

EDUCAÇÃO DO CAMPO E NUCLEAMENTO DE TURMAS MULTISSERIADAS EM SANTA CECÍLIA - PB

Robson Lima de Arruda¹
Robéria Nádia Araújo Nascimento²

RESUMO

O presente artigo faz um breve percurso pela historicização da educação do campo e aborda aspectos pedagógicos da docência em turmas multisseriadas. Destaca e analisa os depoimentos de cinco professoras da cidade de Santa Cecília – PB que participaram do processo de nucleamento de turmas multisseriadas em algumas escolas do campo. As interlocuções com as docentes se fundamentam nos estudos de Arroyo (1999), Baptista (2003), Carvalho (2015), Ramalho (2008), entre outros autores. Ao propor o debate sobre nucleamento escolar, busca refletir sobre a educação do campo e discutir o estigma de atraso que permeia esse território, que é submetido a serviços educacionais de escolas urbanas seriadas. No que concerne à formação de professores e ao currículo escolar, foi observado que não há efetiva preocupação com os contextos e saberes inerentes ao campo, uma vez que são reproduzidas práticas que não condizem com as demandas e especificidades locais.

Palavras-chave: Educação do campo; Turmas multisseriadas; Nucleamento seriado.

INTRODUÇÃO

Segundo informam os dados do IBGE (2010), cerca de 60,4% dos municípios brasileiros são predominantemente rurais. Só no nordeste, quase um terço da população vive em localidades rurais (IBGE, 2017, p.61), cujas escolas funcionam no campo e precisam formar turmas multisseriadas para atender as expectativas do seu entorno.

Com o declínio de alunos matriculados no campo, as escolas estão sendo fechadas e os estudantes remanejados para outras instituições. Em alguns municípios, o nucleamento de turmas é a alternativa encontrada para ajustar e/ou resolver problemas pedagógicos e administrativos decorrentes dessa situação. É o caso de Santa Cecília – PB, *locus* de pesquisa que fundamenta a presente abordagem.

O interesse é compreender os desafios técnicos, administrativos e pedagógicos empreendidos no nucleamento das turmas neste município a fim de verificar as implicações pedagógicas na prática dos professores de turmas nucleadas em relação à docência multisseriada.

¹ Mestrando do Programa de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba –PPGFP/ UEPB; Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: robsonlima13@hotmail.com

² Orientadora, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professora Associada da UEPB e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores- PPGFP/UEPB. E-mail: rnadia@terra.com.br

Num primeiro momento, abordamos a educação do campo a partir da perspectiva histórico-política, mostrando como se deu o surgimento dessa modalidade de ensino. Na sequência, discorreremos sobre as classes multisseriadas problematizando a sua existência para analisar sua negação perante instituições políticas e de formação. Por fim, direcionamos a atenção para o nucleamento de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Cecília – PB, enfatizando aspectos administrativos e pedagógicos a partir dos depoimentos de uma técnica da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo nucleamento, e de cinco professoras que participaram do processo de transição do multisseriado para o seriado.

Nesse raciocínio, a educação do campo é considerada a partir de suas especificidades e movimentos, partindo-se da premissa de que é necessário valorizar os saberes que os professores constroem e mobilizam dentro dessa complexa realidade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida utilizando referências que tratam da educação do campo e de classes multisseriadas, a exemplo das contribuições de autores como Arroyo (1999), Baptista (2003), Carvalho (2015), Ramalho (2008), entre outros, além da observação de estudos e documentos oficiais.

Com o objetivo de entender como se deu o nucleamento em termos administrativos e pedagógicos, realizamos entrevista semiestruturada, entre os dias 08 a 09 de agosto de 2019, com uma técnica responsável da Secretaria Municipal de Educação de Santa Cecília – PB e cinco experientes professoras do multisseriado cuja atuação atualmente se dá em classes seriadas. A entrevista como instrumento de coleta de dados possibilita ao pesquisador uma aproximação com o contexto estudado a fim de “aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007. p.124).

