, Bahia. De acordo com o Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), atualmente o município de Dom Macedo Costa, possui uma população aproximada de 3.874 habitantes, sendo que 2.113 estão na zona rural e 1.761 na zona urbana. Trata-se de uma típica cidade do interior da Bahia, com hábitos e costumes rurais, constituída economicamente pela agricultura familiar e pela pecuária. Apesar dos seus 55 anos, o município apresenta problemas econômicos e de infraestrutura, que são frutos da tradição concentradora de terras, constituindo diversos fatores motivadores para a migração da população do campo para a sede do município e principalmente para outros centros urbanos. O êxodo rural de fato tem provocado ao longo da história de Dom Macedo Costa, mudanças na distribuição sócio espacial do município e tem ocorrido principalmente em virtude de crises econômicas no sistema de produção agrícola e pela busca por atendimento e melhorias na área de saúde e educação.

É perceptível que essa mobilidade da população urbana e principalmente do campo tem impactado na escola. Atualmente a Rede Municipal de Ensino do município tem sete escolas, sendo duas na zona urbana e cinco na zona rural. Destas cinco escolas localizadas no campo do município, apenas uma escola tem classes “regulares” todas as outras escolas são constituídas de classes multisseriadas¹. Essas classes multisseriadas foram tratadas sistematicamente, pelas Secretarias de Educação e pelos especialistas, como uma rede de segunda categoria, passando a deslegitimá-la como forma adequada de ensinar. Sem apoio nos planos pedagógicos, administrativos e financeiros as escolas do campo tornam-se residuais aos sistemas de ensino. Para elas, são enviados os móveis e equipamentos usados, quando são substituídos por novos, os móveis das escolas da cidade, professores que não são considerados “bons” ou que questionam o poder local, são deslocados para as comunidades mais distantes como forma de “castigo”, uma prática curricular centrada em listagem de conteúdos descontextualizados ou na sequência estabelecida pelo livro didático.

As escolas que estão sendo pesquisadas tem uma padronização na sua estrutura apresentando as seguintes dependências: uma ou duas salas de aulas, banheiros, cozinhas, energia

elétrica e abastecimento com água. Essas escolas foram nucleadas² visando contribuir na organização da prática pedagógica e no acompanhamento administrativo. Atualmente, as escolas do campo no município são constituídas de três núcleos escolares, ressaltamos que um desses núcleos escolar não possui salas anexas, evitando assim o deslocamento constante da direção escolar. Os outros dois núcleos têm uma escola sede e cada uma delas possuem mais duas salas anexas, que são escolas com um número menor de alunos que foram agregadas. Por conta da distância do núcleo escolar para as escolas anexas, é rotineiro o deslocamento da direção do núcleo para atender as demandas da escola. Diante do exposto, entendemos que a manutenção destas escolas vai além do interesse pedagógico, trata-se de uma resistência manter esses espaços educativos abertos e funcionando como forma de garantir a dinâmica econômica, social e cultural da comunidade onde elas estão inseridas.

De acordo com os dados informados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais, as escolas do campo do município de Dom Macedo Costa, apresentam uma média de 174 alunos matriculados da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2016). A organização na sala de aula de modo geral é constituída por carteiras em círculos ou formando pequenos grupos a partir das séries dos alunos. Os alunos são organizados por série/ano. Por exemplo, se uma turma é formada por alunos de 1º, 2º e 3º ano, a professora os separa de acordo com suas séries/ano. No momento da atividade, a divisão do quadro segue a mesma lógica. Portanto, é comum o professor dividir a lousa para expor os conteúdos para cada grupo de alunos. E, com essa prática cotidiana, os alunos já sabem a que parte da lousa se direcionar.

