

REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM CLASSES MULTISSERIIDAS DE ESCOLAS DO CAMPO

Francisco Vivaldo Alves de Sousa ¹

Mário César Amorim de Oliveira ²

RESUMO

O texto que apresentamos é um recorte de uma investigação mais ampla desenvolvida pelo primeiro autor para obtenção do título de especialista em Coordenação e Gestão Escolar pelo Instituto de Pesquisa Vale do Acaraú (IVA). Nossos referenciais entrelaçam argumentos a favor da educação como direito de todos e sua oferta obrigatória garantida pela Constituição Federal de 1988; o modelo de educação voltado às populações da zona rural (Educação do Campo) baseado principalmente na constituição de turmas heterogêneas, conhecidas como 'turmas multisseriadas'. Abordamos as dificuldades e potencialidades do modelo para a prática docente e na elaboração de uma proposta curricular voltada para suprir as distintas necessidades das turmas multisseriadas. Os resultados que são discutidos foram obtidos a partir de dados coletados por questionário junto a professoras com experiência em turmas multisseriadas, explicitando significados interpretativos e, ao final, apresentamos ponderações e sugestões de modo a contribuir para a melhoria da gestão e ação docente nesta realidade.

Palavras-chave: Educação Rural, Realidade Educacional, Atuação Docente, Análise Textual Discursiva, Metodologias e Estratégias.

1. INTRODUÇÃO

No mosaico heterogêneo que constitui o cenário educacional brasileiro, as discussões sobre a educação como um direito de todos não são recentes, tanto que este direito está endossado na Carta Magna, a Constituição Federal de 1988. Entretanto, a garantia desse direito, principalmente pelas populações que residem fora dos grandes centros urbanos, geralmente encontra-se ameaçada em virtude de uma série de dificuldades e desafios impostos pelo difícil cotidiano da vida do e no campo.

Historicamente justifica-se a dificuldade de ofertar educação à população do campo pela dificuldade de acesso às comunidades que seriam diretamente beneficiadas, como também

¹ Especialista em Coordenação e Gestão Escolar pelo Instituto de Pesquisa Vale do Acaraú (IVA). Licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vivaldo.sousa@aluno.uece.br;

² Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista FAPESB. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), mario.amorim@uece.br

escassez ou inexistência de locais estruturados para sua execução. Como alternativa para que tal dificuldade fosse sanada, uma vez que se registra uma baixa densidade de crianças na faixa etária escolar, regulamentou-se a estratégia das “salas multisseriadas”, compensando a baixa densidade que a matrícula seriada causaria com a organização dos estudantes em uma só turma sob a regência de um professor.

A organização de turmas multisseriadas é uma realidade em várias regiões do interior do Ceará, como em algumas localidades do município de Tururu, região do maciço de Uruburetama, noroeste cearense. Vivenciar essa realidade em nossa atuação docente despertou o interesse pela investigação relatada nesse texto, cujo principal objetivo é **apresentar reflexões de professores acerca do processo de ensino-aprendizagem no contexto de salas multisseriadas.**

2. A ESCOLA NO BRASIL E SEUS DESAFIOS

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF-1988) prevê, no artigo 205 (o primeiro da Seção I – Da Educação) que “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” (BRASIL, 2019, p.160). O artigo seguinte da CF-1988 preconiza a gratuidade, garantias de padrão de qualidade e, no inciso I, “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (p.160), ou seja, sua universalização.

Contudo, em virtude de vários fatores não somente relacionados ao contingenciamento de recursos para a educação, como também às dimensões continentais do país, dentre outros, a universalização da educação básica é uma meta ainda não totalmente alcançada, tendo avançado somente no início do século XXI, com governos populares e mais atentos para a importância de investimentos sociais e educacionais (OLIVEIRA, 2007; MELO; DUARTE, 2011). No início, esse processo educacional tido como direito, foi restrito ao privilégio de poucos, como afirmam Rosa e Caetano (2008), principalmente no meio rural onde o Estado mostrou-se incapaz, quando não omissivo, em atender a uma demanda potencial por escolarização.

Nesse sentido, Ferraro e Machado (2002) denunciam que no início do séc. XXI, no Brasil, o não-acesso à escola ainda é um problema real, indicando que “elevadas taxas de pessoas que nunca ingressaram na escola não se limitam ao Nordeste”, como também alcançam muitos estados da região Norte do país, sendo as taxas de exclusão mais elevadas entre os homens, se comparadas às das mulheres de mesma faixa etária. Melo e Duarte (2011, p.248) analisam que, para a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, mesmo com mudanças

ocorridas nas políticas educacionais a partir de 2007, “verifica-se a estagnação das matrículas no ensino regular, a partir de 2000, na faixa etária de 15 a 17 anos, e a existência de um grande contingente de jovens acima de 18 anos “excluídos” da escola”.