A análise dos dados obtidos configura uma abordagem qualitativa, dialogando com a literatura especializada, principalmente os estudos de Arroyo (1999), no sentido de compreender e transcrever os principais aspectos abordados pelas Professoras e pela Técnica da Secretaria de Educação.

A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A preocupação com uma “educação do campo” é recente e começou a existir no Brasil, por volta dos anos 1920, quando acontecia um movimento migratório do campo para os centros urbanos em decorrência da incipiente industrialização. Nesse contexto, dá-se início

a um movimento chamado de Ruralismo Pedagógico que durou de 1930 a 1940. No mesmo período, aconteceu a IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, discutindo as diretrizes educacionais no Brasil; teve início a campanha de alfabetização na zona rural, em 1933 e aconteceu o I Congresso Nacional do Ensino Regional, em 1935, cuja discussão contribuiu para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937.

De acordo com Munarin (2008), a ideia de uma “*Educação do Campo*, isto é, de um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da viciada *Educação Rural*, historicamente, tem sido usada como instrumento de domesticação dos povos que vivem no campo, além de ser excludente” (MUNARIN, 2008, p. 57). Nesse sentido, a referida luta esteve quase sempre associada aos movimentos sociais que buscavam resistir aos processos ruralistas, agrários e capitalistas.

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (BRASIL, 2007, p.8).

O fato é que até 1891 não havia espaço na Constituição Brasileira para a educação do campo de forma que, só a partir da noção de educação como *direito de todos e dever do Estado*, promulgado pela Constituição de 1988, começou-se a pensar em educação para a população das regiões camponesas. Essa era, inclusive, uma reivindicação das camadas sociais desfavorecidas.

A década de 1990 pode ser considerada um marco no surgimento do que chamamos de Movimento de Educação do Campo no Brasil resultando em leis e documentos que deram ao campo um novo sentido. Depois de versões anteriores não tratarem da educação do campo, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, inclui o campo de forma mais específica:

Art.28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Os dispostos da LDB de 1996, além de outras discussões e conquistas acerca da educação do campo fizeram com que essa modalidade ganhe espaço nas agendas públicas e discussões acadêmicas, evitando que esteja sempre à sombra da educação urbana. No entanto,

por muito tempo, foi uma realidade exposta ao desprezo, precariedade e fracasso, conforme esclarece Baptista (2003):

Num olhar sobre as escolas do interior, especialmente aquelas do Nordeste, vamos nos defrontar com escolas ou salas de aula funcionando em casebres, em ruínas, com professores e professoras sem acesso a processos sistemáticos de formação, com uma utilização político-partidária do sistema escolar, entre outras coisas. A prática desenvolvida, embasada naturalmente numa proposta política, indica que, para a área rural, qualquer serviço educacional que seja oferecido, já é coisa boa demais. (BAPTISTA, 2003, p.15, 16).

A luta por uma educação do campo de qualidade requer compreender essas fragilidades e buscar superá-las. Estereotipado como lugar de atraso, miséria, pobreza, atrelados ao analfabetismo e às precárias condições de vida em torno da produção cultural, política e econômica, o campo permaneceu, durante muitos anos, sendo negado e/ou tratado com políticas compensatórias e emergenciais.

Apesar de o Brasil ser um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada a segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade (BAPTISTA, 2003, p. 20-21).

Os esforços para superar a defasagem da educação do campo seguiram produzindo acontecimentos importantes como o 1º ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1990, que teve papel importante na superação da escola do campo. O MST é considerado o principal na linha de outros movimentos em âmbito regional e nacional como o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (vide a Marcha das Margaridas), a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de outras organizações locais (MUNARIN, 2008, p.61).