É neste contexto que conduzimos as reflexões analisando o processo de formação desenvolvido com educadoras de classes multisseriadas nas escolas do campo no município de Dom Macedo Costa. Essa itinerância teve início em 2001, quando assumimos a gestão escolar de três escolas do campo, localizadas em diferentes comunidades do município. Tínhamos consciência do desafio que teríamos pela frente, tanto no que se refere ao tipo de gestão que se

² O processo de nucleação das escolas do campo no município de Dom Macedo Costa, iniciou-se no ano de 2003. Nucleação escolar é um processo no qual, escolas urbanas ou rurais, são fechadas ou etapas de ensino são desativadas e os alunos desta comunidade escolar são transferidos para outras escolas, algumas vezes nomeadas de escolas núcleos ou escolas pólos, na maioria das vezes localizadas em uma área central. (OLIVEIRA, 2010).

desenvolveria, como pela distância que existia entre as escolas e a necessidade de mobilização para atender as necessidades administrativas e pedagógicas destas unidades de ensino.

Mediante essa trajetória de desafios e possibilidades, ressalta-se que o interesse neste texto é refletir sobre o que está posto para os educadores e educadoras do campo, no sentido de contribuir para a superação das políticas de formação instituída na Educação do Campo e suas implicações na emergente necessidade de se construir uma escola do campo que assuma a diversidade dos saberes populares e socioculturais.

Assim, o olhar que orienta este texto foi construído a partir da experiência frente à Coordenação da Educação do Campo, no município de Dom Macedo Costa-Bahia, pensando com o coletivo de educadoras do campo os limites a serem ultrapassados para traçar as conquistas pretendidas. Sua articulação surge das pesquisas produzidas ao longo dos anos pelo movimento da Educação do Campo e pelas reflexões que foram construídas no período de atuação na Coordenação no município realizando a formação com as educadoras das escolas do campo.

Esse percurso profissional e o compromisso ético e político com a construção de conhecimentos socialmente relevantes, levou-nos a tomada de diversas medidas e iniciativas em relação à Educação do Campo, e provocou uma inquietação: no período de 15 anos, que conhecimentos os professores no município de Dom Macedo Costa-Bahia, construíram em sua prática pedagógica e o que estes apresentam como possibilidades de propostas educativas para as classes multisseriadas?

O objetivo geral do estudo é sistematizar as práticas pedagógicas construídas em classes multisseriadas das escolas do campo no município de Dom Macedo Costa-Bahia. Com este esforço teórico temos a intenção de compreender as contribuições que as educadoras apresentam como possibilidade de proposta educativa para as escolas do campo no município, fundadas na perspectiva de superar um modelo de educação descontextualizada e que possibilite o desenvolvimento de propostas pedagógicas, em curso nos coletivos que reivindicam uma educação de qualidade, socialmente referenciada e relacionada com a emancipação humana - uma pedagogia concreta que considera a realidade dos sujeitos.

Para materializar o objetivo geral serão necessários os objetivos específicos dos os quais destaco apenas dois que serão tratados nesse texto:

- Refletir sobre a prática pedagógica em classes multisseriadas nas escolas do campo.
- Analisar a formação no município de Dom Macedo Costa-Bahia, desenvolvido com educadoras das classes multisseriadas das escolas do campo.

O processo pedagógico do ato de pesquisar e de está sendo pesquisador nos coloca na condição de aprendizes, percebendo toda contribuição que o desenvolvimento da pesquisa apresenta e o quanto somos múltiplos, e como esse entendimento tem nos permitido compreender as diversas manifestações que conduz ao conhecimento, valorizando a pluralidade das nossas práticas e a diversidade dos saberes construídos. Diante da definição teórica e metodológica que vem orientando o processo investigativo, utilizamos a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, para o desenvolvimento da pesquisa.

Conforme as características da abordagem qualitativa adotada, utilizamos procedimentos de diferentes naturezas que permitem melhor analisar as informações. Para possibilitar mais detalhes durante a participação na troca de experiências entres os sujeitos envolvidos na pesquisa, a coleta das informações, foi realizada por meio de diferentes instrumentos como: observação participante, diário de campo e entrevista. A fim de garantir o registro fidedigno das falas das educadoras, além do registro escrito, foi feito também a gravação das falas, mediante autorização das entrevistadas. Participaram deste processo um universo de quatro educadoras e como forma de garantir o anonimato das profissionais, utilizamos números para identificá-las.