Comparada com a realidade das cidades, o processo de escolarização no meio rural enfrenta desafios ainda maiores na busca da universalização do acesso à educação. Como apontam Taruya *et all* (2013, p. 566), a escola rural “[...] como instituição de ensino iniciou suas atividades a partir do fim do 2º Império e, no começo do século 20, houve um processo de expansão”. Esse processo de expansão foi realizado por meio de investimentos em programas que “pareciam” beneficiar a população do campo, os capacitando para servir de mão de obra, não os preparando para emancipação humana através da educação. Como corrobora Queiroz (2011, p. 3)

o objetivo era de profissionalização dos jovens, de maneira antecipada, com isso formando maior número de trabalhadores para o mercado, ao mesmo tempo barrando a entrada no ensino superior. Com isso procurava-se tanto manter fortemente o controle político e social, impedindo as organizações e movimentos de lutarem para as mudanças estruturais da sociedade, quanto intensificar a produção e o desenvolvimento capitalista.

Somente através da educação de qualidade, em uma perspectiva emancipatória e formativa, que se pode desenvolver o ser humano em seus múltiplos aspectos, desenvolvendo sua cultura de forma participativa e reflexiva em suas atividades profissionais e sociais, relacionando-se socialmente com o mundo que o cerca. Nesse sentido, as espacialidades específicas impõem um desafio ainda maior para se atingir a meta da universalização do acesso à educação, havendo a “necessidade de questionar o alcance e a efetividade da expansão do acesso à educação básica, dada como “praticamente conquistada” no país” (PANTOJA, 2015, p. 165). Como assinalam Rotta e Onofre (2010, p. 83), a “luta no campo das políticas públicas é a única maneira de universalização ao acesso de todo povo à educação, é preciso incluir o debate da educação do campo, ao debate geral sobre educação e ao debate de um projeto popular de desenvolvimento do país”, o que nos leva a apresentar algumas ideias acerca dessa modalidade de ensino: a educação no e do campo.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A necessidade da implantação de um modelo de escola que contemplasse o campo e suas peculiaridades, como destaca Amorim (2015, p. 3), surge do rompimento da concepção do campo como lugar de atraso, e de um povo desprovido de cultura e identidade própria. Nesse

sentido, Santos e Fagundes (S/D, p. 2) afirmam que “era preciso ver o campo, não como o que sobra além das cidades, mas como parte do mundo”. Assim, para homens e mulheres que vivem no campo, enxergar-se como parte do mundo é

[...] pensar o mundo a partir do lugar onde vive, [...] a partir de sua realidade, pois quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos idealizamos um [outro] mundo. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado dificulta a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (SANTOS; FAGUNDES, S/D, p. 6-7)

Como apontado pelos autores no trecho destacado, há que se pensar educação DO campo e não apenas NO campo, de modo a compreender essa inclusão escolar na perspectiva da construção identitária dos sujeitos que não vivem nos centros urbanos. Contudo, ainda persiste o discurso da negação da vida no campo, da vivência para além da sobrevivência; implicitamente tais discursos concebem o campo como lugar passageiro, de sofrimento e penúria. A escola, como instituição social, acaba se tornando um espaço no qual esse discurso é reproduzido e legitimado, caso não venha a ser problematizado e questionado. Ferri e Pey (1994, p. 45) advertem que “no discurso pedagógico urbanizador, [...] entende-se que com a crescente industrialização, a tarefa da escola rural é a de preparar o homem da roça para o inevitável êxodo rural”.

O esteriótipo do campo como lugar de castigo e sobrevivência é uma consequência, segundo Silva e Oliveira (S/D, p. 6), do distanciamento e/ou da falta de interesse das pessoas que vivem no meio urbano pela realidade do campo. Para desconstruir tal visão, Santos e Fagundes (S/D, p. 2) apontam a importância de “compreender que o campo e a cidade se completam e que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária [...]”, isso implica que para se construir processos educacionais voltados para a realidade no campo, para além da perspectiva instrucional ou (agro)tecnicista, é preciso se rever o olhar que se tem da vida no campo.

Uma vez identificada à dualidade da educação ofertada ao campo e à cidade, e a concepção de mundo reproduzida em ambos os espaços, buscou-se construir este espaço que contemplasse e reafirmasse a essência do campo e a carência da implementação de um modelo de escola que fosse pensada para atender e ensinar nesta perspectiva. Esta luta foi então iniciada na década de 1970, incentivada pelas lutas de resgate de direitos e da democracia, que para a educação, contou com o apoio de diversos movimentos que viam na educação “[...] um dos instrumentos que proporcionaria uma maior conscientização política e social e uma participação

transformadora das estruturas capitalistas presente na sociedade brasileira” (QUEIROZ, 2011, p. 38)

A luta seguiu ganhando destaque na década seguinte com a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) respectivamente nos anos 1983 e 1984. Na década seguinte, segundo Queiroz (2011), os movimentos sociais conseguiram articular a I Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, um marco fundamental na luta e conquista do atual modelo de educação do campo.