Além desses, outros movimentos e organizações ecoaram a educação do campo como prioridade através do apoio de igrejas e grupos sociais, dos debates sobre a Educação para o semiárido brasileiro; realização de parcerias entre ONGs, universidades e prefeituras, produção de materiais didáticos específicos, criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, projeto Escola Ativa, entre outros (BAPTISTA, 2003).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, contribuiu para a aprovação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Além do MST, UnB e UNICEF, houve participação da CNBB e UNESCO (MUNARIN, 2008, p.62). Em 2003, o MEC instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para articular movimentos sociais do campo com os três poderes e em 2004, a Coordenação Geral de Educação do Campo, integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Neste mesmo ano, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, sugeriu a criação de uma Licenciatura em Educação do Campo e em 2010, uma Resolução CNE/CEB nº 7/2010, inclui a educação do campo como modalidade, considerando o currículo, a diversidade de saberes e os interesses dos povos do campo (CARVALHO *et al*, 2015, p.6).

Nesses termos, Queiroz (2011) defende o reconhecimento da diversidade campesina:

É preciso conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. [...] Pode-se falar de: acampados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidades negras rurais, indígenas, extrativistas, meeiros, pequenos agricultores, pescadores, posseiros, povos das florestas, quilombolas, reassentados atingidos por barragens, ribeirinhos, entre outros. [...] É importante, ainda, identificar: as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; os diferentes jeitos de produzir e de viver; os diferentes modos de olhar o mundo; os diferentes modos de conhecer a realidade e de resolver os problemas (QUEIROZ, 2011, p.43).

Como podemos perceber, a educação do campo inclui identidades e saberes diversos em torno dos múltiplos modos de vida existentes. Cumpre aproveitar a riqueza que o campo e a escola multisseriada possuem como potencialidades e não como problemas a serem erradicados, anulados.

CLASSES MULTISSERIADAS: REALIDADE PRESENTE E OCULTADA

As salas multisseriadas são uma realidade em quase todas as escolas do campo. Alunos em faixas etárias e séries diferentes compartilham o mesmo espaço e o mesmo professor que, por sua vez, tem a complexa responsabilidade de garantir a aprendizagem a todos estes estudantes em situações diferentes e, muitas vezes, adversas.

Distante do considerado padrão de qualidade da escola urbana e seriada, as classes multisseriadas sempre estiveram associadas ao ensino precário, à baixa qualidade de formação dos professores, à falta de condições materiais e pedagógicas, ao atraso na formação dos estudantes do campo (SILVA & SOUZA, 2014. p.18). Em contrapartida à visão “deteriorada”

da escola do campo, Arroyo (1999) ressalta o fato de que importar o modelo seriado urbano pode ser considerado um “disparate”. Para ele, o modelo urbano está “quebrado, caindo aos pedaços” e, além de tudo, representa um dos sistemas mais excludentes e seletivos do mundo: “a palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada do campo” (ARROYO, 1999, p.26-27).

Portanto, a seriação tornou-se uma das alternativas para resolver os problemas administrativos, resultantes do fechamento de escolas, observados nos problemas do ensino e aprendizagem nas escolas do campo. Esse processo se dá pelo nucleamento de turmas em escolas cuja estrutura e localização sejam favoráveis.

Discordando da política de nucleamento, Arroyo (1999) observa:

A escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências da infância [...] a escola nucleada pode ser uma forma de burocratização da educação. Uma forma de, insisto, descolar a escola básica do que ela pode ter de mais rico, as raízes onde as crianças vivem e onde as crianças aprendem como trilharem suas vidas (ARROYO, 1999, p.35).

Provavelmente, o que se privilegia com o nucleamento das turmas multisseriadas seja a adesão a um suposto modelo de eficiência de uma escola que, nas palavras do autor, está “falida”. Diante disso, são coerentes as questões: Perde-se em relações socioafetivas de contexto nos primeiros anos de escolarização da criança, e se ganha em “aprendizagem” por outro? Há garantia de qualidade e solução dos problemas pedagógicos com o nucleamento? Ou só estaríamos fugindo da responsabilidade de encontrar um “modelo” de eficiência para as classes multisseriadas do campo?