2. As Escolas do Campo no Município de Dom Macedo Costa-Bahia

É necessário ressaltar as representações negativas construídas sobre as escolas com classes multisseriadas³. Em geral as escolas com classes multisseriadas desenvolvem uma prática descontextualizada e com fortes características urbanocêntricas negando os elementos identitários dos sujeitos que habitam no campo. Quanto a esta negação das pequenas escolas no meio rural, Amiguiño (2008, p. 12) coloca que:

³ Usamos o termo multisseriada a partir do seguinte conceito: multi = vários; seriado = série – pode ser caracterizado por um conjunto de série dentro de uma única sala de aula. Araújo (2012, apud PINHEIRO, 2009).

Negam-se as suas características de escola, ou mesmo a sua existência, dada a forma como se considera que estas pequenas estruturas subvertem os princípios, normas e as práticas da instituição e da organização escolar, historicamente consolidado: o número de alunos é reduzido, as classes são heterogêneas em níveis e idades, os professores são poucos, a sua organização e gestão é desnecessária, ou não põe problemas, situam-se em meio rural, etc.

Ora, trata-se de um entendimento herdeiro da concepção de um desenvolvimento que pressupõe que as escolas localizadas nas áreas rurais são obstáculos ao desenvolvimento e seria desnecessário direcionar investimentos. As escolas multisseriadas são resultado de um momento histórico e de condicionamentos diversos provocado pela ausência de política para as escolas localizadas no campo, fortalecido pela representação negativa sobre estas escolas, em especial as escolas multisseriadas. Prevalece no imaginário da sociedade e de muitos educadores e educadoras a idealização da classe homogênea, por considerá-la mais fácil de trabalhar, a dificuldade de se elaborar um planejamento que esteja vinculado as reais condições da classe e o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem. Essas dificuldades estão presentes no cotidiano de qualquer escola, seja ela unisseriada ou multisseriada. No entanto, ao se pensar em classes multisseriadas, precisamos analisar o contexto em que elas estão funcionando. Segundo Rosa (2008, p.228):

O não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente. No entanto, as classes multisseriadas apresentam não só diferenças, mas também semelhanças.

Sabemos das condições de precariedade das escolas do campo no que se refere à estrutura; ao trabalho pedagógico; ausência de material didático adequado; a rotatividade dos professores; formação inadequada e de várias outras carências que interferem na prática docente. Cabe nos relacionar ao contexto da prática pedagógica dos educadores e educadoras do campo as questões inerentes à luta pela terra e como os espaços educativos localizados nas áreas rurais do município de Dom Macedo Costa, estabelecem essa relação dos conteúdos escolares e a trajetória histórica dos sujeitos que vivem no campo. Ao trazer esses elementos para a reflexão pretendemos compreender o papel do educador crítico e reflexivo não apenas tendo como tarefa educar, mas acima de tudo estabelecer uma relação dos aspectos da formação humana, as possibilidades desafiadoras de se educar de forma crítica e emancipatória.

As escolas em voga trazem em sua proposta pedagógica elementos de uma educação urbanocêntrica carregadas de conceitos neoliberais que legitimam a expropriação do homem do campo e empobrece a discussão da ligação entre os sujeitos de direitos e suas características de pertencimento a uma classe social constituída de trabalhadores e filhos de trabalhadores rurais que há décadas sofrem as mazelas e ausência de políticas públicas direcionadas aos povos do campo. Miguel Arroyo (2007) faz uma reflexão ao se referir à educação pensada no paradigma urbano, evidenciando que as políticas públicas educativas idealizam com frequência o sistema educacional a partir de uma perspectiva urbanocêntrica, o qual traz uma idealização de cidade como espaço civilizatório e negativando o campo, colocando-o como lugar do atraso:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, p.158).

Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas de formação de educadores, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar. Os povos do campo são lembrados como os outros cidadãos, a escola e os seus educadores e educadoras, são lembrados como a outra e os outros.