Compreende-se assim que

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)

Desta forma, Rotta e Onofre (2010, p. 82) enfatizam que “a educação não pode ter os mesmos moldes e os mesmos requisitos disciplinares em todos os lugares e culturas. É preciso respeitar o fator sociocultural e o ambiente em que a escola está inserida”, de modo que “é preciso tornar o ensino no campo como uma via de desenvolvimento, e não apenas como um requisito social a cumprir” (p. 82). O argumento destaca a importância de (res)significar os conhecimentos que irão compor o currículo escolar dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do campo, pois se entende que “[...] há uma profunda relação entre escola, agricultura e vida camponesa. Pois, as Escolas do Campo deverão contribuir para a melhoria constante da vida e da realidade dos povos do campo” (QUEIROZ, 2011, p. 2).

Assim, ao evidenciar a necessidade da criação de um modelo de escola implantada no campo e que satisfaça as necessidades educacionais do povo que vive no e do campo, Santos e Fagundes (S/D, p. 12) afirmam que “construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo”, trazendo à tona a discussão iniciada anteriormente, acrescentando um novo discurso da educação, voltado para a permanência no campo, o qual se sobrepõe ao discurso urbanizador. No contexto da discussão entre as duas concepções de finalidade da educação do campo, Ferri e Pey (1994, p. 45) explicam que “o primeiro objetiva desurbanizar o ambiente escolar da roça e transformá-la em instrumento eficiente na fixação do homem ao campo. O segundo busca um meio de “igualar” o homem da roça ao da cidade pela cultura, sem pretensão de fixação”.

Até o momento, apresentamos o debate que visa problematizar a negação do direito a educação voltada aos povos do campo e a luta pela criação de uma escola com um currículo constituído no e para o atendimento às demandas da população que vive no campo. Entretanto,

cabe destacar que “população que vive no campo” não é um grupo homogêneo, tanto quanto não é o conjunto de sujeitos que vivem em diferentes contextos urbanos, de modo que é preciso conhecer e compreender quem são esses povos e sua diversidade e características. Nesse sentido, compreende-se que o campo

[...] tem diferentes sujeitos, são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, caboclas, meeiros, assalariados rurais e outros. Entre estes, há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não, há diferenças de gênero, etnia, religião, geração, são diferentes jeitos de produzir e de viver, diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas, diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas. (SANTOS; FAGUNDES, S/D, p. 10)

Ainda em relação ao debate em torno da dualidade na forma de pensar a escola no meio rural, Santos e Fagundes (S/D, p.7) apresentam duas diferenças quanto sua origem. Primeiro apresenta-se a escola NO campo que, segundo os autores, “representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação”; em contraposição, a escola DO campo, com metodologias e projeto pedagógico próprios, de modo que “No, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (SANTOS; FAGUNDES, S/D, p. 8).

A escola do campo carrega em sua construção, um espaço sociopolítico, de formação de pessoas normalmente segregadas, como já apresentado, são grupos diversos de pessoas, com diferentes características, porém, sobre a relevância da instituição legal da escola do campo e a educação oferecida a essa população, Santos e Fagundes (S/D, p. 9) alertam que “precisamos pensar uma política de educação que se preocupe com o jeito de educar, de modo a construir uma qualidade de educação que formem pessoas como sujeitos de seus próprios direitos”. Desta forma, a educação ofertada e contextualizada ao povo que vive no campo, surge como uma necessidade de significação, inserção social e valorização de sua identidade.

Na contramão de todas as iniciativas consolidadas pelos governos populares do início dos anos 2000, desde o ‘golpe de 2016’, a educação do campo vem sofrendo um conjunto significativo de ataques. “Os principais retrocessos foram na qualidade do ensino, na redução de verbas destinadas às unidades rurais e no desinvestimento na formação de professores. Agora, [os movimentos sociais envolvidos, como o MST] encaram a criminalização de sua proposta educacional” (MOREIRA, 2019a, 2019b). O esvaziamento de recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em mais de 80% nos últimos 3 anos e a nomeação de um coronel sem formação na área educacional para coordenar o programa

(HERMANSON, 2019) são estratégias que escancaram os ataques aos atuais princípios de emancipação política da educação do campo dirigida pelos movimentos sociais.

Agravado pelo contexto de insegurança da manutenção dos programas, ações e políticas voltados para a educação do campo, em função da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pelo ex-ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez (CARTA CAPITAL, 2019), o que se espera é que ao menos as especificidades da educação do campo sejam preservadas, visto que as suas concepções políticas estão na mira do atual governo Bolsonaro (MOREIRA, 2019a). Nesse sentido, a versão atualizada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) está alinhada a uma perspectiva metodológica de educação do campo, prevendo adequação à natureza do trabalho na zona rural e atendimento às especificidades tanto na constituição do currículo, quanto na organização da dinâmica escolar.