Tal discussão torna-se relevante para reafirmar a importância da formação de professores no desenvolvimento das escolas do campo. No entanto, só é possível falar de formação inicial e continuada nos padrões de escola nucleada, dada a ausência de uma formação específica que levou educadores do campo a permanecerem “desabilitados” tecnicamente para o ensino nesta modalidade e, em decorrência disso, criar mecanismos de autoformação para continuar ensinando e garantindo, minimamente, uma docência de qualidade.

O ingresso dos professores da educação do campo também precisa ser pensado já que, historicamente, fora atravessado por questões de cunho político partidário, sem realização de concurso público e, geralmente, a título precário³. Uns tornaram-se professores

³ Entenda-se por título precário, professores sem formação mínima exigida para a docência. Na cidade de Santa Cecília-PB, no ano de 1997, mais da metade dos professores tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto. (Pesquisa de campo, 2019).

como uma forma de ascender social e economicamente e, outros, por falta de opção, pela escassez de profissionais da educação e/ou por influência da família.

Muitos eram docentes leigos que, como aponta Ramalho (2008),

alicerçavam os seus trabalhos basicamente por três caminhos: intuição; busca de experiências de colegas veteranos e lembranças das práticas de seus ex-professores”. De certo modo, se observarmos, a precariedade na formação dos professores no Brasil se deu também em função da própria *precariedade* da formação do “nosso povo” (RAMALHO, 2008, p.148).

Para compreender o processo de profissionalização docente do campo, bastaria que adentrássemos a maioria das comunidades rurais e pesquisássemos os contextos de ensino. Não raro, os professores são agora graduados, especialistas e mestres, mas, sobretudo, *mestres* na própria condição de *autoformados*, em virtude dos desafios enfrentados na experiência cotidiana das escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município de Santa Cecília fica localizado no agreste paraibano, a 200 km da capital João Pessoa e, segundo estimativa do IBGE, possui 6.574 habitantes (2018). No ano de 2019, conta com 566 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 401, oriundos da Educação do Campo. Em 2017 havia 19 escolas no campo. Depois de 05 escolas fechadas, o município conta agora com 14 escolas em atividade nas localidades rurais.

Há cerca de cinco anos, aproximadamente, a Secretaria Municipal de Educação começou a esboçar o nucleamento, mas as tentativas foram cessadas por questões de resistência administrativa e por parte dos pais, sendo estes últimos apontados pela Secretaria de Educação como um dos maiores empecilhos.

Com o baixo número de matriculados nas escolas do campo, algumas tiveram que ser fechadas e os alunos remanejados para escolas mais próximas. Isso demandou o investimento em transporte escolar na área rural. Mas essas turmas permaneceram multisseriadas. Foi então que, em 2018, a primeira escola do município foi nucleada, recebendo alunos de três outras escolas fechadas. Sua localização e estrutura física comportava o nucleamento e então passou a registrar quatro turmas.

Em 2019, a SME⁴ de Santa Cecília então decidiu nuclear turmas em outras cinco escolas de duas localidades, resultando no fechamento de mais duas unidades escolares. No total, onze turmas foram nucleadas com apenas uma série e outras cinco com duas séries.

⁴ Secretaria Municipal de Educação.

“Nem sempre é possível nuclear todas as turmas, porém diminuir de cinco séries para duas já é um passo importante”, afirma a Técnica da SME⁵, entrevistada em nossa pesquisa.

O transporte escolar foi um dos fatores mais complicados devido à relutância dos pais. Além disso, foi preciso um trabalho logístico intenso para definir qual série ficaria em cada escola, o itinerário do transporte e horários de início e término de aulas. “Foi preciso eu ir fazer o roteiro do transporte por uma semana para analisar de perto a situação e fazer os ajustes necessários” explica a técnica.