Ao longo das décadas os trabalhadores do campo têm percebido que foram expropriados da terra, de salário digno, de moradia, de saúde, de lazer e de acesso à educação. Deste modo, a luta que se impõe na educação da classe trabalhadora não é apenas por um espaço para ler e escrever, mas por escolas que contribuam para formação crítica dos sujeitos do campo. Diante do desafio, é preciso construir uma escola que transcenda os muros das instituições, desenvolvendo uma educação da consciência da classe e da organização revolucionária, a fim de contribuir para que crianças, jovens e adultos possam alterar a sua condição de exploração, apropriando-se dos conhecimentos que lhes foram negados pela elite ao longo da história. Nesse movimento de enfrentamentos e da construção da escola do campo numa perspectiva emancipatória, Freire

(1996), evidencia que temos que entender que é imprescindível intervir de forma direta e firme na realidade para modificá-la. Na mesma direção, Bezerra Neto (1999), argumenta que a formação na escola do campo deve se construir de forma integral, onde os trabalhadores e trabalhadoras aprendam com a prática do dia-a-dia, a modificar-se a partir das soluções dos problemas, tornando-se agentes de transformação da sociedade. A busca por essa consciência torna-se mais forte quando sabemos que as escolas do campo, na história da educação do nosso país, carregam um triste legado de um modelo de educação ineficiente e com péssimos indicadores em relação à qualidade da aprendizagem dos alunos. Esse legado é decorrente principalmente da ausência de políticas públicas direcionadas para esta modalidade de ensino que ainda é uma realidade marcante em todos os estados brasileiros.

Hoje, percebemos alguns avanços, seja através da LDB de 1996 que reconhece, em seus Arts. 3, 23, 27 e 61, a diversidade cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. Tivemos também em 2001, promulgado o PNE Lei nº. 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), o qual, estabelecia entre suas diretrizes o tratamento diferenciado para a escola rural, recomendava, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. E finalmente, um dos grandes marcos foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas também em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, representando um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Sobre as mudanças conceituais e estruturais, Lima e Silva (2011, p. 63), colocam que:

Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Acrescentamos que estas mudanças são necessárias, mais devem ocorrer mediante o estabelecimento de critérios e princípios que gerem de fato um impacto positivo para os povos do campo e principalmente para a educação que se pretende desenvolver. Segundo Kolling *et al.* (2002), não há como verdadeiramente educar o sujeito do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações. No entanto, o sujeito do campo precisa se preparar para essas transformações sociais, tornando-se agente transformador de sua própria realidade e a escola pode ser um dos caminhos de acesso ao conhecimento e à transformação.

Pretendemos ampliar as reflexões quanto à construção de uma Educação do Campo em Dom Macedo Costa, pois compreendemos que educadores e alunos que habitam o campo no município, já possuem seu jeito próprio de viver, de se organizar e de fazer educação, exigindo um enorme cuidado para que essas mudanças não prejudiquem o modo de vida desses sujeitos, mas sim que a escola seja mais um elemento que possa ser apropriado por eles como forma de consolidar seus conhecimentos, sejam eles culturais, familiares, sociais, políticos e educacionais, através do qual, o professor possa instigar seus alunos a se articular e se organizar para que estes possam assumir com autonomia a direção da sua aprendizagem.

2.1 O Planejamento Pedagógico

As políticas públicas educacionais devem ser universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos legais. Fernandes (2008), pontua que a garantia de acesso diferenciado à educação não é privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade.

Assim, entendemos que a nossa tarefa como educadores e educadoras é formar seres humanos que tenham consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar, a eles e a nós todos. Roseli Caldart (2000) coloca que os educadores devem ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Os

alunos precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio e fazer tudo isto sintonizado com a construção de um projeto popular – que é um projeto de sociedade e de humanidade.

Pensar um planejamento pedagógico a partir destas referências, torna-se um grande desafio em virtude da necessidade da formação adequada para as/os educadoras/es e para relacionar tais especificidade a outras propostas de projetos e programas educacionais. Os docentes destacam que mesmo diante da carência de material adequado e da precarização no desenvolvimento de formação específica com o objetivo de fortalecer a organização das práticas pedagógicas, muitos deles produzem seus próprios materiais ou adaptam as sugestões advindas de programas como o Pacto, “sabotando” informações e orientações que pouco contribuem para o desenvolvimento da sua prática no contexto das escolas em que atuam. Ao questionarmos as professoras sobre o planejamento pedagógico desenvolvido, nos colocaram que:

O planejamento pedagógico é um dos instrumentos que norteia a construção de conhecimento do alunado. Para que essa proposta funcione é preciso que todos estejam de comum acordo (professor, diretor e coordenador), onde será discutido o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e a quem ensinar. (Professora. 1).