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, 2018, p.21)

A respeito do previsto em lei, de uma “organização escolar própria”, que vise adequar a educação ao atendimento das demandas de seu público, uma peculiaridade frequentemente encontrada nas escolas do campo é a da organização dos estudantes em classes multisseriadas. De acordo com Ferri e Pey (1994, p. 17), “[...] as escolas com classes multisseriadas são um fenômeno presente na realidade educacional brasileira, cuja complexidade exige reestudo e aprofundamento”, tendo em vista que “[...] parecem relegadas a um patamar inferior ou quase inexistente nas discussões das políticas públicas sobre a prática pedagógica” (TARUYA et all, 2013, p. 565). A organização das classes multisseriadas nas escolas do campo acrescenta uma série de especificidades ao processo educacional, que exige competências distintas do profissional docente que irá trabalhar nesse contexto. Desse modo, a seguir discutiremos brevemente sobre tais especificidades de atuação pedagógica que implicam em demandas formativas próprias para o trabalho nas turmas multisseriadas.

4. TURMAS MULTISSERIADAS E FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A baixa densidade demográfica da zona rural implica algumas particularidades em relação aos espaços escolares e sua organização, uma das quais é a organização dos estudantes em turmas denominadas de multisseriadas. De acordo com Ferri e Pey (1994, p. 12), essa organização é desconhecida de “[...] muitos educadores brasileiros e sua forma de organização e atuação/prática de difícil compreensão”. A incidência maior das turmas multisseriadas é no interior do Brasil, principalmente nas regiões Nordeste e parte do Sul e Sudeste. Segundo Silva e Oliveira (S/D, p. 4), elas estão presentes em “[...] escolas pequenas, com poucos alunos matriculados, que possuem uma sala de aula com várias séries ao mesmo tempo e um único professor” responsável pelo desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem diferenciados para cada um de seus estudantes. Em outras palavras, um enorme desafio!

Conforme o documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC) intitulado ‘Panorama da Educação do Campo’ (INEP, 2007, p. 25), no ano de 2005, o Censo Escolar revelou que as turmas multisseriadas ou unidocentes³ correspondiam exclusivamente a 59% das escolas do campo, que ofereciam principalmente o ensino fundamental. Esse cenário implica na atenção à formação docente (inicial e continuada) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto das turmas multisseriadas. Entretanto, Amorim (2015) denuncia que as práticas pedagógicas específicas da educação no meio rural são pouco abordadas na formação inicial docente e que a escassez de discussões acadêmicas em torno do tema gera graves lacunas formativas no currículo dos futuros professores.

Amorim (2015, p. 4) aponta que “trabalhar com classe multisseriada é um desafio para os docentes, pois durante a formação, os professores não são orientados para atuarem nesses espaços”, denunciando assim uma relação direta entre fragilidade formativa e baixa qualidade da atuação docente nesse contexto. Nessa linha, Teruya et al (2013) argumentam que o desafio maior está na preparação de profissionais da educação para atuar nos contextos específicos das salas multisseriadas e por consequência desenvolver um bom e efetivo trabalho pedagógico. Na perspectiva de atuar em uma escola com características próprias como as escolas do campo, Amorim (2015, p. 3) aponta uma das habilidades indispensável a estes professores, pois compreendendo ou para compreender o contexto no qual estes se inserem, é necessário que

³ A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna unidocência e multisseriação termos equivalentes. (INEP, 2007, p. 25)

estes “[...] tenham olhares sensíveis e atentos às questões como: a comunidade rural, a produção econômica daquela comunidade e às demandas dos sujeitos rurais”.

Silva e Oliveira (S/D, p. 5) concordam que uma das maiores dificuldades para atuação docente nesse contexto é a de “[...] trabalhar com séries distintas em um único espaço, além de ter que conseguir adaptar o conteúdo programático à realidade de vida dos alunos de determinada região, o que denota desafios a serem superados” (SILVA; OLIVEIRA, S/D, p. 5). Nesse sentido, o professor precisa estar atento no planejamento das ações docentes (elaboração do plano de aula), o tempo disponível para sua prática e as séries e conhecimentos escolares envolvidos. Em relação ao tempo disponível para a realização da mediação pedagógica em turmas multisseriadas, Silva e Oliveira (S/D, p. 8) denunciam para a inevitável redução dos conteúdos abordados, visto que o desafio de apresentar diferentes conteúdos e atender alunos de diferentes séries ao mesmo tempo implicará inevitavelmente no baixo rendimento de aprendizagem destas turmas.

Em relação aos estudantes que frequentam as escolas da zona rural e que são atendidos no contexto das salas multisseriadas, persiste a visão de que esses sejam

[...] considerados “deficientes” academicamente por terem pouco ou nenhum contato com os livros ou fontes de informação, “atrasados” no seu desenvolvimento escolar, onde lhes faltam as condições básicas necessárias a um bom processo de escolarização, são, por isto tudo, tidos como tímidos e difíceis. Vale ressaltar que para dizê-lo “difíceis” é preciso compará-los com o estereótipo das escolas urbanas. (FERRI; PEY, 1994, p. 13-14)