No tocante à questão administrativa, a Secretaria de Educação assegura que não há um esforço financeiro tão grande para nuclear as turmas. O fato é que, à medida que algumas escolas com poucos alunos fecha, os recursos financeiros e humanos destinados àquela instituição são “remanejados” para outro local. De certo modo, ainda que se invista em transportes, economiza-se em contratos ou recursos materiais. No caso de Santa Cecília, alguns utensílios de escolas fechadas foram remanejados, substituídos em outras escolas e equiparam as escolas nucleadas.

O ponto principal do nucleamento, porém, é a aprendizagem dos alunos. A meta 5 do Plano Municipal de Educação, em consonância com o PEE e o PNE, de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” apresenta como uma das estratégias “reduzir em até os 5 (cinco) anos de vigência deste PME o número de turmas multisseriadas para duas por série”.

O nucleamento dessas turmas já surte efeitos positivos na aprendizagem, conforme dados da Avaliação Somativa do IDEPB/SOMA⁶. Em 2017, oito das onze turmas de quatro escolas seriadas tiveram 100% dos alunos com baixa aprendizagem para a série. Nas outras três turmas o resultado foi de 66% e 75%. Em 2018, esses alunos foram nucleados em apenas uma escola com classes seriadas e o resultado caiu para 40% no 1º ano, 34,4% no 2º e 50% no 3º ano. Ou seja, o rendimento melhorou consideravelmente após o nucleamento.

O DISCURSO DA EXPERIÊNCIA

Entre as cinco professoras⁷ entrevistadas na nossa pesquisa, o multisseriado foi uma realidade que durou de 19 a 26 anos da experiência dessas professoras. Agora, como lecionam em turmas seriadas pelo nucleamento, temos interesse em saber o que pensam sobre a nova realidade.

⁵ A professora Rita de Cássia é pedagoga, coordenadora responsável pelo nucleamento das escolas da rede de ensino de Santa Cecília.

⁶ Os resultados da avaliação IDEPB/SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, acompanha o desenvolvimento dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. As informações foram fornecidas pelos técnicos da SME de Santa Cecília, cujo acesso é possível.

⁷ Por critérios éticos e metodológicos, optamos por denominar as professoras de A, B, C, D e F, a fim de preservar suas identidades.

No passado, as escolas do campo em Santa Cecília eram bastante precárias de estrutura e recursos pedagógicos, sobretudo se comparadas à escola da sede do município. No entanto, nos últimos anos, esse fato se modificou em razão de programas e recursos que levaram às escolas do campo computadores, livros paradidáticos e das Unidades Executoras que subsidiaram a compra de recursos pedagógicos básicos e necessários.

Se no tocante aos recursos e estrutura das instituições houve melhoras, no aspecto do comportamento dos alunos houve piora, como afirma a professora B⁸: “Quando comecei, há quase vinte anos, eu tinha 40 alunos da 1ª a 4ª série na mesma sala e conseguia dar aula porque os alunos queriam aprender e respeitavam. Hoje, a gente faz de tudo e não consegue dar aula”. A professora E⁹ afirma: “Várias vezes voltei para casa pensando: o que eu fiz hoje? É angustiante ensinar o multisseriado numa turma desinteressada e sem apoio da família. Não vejo mais o multisseriado com bons olhos. Já funcionou, hoje não mais”.

Os desafios da docência em salas multisseriadas talvez demandem maior energia física, intelectual e psíquica se comparados com uma turma seriada. As professoras são quase unânimes em destacar fatores como o tempo e os conteúdos. “Nem sempre um conteúdo serve para todas as turmas. Nem sempre é possível dar conta dos conteúdos que os alunos precisam aprender porque o tempo é dividido para todas as séries”, diz a professora C¹⁰. “Quando explicamos um assunto a uma turma, a outra atrapalha, se faço uma atividade de música com o pré-escolar, por exemplo, os alunos maiores ficam zombando, chamando de besteira. É uma pena. As crianças pequenas são as que mais perdem porque precisam de nossa atenção”, lamenta a professora D¹¹.