A partir da fala da professora, percebemos a necessidade da integração de todos os profissionais envolvidos na educação, essa demanda é decorrente da ausência dos diretores em momentos da organização da prática pedagógica, e da necessidade de alinhar as demandas e intervenções pedagógicas na escola que priorize a realidade das classes multisseriadas.

As educadoras que atuam em classes multisseriadas das escolas do campo em Dom Macedo Costa, possuem uma agenda de encontros e formação que segundo elas, sobrecarrega suas atividades docentes, pois, além de participar do planejamento específico para as escolas do campo, elas participam também da Formação do Pacto, do planejamento da Educação Infantil e da Formação promovida pela Coordenação Geral do município. Isso acontece por lecionarem em escolas constituídas por classes multisseriadas, exigindo a participação em todos os encontros a

fim de atender suas especificidades, o que termina por ultrapassar a carga horária destinada para as atividades de classe.

A partir das falas das educadoras percebemos que elas encaram o momento do planejamento como um espaço para reflexão e redefinição de ações pedagógicas que dinamize a prática de ensino. As educadoras sinalizam o pouco tempo destinado para a atividade, uma vez que, as demandas para as classes multisseriadas são muitas. Apesar da influência de outros programas de formação desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação, que não trata da especificidade das classes multisseriadas, e tem exigido das educadoras que atuam nestes espaços seguirem a lógica da seriação, temos em contra ponto o debate travado durante o planejamento pedagógico com a Coordenação do Campo que estabelece o rompimento de uma regulação e a racionalização do trabalho pedagógico, evitando ao final do período do planejamento que o docente saia com um amontoado de planos, às vezes copiados e iguais para todos.

Outro ponto que merece destaque é quanto ao uso do tempo pedagógico nas escolas do campo composta por classes multisseriadas, e as estratégias que as educadoras utilizam para ensinar diferentes conteúdos em diferentes séries. Nas falas nota-se uma constante busca para articular atividades diversificadas e estratégias pedagógicas coletivas que atendam as dificuldades dos alunos, otimizando o tempo disponível para isso:

Esse é um problema sério, organizar o tempo didático para atender diferentes necessidades de aprendizagem. O planejamento com o coordenador tem nos ajudado muito com a elaboração de projetos e sequências didáticas com temas da vivência dos alunos envolvendo as disciplinas. As 4h são insuficientes (Proffessora.2).

Em relação ao depoimento podemos observar que articular o tempo destinado para as atividades pedagógicas dentro de uma sala com diferentes alunos e em diversos níveis de aprendizagens tem se constituído um grande entrave para a construção de uma prática pedagógica que promova a qualidade da educação nas escolas do campo constituídas de classes multisseriadas. Assim, é urgente pensar em outras formas de organizar a escola, que evidencie a implantação de uma nova formação de docentes que valorize a sua função cultural e social de educar. Na medida em que utilizam práticas pedagógicas que não retrata a real identidade dessas

escolas, os docentes recorrem a estratégias pedagógicas próprias, que surgem da necessidade de atender esse universo tão distinto das classes multisseriadas. Podemos constatar isso nos depoimentos a seguir:

Esse é o maior desafio para o professor de turmas multisseriadas, precisamos a todo tempo, como já dito, selecionar aquilo que é mais pertinente para toda a turma, realizando cobranças diferenciadas. (Professora. 1).

A construção de sequência didática é umas das principais estratégias utilizadas para trabalhar em sala multisseriada, focando a vivência do campo (Professora. 2).

Esse desafio no desenvolvimento de práticas pedagógicas que melhor utilize o tempo escolar e promova melhorias na aprendizagem dos alunos, perde força quando ainda se entende as classes multisseriadas a partir da lógica da seriação. As educadoras entrevistadas demonstram a partir dos seus depoimentos a compreensão sobre a necessidade de desenvolver propostas pedagógicas diferenciadas para atender uma realidade diversificada de aprendizagem. Sobre esse aspecto, a pesquisa que estamos realizando revela que muitos fatores contribuem para que os sujeitos do campo acreditem que o modelo de escola seriada urbana seja a única referência de uma educação de qualidade. Torna-se necessário que a ação transformadora dessa realidade, seja respaldada pela coragem, pela ousadia, afugentando o medo existente, fazendo uma possibilidade existir. Para isso é necessário que o educador e a educadora compreendam o espaço social onde atuam para descobrir até onde podem avançar no sentido de ultrapassar os limites da formação e até onde tem que ceder hoje, para não obstaculizar as possibilidades do amanhã.