Para que haja condições reais de educar, considerando as potencialidades, características locais próprias e desafios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas de escolas do campo, é imperativa a necessidade de “[...] melhorar a infraestrutura nas escolas rurais, além de, planejar e aplicar capacitações de qualidade aos professores que se dedicam em trabalhar nessas áreas” (SILVA; OLIVEIRA, S/D, p. 8). Como afirmado anteriormente, por vivenciar essa realidade em nossa atuação docente em localidades do município de Tururu, região do maciço de Uruburetama, interior do noroeste cearense, que o autor principal desse texto se propôs a **apresentar reflexões de professores acerca do processo de ensino-aprendizagem no contexto de salas multisseriadas**. A seguir, descrevemos como a investigação foi metodologicamente delineada.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Como investigadores, nosso interesse principal foi a compreensão de como professores de salas multisseriadas de escolas do campo, no interior cearense, (res)significam o processo de ensino-aprendizagem no contexto em que estão inseridos. Desse modo, sem a pretensão de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

generalizações, delineamos nosso percurso metodológico como de natureza qualitativa, na perspectiva de Deslandes; Gomes e Minayo (2009, p. 21), para quem a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Antes de entrarmos em contato com os participantes da pesquisa, professores da Educação Básica vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Tururu que atuaram em salas multisseriadas das escolas do campo nos anos 2017 e/ou 2018, procuramos garantir que os procedimentos e instrumentos de pesquisa respeitavam os princípios éticos e normas das Pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais previstos nas Resoluções nº. 196/96, 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Desse modo, utilizamos como instrumento de coleta o questionário com questões abertas (discursivas), o que nos possibilitaria agilidade e precisão na obtenção dos dados, garantindo o anonimato aos sujeitos da investigação e a possibilidade de obtenção de resultados fidedignos em virtude da não interferência e influência do pesquisador em sua resolução (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para a análise dos dados coletados utilizamos a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) definida por Moraes e Galiazzi (2006, p. 118) como uma metodologia analítica “[...] que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. A ATD atende a nossa demanda investigativa de “[...] descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Sempre parte do pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.14).

As análises das respostas aos questionários durante a investigação das representações docentes seguiram as três etapas da ATD. Segundo orientação de Moraes e Galiazzi (2006), primeiramente “os textos são separados em unidades de significado” (p.2), para então serem organizados em categorias, no processo de categorização, “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22). Por fim, a partir da semelhança dos subsídios unitarizados e categorizados, realizamos o processo de construção de metatextos no qual tende a alcançar a objetivação desta metodologia de interpretação e surgimento do implícito contido no conjunto de textos analisados, com respeito aos princípios éticos que permeiam nossa investigação.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: O ENSINO-APRENDIZAGEM DO CAMPO SOB A PERSPECTIVA DOCENTE

Para compreender como tem se dado o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo com turmas multisseriadas no município de Tururu, a partir das representações docentes, organizamos as respostas dadas aos questionários em torno de temas que irão emergindo ao longo dessa seção (e colocados em negrito), indicando cada respondente pela letra **P** e um número dado aleatoriamente na análise dos dados. Desse modo, começaremos pela **opinião das professoras sobre o processo de aprendizagem dos alunos**, no contexto das turmas multisseriadas. **P6** ressaltou que *“acredita essa organização torna o aprendizado mais lento, as turmas exigem atenção diferenciada do professor e não a tem, o que pode resultar em um aprendizado menor. Então pode-se obter pouco rendimento”*; de acordo com **P7**, tal organização da turma se configura em *“[...] uma realidade de difícil aprendizado que mexe muito com o psicológico tanto dos educandos como do professor. Além disso, tem que atender todas as dificuldades do aluno durante o ensino-aprendizagem”*, o que se alinha ao relato de **P8**, para quem a atuação nesse contexto é complexa pois *“estamos trabalhando com aprendizados diferentes, e muitas vezes uns aprendem melhor, ou outros aprendem menos”*.

Em contrapartida às dificuldades que a configuração multisseriada impõem, **P2** aponta avanços em sua realidade escolar e docente, tendo em vista que *“hoje a modalidade multisseriada teve grandes melhorias e bons avanços na aprendizagem dos discentes, pois agora aconteceu a separação das turmas numerosas e um professor de apoio, ou seja, o chamado p2. Esta modalidade obteve bons resultados, como crianças lendo sílabas já no 1º ano ou até mesmo aquele que tem o léxico aberto aprendendo a ler, ela tem normas e formas de criar seres pensantes e críticos durante a sua formação de mundo e pessoa”*. Como resultado do processo de ensino-aprendizagem em turma multisseriada, **P5** se apresenta como exemplo de sucesso ao afirmar que *“como já fui uma dessas crianças, só tenho a dizer que tive um aprendizado que até hoje está me servindo muito. Tenho muito que agradecer a meus professores”*.