Para Arroyo (1999), uma alternativa seria

Organizar a escola do campo por ciclos, no meu entender, seria um grande avanço. Porque a escola rural já trabalha crianças de idades próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais, de produção muito próximas. A escola não separaria as crianças e adolescentes por níveis de conteúdos aprendidos, por séries, mas aproximaria por experiências, idades culturais, sociais, aprendizados, socialização (ARROYO, 1999, p. 36).

É necessário alinhar níveis diferentes de ensino, para fins de planejamento, não só em função das séries, mas, sobretudo, considerando os conhecimentos dos alunos. Assim, o professor precisa ter uma boa didática e autonomia pedagógica suficiente para conseguir desenvolver o trabalho, pois não é algo tão simples de realizar.

⁸ Professora com 25 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 15 anos de experiência em turmas multisseriadas. Pedagoga e Especialista.

⁹ Professora com 22 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 20 anos de experiência em turmas multisseriadas. Pedagoga, Especialista e Mestre.

¹⁰ Professora com 23 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 22 anos de experiência em turmas multisseriadas. Formada em Magistério – Projeto Logos II.

¹¹ Professora com 19 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 18 anos de experiência em turmas multisseriadas. Pedagoga e Especialista. (83) 3322.3222

Além disso, é preciso lidar com a demanda socioafetiva dos alunos, outra questão delicada nessa realidade. “Muitas vezes, eu dei mais assistência aos alunos que estavam concluindo o 5º ano e deixei um pouco a desejar com os pequenos, já que eles iam ter mais tempo comigo”, diz a professora A¹². A professora E revela: “cheguei a abandonar os conteúdos programáticos das turmas pra poder alfabetizar meus alunos do 1º ao 4º ano que não sabiam ler”.

Entretanto, são unânimes em dizer que o nucleamento foi positivo e necessário. Consideram que o tempo da aula rende mais e as condições de explanação, de exploração dos conteúdos e aprendizagens dos alunos é bem melhor trabalhada. “Agora a aula é para todos, o conteúdo é para todos e mesmo que eu tenha alunos com diferentes níveis de aprendizagem, mas eu consigo falar uma só linguagem”, declara a professora C. Todas concordam, também, que há um “multisseriado” em cada turma seriada, já que os níveis de aprendizagem são diferentes. Ainda assim, ressaltam, não se compara.

No que diz respeito à formação, quatro relatam não ter havido, ao longo de suas experiências, formação específica para a educação do campo, em especial, para classes multisseriadas. Apenas uma delas citou o projeto *Escola Ativa*, mas destacou que não houve preparação suficiente para garantir especificidade ao ensino multisseriado. “Na verdade, eu considero que todas as formações me serviram porque a gente tira um conhecimento daqui e outro dali e vai aplicando. A gente aprende a ser professora todo dia. Só a prática ensina mesmo”, afirma E. Concordamos com a professora, mas destacamos que a ausência de políticas de formação para as especificidades do campo nos cursos de formação inicial e continuada negligenciam esta realidade. Ao contrário, os cursos de formação inculcam no professor do campo valores contra o próprio campo (ARROYO, 1999).

Os professores, então, vão elaborando e construindo as próprias estratégias de ensino, validadas pelo desempenho das crianças. Dentre as estratégias que desenvolveram está o agrupamento dos alunos em níveis aproximados de idade e de conhecimento. Alunos do 1º, 2º e 3º, por exemplo, estudavam as mesmas atividades e conteúdos e os do 4º e 5º, outros. Além disso, pedir que os alunos mais experientes ajudem os outros colegas é estratégia apontada como válida na dinâmica do multisseriado.

É preciso, ainda, salientar que os professores de escolas do campo lidam com questões muito adversas como a locomoção arriscada, o desempenho do papel de gestor, professor e secretário da escola, ao mesmo tempo, assim como a responsabilidade pelos documentos.