3. Formação de Educadores na Perspectiva da Educação do Campo

A identidade da Educação do Campo, em processo de construção, reflete momentos de confluências, debates e conflitos de ideias entre movimentos sociais do campo, as políticas públicas resultantes da mobilização dos sujeitos do campo e os conhecimentos produzidos sobre a temática, dentro e fora das universidades. Torna-se importante conhecer esse percurso, levantando os diálogos nas diversas áreas do conhecimento. Por muitos anos o modelo de formação destinado para as escolas do campo era importado das escolas urbanas, ausente de reflexão que retratasse a realidade do homem do campo. Isso é decorrente de um descaso e subordinação dos valores

presentes no meio rural que demarcava uma inferioridade quando comparado ao espaço urbano. Ainda existe uma visão estereotipada e preconceituosa quando se faz referência ao campo. Podemos constatar essa conotação em Leite (1999, p. 14), ao dizer que:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Esse discurso se assenta no paradigma de racionalidade e de sociabilidade urbanocêntrica, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece padrões exteriores como universais para o mundo, sendo esse paradigma fundamentalmente particular e conseqüentemente excludente, posto que apresenta e impõe um padrão de pensar, de agir, de sentir, de sonhar, e de ser de acordo com os princípios e valores da racionalidade e sociedade capitalista mercadológica, excluindo outros modos de representar o mundo e produzir vidas (HAGE e BARROS, 2010).

Segundo essa concepção, as escolas consideradas de boa qualidade são aquelas que estão na cidade e são seriadas. De acordo com Miguel Arroyo (2007), a formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Essa idealização reflete justamente no entendimento e caracterização do campo como o lugar do atrasado e da negação desse espaço como lugar de identidade e produção de conhecimentos.

Isso tem refletido na ausência de políticas de formação inicial e continuada coerentes com os conhecimentos necessários para subsidiar práticas pedagógicas que reflitam a diversidade cultural e de aprendizagem, para educadores e educadoras nas escolas do campo no município de Dom Macedo Costa, como para o restante do país. Na pesquisa quando questionamos sobre o sentimento das docentes em lecionar nas classes multisseriadas, obtivemos o depoimento a seguir:

Apesar das dificuldades encontradas é um desafio porque o processo de ensino aprendizagem em classe multisseriada requer muita dedicação e cautela por cada aluno ser diferente um do outro. Ressaltamos que o campo é muito carente tanto na afetividade como também no aprendizado (Professora.1).

Percebemos no depoimento acima, que muitos dos problemas da ação pedagógica estão vinculados à dificuldade em reconhecer as diferenças dentro e fora da sala de aula. Enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação do educador. Ferri (1994), ao pesquisar as classes multisseriadas nas áreas rurais, apresenta algumas limitações que os professores afirmam ter ao lecionarem em classes com essa organização - uma delas é o sentimento de solidão referente ao fato de se sentir isolado do conjunto dos demais professores. No depoimento abaixo identificamos a memória da educadora:

Esta pergunta fez eu voltar ao ano de 1995, quando tudo começou com 4 séries juntas em uma sala pequena. Eu passei noites sem dormir. Quando deparava com crianças de varias séries e um planejamento para cada série. Hoje depois de participar de cursos e oficinas, sinto-me mais tranquila em realizar meu trabalho (Professora. 2).

Essas dificuldades estão presentes no cotidiano de qualquer escola multisseriada que são organizadas, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar. O não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega as reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente.

No depoimento, a educadora registra sua trajetória quando teve o primeiro contato com uma classe do campo constituída por classe multisseriada. O desespero e angústia é resultado de um modelo seriado que revela quanto o paradigma urbanocêntrico influenciou e influencia na organização do espaço e do tempo pedagógico nas escolas do campo. Isso revela a necessidade de se pensar em políticas de formação dos educadores e educadoras que retrata ao contexto de vida dos alunos levando em consideração seu modo de ser, sua cultura e a valorização dos conhecimentos produzidos no campo.