Silva e Oliveira (S/D) vão ao encontro das dificuldades relatadas por **P6**; **P7** e **P8**, concordando que o desafio de apresentar diferentes conteúdos escolares e atender alunos de diferentes séries ao mesmo tempo implica também no baixo rendimento educacional destas turmas. No mesmo contexto, mas na região Norte, em escolas do Acre, Taruya *et all* (2013) constataram a real existência do déficit e carência de aprendizagem em salas multisseriadas, verificando ainda que a disposição de alunos de diferentes níveis, em processos diferentes de aprendizagem, compartilhando o mesmo espaço, tende a afetar significativamente o processo

de ensino-aprendizagem e formação dos indivíduos. Para Taruya *et all* (2013, p. 580), essa dificuldade está atrelada ao modelo multisseriado.

Especificamente em relação à afirmação de **P7**, quando menciona a tensão causada aos professores por essa realidade específica do campo, Rosa e Caetano (2008, p. 31) apontam que “[...] os educadores/as são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o trabalho da docência e, principalmente, coloca-os num círculo vicioso e perverso” que atinge todos os envolvidos, submetendo o professor a uma sobrecarga de trabalho muitas vezes sem disponibilizar o mínimo suporte ao profissional, e para as turmas, a consequente quebra de cronogramas e currículos, uma vez que os professores desta realidade precisam aliar os fatores de tempo disponível, conteúdo programático, séries envolvidas e níveis de aprendizagem. Assim ao gerir uma turma multisseriada, tanto os professores quanto os estudantes estão suscetíveis a transtornos em todo o processo de ensino-aprendizagem e dinâmica escolar.

Quanto à presença de um apoio ao trabalho docente, apresentado por **P2** como ‘professor de apoio’ ou ‘p2’, apontando-o como algo que poderia melhorar a qualidade do atendimento realizado nas turmas multisseriadas, a questão que se coloca é se o apoio teria uma formação docente voltada para a atuação nessa realidade. Apesar de reconhecermos a possibilidade de êxito no processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas, Taruya *et all* (2013, p. 581), entre outros autores, indicam que as dificuldades colaboram para que o processo ocorra repleto de lacunas formativas. Todavia, essa estratégia pode ser compreendida como o início da melhoria da infraestrutura nas escolas que apresentam classes multisseriadas. Entretanto, como alertam Silva e Oliveira (S/D, p. 8), é necessária uma formação continuada em exercício voltada especificamente para o atendimento das demandas formativas relacionadas a atuação nos contextos das salas multisseriadas em escolas do campo, para que a estratégia do “professor de apoio” possa lograr o êxito almejado.

A questão do **currículo situado**, voltado para a realidade da escola do campo, emerge na afirmação de **P1**, para quem: *“Qualquer que seja a forma de ensino, seja a tradicional ou a mais inovadora sempre tem e terá seus pontos positivos e negativos, mas cabe a nós renovar, adequar junto ao que o sistema nos disponibiliza. Nós professores conduzimos a educação ou o aprendizado de acordo com as necessidades presentes”*. Desse modo, cabe destacar a importância da implementação de um currículo escolar como defendido por Santos e Fagundes (S/D, p. 12), com conteúdos escolares voltados para a realidade local e que vá ao encontro das demandas do sujeito do campo, tendo modelos de educação diferenciados daqueles que são desenvolvidos nos centros urbanos (ROTTA; ONOFRE, 2010).

A implementação de um currículo legitimando os saberes consolidados no campo e contribuindo para que os avanços educacionais sejam reflexo da valorização e reconhecimento das necessidades e peculiaridades do campo, parece ser uma tendência da pesquisa acadêmica que a toma como objeto de estudo. Silveira e Miranda (2019) apontam para uma tendência no conjunto de artigos publicados em um evento nacional da área de pesquisa em educação científica, cujo objeto foi a educação do campo, de se trabalhar com a abordagem temática freiriana e, nessa perspectiva, partindo dos saberes locais para a abordagem da agroecologia,

apontando a necessidade e difusão de novos conhecimentos para formação de sujeitos que compreendam uma nova relação entre o homem e a natureza, na busca da sustentabilidade socioambiental. Neste sentido, a Educação do Campo passa a assumir um papel de destaque, por meios de processos educativos, difusão e reflexões para evolução de novos princípios e práticas nas interações entre os sujeitos e o ambiente. (SILVEIRA; MIRANDA, 2019, p. 94)

Outro tema que vem à tona remete ao **papel do professor e sua participação no processo de ensino-aprendizagem**. Para **P4**, *“Tudo depende do professor ao saber planejar suas aulas direcionadas para a turma, de modo que possa atender às necessidades dos educandos. Uma aula bem elaborada com certeza terá bons resultados”*; enquanto para **P3**, *“o professor deve verificar e acompanhar o rendimento dos alunos”*. De uma perspectiva em que *“tudo gira em torno do professor”* (P4) para uma ação *“mediada e acompanhada pelo professor”* (P3), é importante notar que um grande desafio é a preparação desses professores para desenvolver um bom trabalho no contexto da educação do campo, culminando em bons rendimentos nos níveis de aprendizagem (TERUYA *et all*, 2013).