¹² Professora com 26 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 18 anos de experiência em turmas multisseriadas. Pedagoga e Especialista. (83) 3322.3222

Naturalmente, a função da escola não é só saber ler e escrever, “é mais do que isso. É socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos ou por fases de formação” (ARROYO, 1999, p.37). Por isso, a educação do campo precisa ser pensada a partir das demandas de seu contexto e oportunizada visando diminuir as desigualdades e diferenças que a coloca em condição inferior às escolas dos centros urbanos. Além disso, é necessário valorizar o campo, não apenas em detrimento da cidade, mas, sobretudo pelo valor de legitimidade das formas de viver e ser nestes espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a educação do campo não é nova, porém parece ainda muito urgente e oportuna, uma vez que percebemos seu desenvolvimento condicionado aos padrões urbanos seriados. Os dados apontam, em relação à formação de professores e ao currículo, que não há efetivamente uma preocupação direcionada com os contextos e saberes inerentes ao campo.

O nucleamento das classes multisseriadas está sendo aplicado como uma solução ao ensino, justamente por não haver política pública nem produções científicas e acadêmicas que orientem o trabalho pedagógico nessas localidades. Essa negação de realidade perpassa os cursos de formação, os recursos materiais e pedagógicos e, mesmo com alguns avanços nesse sentido, quase sempre é o modelo seriado urbano que adentra o espaço rural. Ou seja, a identidade do campo não é ressaltada visto que se mescla a outras práticas.

Assim, a pesquisa realizada em Santa Cecília – PB nos possibilitou perceber como os professores foram, ao longo de muitos anos lecionando em turmas multisseriadas e, comprometidos com a docência, criando as próprias estratégias e produzindo os saberes que, inclusive, a academia precisaria conhecer. Por outro lado, vimos que o seriamento das turmas oportunizou novas vivências e alguns aperfeiçoamentos pedagógicos.

O seriamento de turmas pode ser uma solução ao sistema de ensino vigente, predominantemente seriado e urbano, mas não pode ser a solução para o multisseriado já que, em vez de achar soluções pedagógicas, a opção está sendo extinguí-lo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernado Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF, 2004. 67 p. (Coleção Por uma Educação Básica do campo. n^o2).

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

BAPTISTA, Francisca M. C. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Editorial Abaré, 2003.

BRASIL, IBGE. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil : uma primeira aproximação**. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 2005. Disponível em:http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

CARVALHO, Luciana; ROBAERT, Samuel; FREITAS, Larissa. **A educação do campo no contexto da educação brasileira: questões históricas, políticas e legais**. In. VI Seminário Nacional de Formação de Professores/UFSM. Santa Maria, RS: 2015. 11p.

ESCOLAS RURAIS. **Gestão Escolar**, São Paulo, Ed. Especial. p.4-18, dez, 2016.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação**. Rio de Janeiro, RJ: 2017. (Estudos e pesquisas. Informação geográfica). nº11. 84p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF: 2007. 44 p.

KOLLING, Edgar Jorge; et al (org.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: 2002. 92 p. (Col. Por uma Educação do Campo. nº4).

MACHADO, Carmem; CAMPOS, Senhorinha; PALUDO, Conceição (org.). **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília, DF: MDA, 2008. 236p.

MUNARIM, Antonio. **Trajatória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Revista da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), v. 33, n.1, p.57-72, jan/abr. Santa Maria, RS: 2008.

QUEIROZ, João Batista. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. Revista NERA, Presidente Prudente, SP, ano 14, nº 18, pp.37-46, Jan-jun./2011.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Na roça, na raça... eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores em classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha**. 2008. 178 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP: 2008.

RAMOS, Marise; MOREIRA, Telma; SANTOS, Clarice (org.). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília, DF: 2004. 46 p.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: Um estudo sobre salas multisseriadas**. 2009. 209 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, MG: 2009.

SEREVINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: 2007.

SILVA, Cacilda. SOUZA, Marta. **SALAS MULTISSERIADAS: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes**. 2014. Monografia. (Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em educação do campo) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB: 2014.