Para isso, o educador deve constantemente tematizar sua prática junto a outro profissional, seja ele professor ou coordenador, refletindo sobre suas atitudes e atos pedagógicos e sobre a possibilidade de reformulá-los quando necessário. A tematização da prática propõe uma nova

oportunidade de formação continuada do profissional, superando o modelo tradicional, que se utiliza de informações antes da prática, do estudo de teorias e do acúmulo de conhecimentos. A tematização da prática permite interatividade no processo de formação do educador.

4. Considerações Provisórias

Percebemos no decorrer da pesquisa em andamento, que o não reconhecimento por parte dos gestores e dos propositores de políticas educacionais, da existência das classes multisseriadas pode gerar uma série de problemas e dificuldades na prática docente. A realização de um trabalho significativo nas classes multisseriadas, considerando todos os pontos de dificuldades que envolvem desde o recurso material básico até as condições de locomoção, tanto dos educadores quanto dos alunos, exige políticas que contemple esse contexto. Que considere inclusive, o sentimento de solidão e isolamento da comunidade, docente e discente, em relação aos centros urbanos. O educador precisa de conhecimentos teórico-metodológicos para trabalhar com a diversidade, conhecer seus alunos e a comunidade em que trabalha, constituem pontos fundamentais para uma prática educativa significativa no campo. De certa forma e de acordo com os dados até então coletados, vemos a necessidade de implantação de uma política de formação, já estabelecida em alguns documentos legais, visando atender à população do campo.

Ao analisarmos o que tem proposto as Políticas Públicas de Educação para a formação de educadores que atuam em classes multisseriadas, identificamos algumas dificuldades que não são, necessariamente, especificidades da organização destas classes. São elas: a) a idealização da classe homogênea por parte do professor, que a considera mais fácil trabalhar; b) dificuldade de elaborar um planejamento vinculado à identidade dos sujeitos do campo; c) atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem, mais evidentes em classes multisseriadas, dada a sua organização pedagógica. Muitos dos problemas da ação pedagógica estão vinculados à dificuldade de reconhecer a diversidade dentro e fora da sala de aula. Enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação pedagógica do educador.

5. Referências

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 33, n. 1, janeiro-abril, 2008, pp. 11-32. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388002>.

ARROYO, M.G. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n° 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BEZERRA NETO, Luiz. Sem Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores associados, 1999.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. acesso em 07 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Acessado em: 27/07/2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CARIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Coleção Por uma Educação Campo Caderno 2. Brasília, DF: 2002.p. 18-30.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo. Síntese produzida para exposição sobre Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). Porto Alegre: ENDIPE, 29 de abril de 2008.

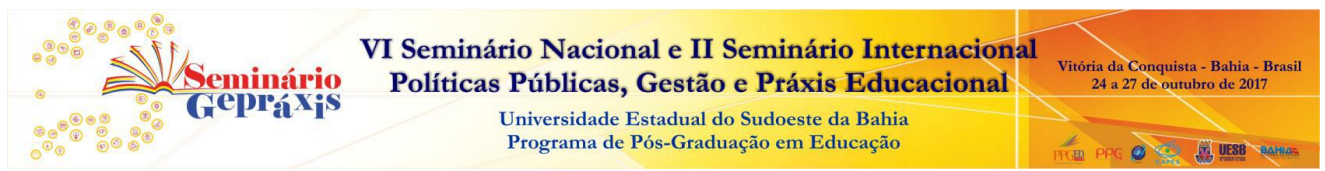
FERRI, Cássia. Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse? Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de mestrado.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo: campo-políticas-públicas-educação. [et al]; organização, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Incri; MDA,2008. 109 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE S.C. Escola rural: Urbanização e política educacionais. 2 edição, São Paulo, Cortez, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005,pp.42-60.



ROSA, Ana Cristina. Classes Multisseriadas: desafios e possibilidades. Educação e linguagem, Universidade Metodista de São Paulo, ano 11, nº 18, julho/dezembro 2008, pp. 222-237.