Conforme Ferri e Pey (1994, p. 12), o multisseriado é uma modalidade desconhecida por muitos educadores brasileiros, o que impacta diretamente na formação inicial docente pois muitas vezes nos espaços formativos não são discutidas as questões que envolvem a modalidade do multisseriado, mantendo lacunas na formação de futuros docentes que atuarão em salas multisseriadas. Amorim (2015, p. 4) destaca que o multisseriado é “[...] um desafio para os docentes, pois durante a formação, os professores não são orientados para atuarem nesses espaços”, além da escassez de materiais que auxiliem professores em sua prática educativa, e sua forma de organização e atuação/prática de difícil compreensão. O ‘Panorama da Educação do Campo’ (INEP, 2007) indica que a grande dificuldade da atuação docente com essas turmas é proveniente da ausência tanto de capacitações específicas oferecidas aos professores envolvidos, quanto de subsídios e condições necessárias a uma boa condução do processo de ensino-aprendizagem.

As **estratégias pedagógicas** escolhidas para a atuação docente e a melhoria do aprendizado discente foi um tema abordado. Para **P4**, *“Uma das principais estratégias é a*

elaboração dos trabalhos em equipe, fazer momentos de diálogo, jogos e brincadeiras que abordem os conteúdos das respectivas séries”; da mesma forma, P5 indica “Trabalhar sempre em grupo em atividades que possibilite o envolvimento de todos”; enquanto P1 trabalha formando “agrupamentos com educando de saberes ou conhecimentos diferentes, com a perspectiva de desenvolvimento e avanços significativos”. Desse modo, verifica-se que o trabalho com grupos de estudantes foi uma estratégia apontada pelas docentes como adequada para o contexto das turmas multisseriadas da educação do campo. Tendo em vista o observado por Amorim (2015), que procurando superar os desafios impostos pelas lacunas formativas e contexto de atuação, os docentes buscam articular tempo e metodologias para alcançar a efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

P2 destaca que “As estratégias são tomadas de forma do que a turma é. Assim seja ela homogênea ou não, o profissional faz com que elas aconteçam da melhor maneira, buscando trabalhar o que é necessário como: plano de ação, planejamento tanto do professor como aplicar o que o município oferece. E ir além dessas coisas, ou seja, procurar novas metodologias para unir juntamente com essas e formar um plano de aula rico com materiais concretos e ações necessárias para o desenvolvimento das atividades”. Nesse sentido, Queiroz (2011, p. 2) indica que um dos deveres das Escolas do Campo é contribuir para a constante melhoria da vida e da realidade dos povos do campo através do conhecimento.

De acordo com Rotta e Onofre (2010, p. 82), é real a necessidade de transformação da educação do campo em uma via de desenvolvimento, como um requisito social a ser cumprido; por esse prisma, pode-se compreender as ações das docentes na busca pela superação das dificuldades objetivas locais. É imprescindível, de acordo com Santos e Fagundes (S/D, p. 9), que seja concretizada uma educação que se preocupe com o jeito de educar, formando pessoas como sujeitos de seus próprios direitos, a partir de um currículo contextualizado ao povo que vive no campo, que apresenta necessidade de significação, inserção social e valorização de sua identidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossos estudos que possibilitaram a construção de reflexões sobre as representações docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem no contexto das salas multisseriadas, ficou clara a necessidade de que as escolas situadas NO campo, assumam suas identidades de escolas DO campo. Nesse sentido, escolas que ofereçam uma educação do campo que forme seus alunos com a consciência de que o campo é um lugar com características próprias e com possibilidade de fixação, superando o discurso urbanizador que defende o

necessário êxodo rural, em detrimento da possibilidade de fixação e do direito de receber educação onde se mora. É fundamental um olhar aprofundado sobre as escolas com classes multisseriadas e que as formações continuadas oferecidas aos professores desta realidade contemplem TODAS as séries que possam ser atendidas nessas turmas, possibilitando a mobilização de saberes docentes voltados para o pleno atendimento às demandas discentes nesse contexto heterogêneo e complexo que é a sala multisseriada de uma escola do campo.

As docentes participantes de nossa investigação apresentaram visões diferenciadas sobre suas experiências, levando em consideração seus distintos saberes, vivências, formações acadêmicas, visões de mundo e expectativas profissionais. Entretanto, todas apresentaram uma insatisfação relacionada à falta de subsídios na forma de recursos didáticos, as más condições de trabalho nas escolas e a falta de formações específicas para atender à realidade do Multisseriado. Destaque para as críticas que envolviam os cursos de capacitação profissional oferecidos pela secretaria de educação do município, muito aquém do desejado pelas profissionais.

Destacamos também o engajamento das docentes na busca para enfrentar a realidade do multisseriado e desenvolver metodologias eficazes que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, utilizando daquilo de dispõem e conciliando os diferentes níveis de aprendizado e conteúdos ao tempo limitado, tanto para planejar quanto para administrar as atividades da turma. Lembramos ainda que foi destacado por uma professora a repercussão positiva do aumento do corpo docente da escola, melhorando os resultados da aprendizagem de seus alunos em função do apoio dado à atuação em sala, superando algumas dificuldades da unidocência no multisseriado.

Uma possibilidade para atender às críticas acerca das formações oferecidas pela Secretaria de Educação seria a criação de um Calendário de Formação Específica para Professores que atuam no Multisseriado, elaborando espaços formativos que contemplem cada uma das turmas atendida ao mesmo tempo por esse professor. A carência de recursos didáticos específicos também é um fator que precisa da atenção de gestores da escola e da secretaria de educação. Apesar de escassos, um melhor direcionamento dos recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) poderiam atender especificamente esse ponto.

Quanto à temática abordada, pretendemos dar continuidade às nossas investigações acerca da formação inicial e continuada de professores para atuação em turmas multisseriadas das escolas do campo, por compreendermos que no contexto atual de retrocessos nas políticas educacionais é urgente a produção de conhecimento acadêmico que possa subsidiar e direcionar futuras estratégias de resistência nesse contexto. Também nos interessa, em função da nossa

formação docente na área de educação científica, compreender melhor como o processo de alfabetização científica para a cidadania ocorre no contexto das salas multisseriadas de escolas do campo no interior cearense.

REFERÊNCIAS

AMORIM, D. A. M. **Educação rural e Salas multisseriadas**: uma reflexão sobre as políticas públicas para esse contexto. Florianópolis: UFSC, 2015.

BRASIL. **LDB nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

CARTA CAPITAL. **Educação em Disputa: 100 dias de governo Bolsonaro**. Edição Especial conjunta da Ação Educativa, Carta Educação e De Olho nos Planos. 2019.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, metodologia e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 213-241, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n79/10855.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.pdf)>. Acesso em: 17 Set. 2019.

FERRI, C.; PEY, M. O. **Classes Multisseriadas**: que espaço escolar é esse?. Florianópolis: UFSC, 1994.

HERMANSON, M. **Coronel nomeado para coordenar programa de educação no campo não tem formação na área**: educadora alerta para avanço de modelo militar no Pronera, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo. São Paulo. Reportagem de 18 de Abril de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/04/18/coronel-nomeado-para-coordenar-programa-de-educacao-no-campo-nao-tem-formacao-na-area/>>. Acesso em: 20 Set. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. MEC/INEP. Brasília, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 Set. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, A. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08>>. Acesso em 17 Set. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOREIRA, A. **Como funcionam as escolas do campo que estão na mira do governo Bolsonaro**: existem mais de 2000 escolas públicas em assentamentos e acampamentos no Brasil. Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo. São Paulo. Reportagem de 25 de Março de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-que-estao-na-mira-do-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 20 Set. 2019a.

MOREIRA, A. **Proposta de Bolsonaro para educação no campo está alinhada com o agronegócio**: escolas em assentamentos rurais resistem às ameaças do atual governo. Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo. São Paulo. Reportagem de 28 de Março de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/03/28/proposta-de-educacao-no-campo-de-bolsonaro-esta-alinhada-com-o-agronegocio/>>. Acesso em: 20 Set. 2019b.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704003>>. Acesso em: 20 Set. 2019.

PANTOJA, W. W. R. O princípio geográfico de conexão frente à “universalização do ensino básico” no Brasil – o caso transamazônico (no estado do Pará). **Geosul**, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 165-189, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2015v30n60p165/31044>>. Acesso em 20 Set. 2019.

QUEIROZ, J. B. P. A Educação do Campo no Brasil e a construção das Escolas do Campo. **Revista NERA**, v.14, nº18, 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1347/1335>>. Acesso em: 02 Mar. 2019.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da Educação a Educação do Campo: uma trajetória... seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio, Revista do Desenvolvimento Regional**, v.6, n.1-2, 2008. Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/index>>. Acesso em 10 Jun. 2019.

ROTTA, M.; ONOFRE, S. B. Perfil da Educação do Campo: na escola do São Francisco da Bandeira no município de dois vizinhos – PR. **Educação**. Porto alegre, v. 33, n. 1, p. 75-84, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84813117008>>. Acesso em: 13 Set. 2019.

SANTOS, R. E.; FAGUNDES, M. **Por uma Educação do Campo**. On-line, S/D. Disponível em < <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38608/R%20-%20E%20-%20RONIELLE%20ELIZA%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1> > Acesso em: 12 Jun. 2018.

SILVA, E. F.; OLIVEIRA, S. **Escola Multisseriada**: uma realidade da educação do campo. Paraná, UFPR. S/D. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38405/R%20-%20E%20-%20ERICA%20FLORES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: 12 Jun. 2018.

SILVEIRA, C.; MIRANDA, A. C. G. Tendências das pesquisas da Educação do Campo a partir da análise de publicações nos anais do ENPEC. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 2, p. 76-99, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10809>>. Acesso em 25 set. 2019.

TARUYA, T. K.; WALKER, M. R.; NICÁCIO, M. L.; PINHEIRO, M. J. N. Classes Multisseriadas no Acre. **RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 564-584, 2013. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/378/369>>. Acesso em: 10 Ago. 2019.