

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA HELENA BASSO ALVES

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DE
CLASSES MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO, ACRE**

RIO BRANCO

2018

FERNANDA HELENA BASSO ALVES

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DE
CLASSES MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO, ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima (UFAC)

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

RIO BRANCO

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

A747o Alves, Fernanda Helena Basso, 1970-
A organização do trabalho pedagógico no cotidiano de classes
multisseriadas do município de Rio Branco, Acre / Fernanda Helena Basso
Alves; orientadora: Profª. Drª. Elizabeth Miranda de Lima. – 2018.
241 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de
Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2018.
Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. Educação – Dissertação. 2. Pedagogia. 3. Classe multisseriada –
Rio Branco (AC). I. Lima, Elizabeth Miranda de (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11/1003

FERNANDA HELENA BASSO ALVES

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DE
CLASSES MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO, ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal
do Acre, para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Miranda de
Lima (UFAC)

Linha de pesquisa: Formação de Professores e
Trabalho Docente

Data da aprovação ____/____/____

Banca examinadora

Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima - UFAC
(Presidente / Orientadora)

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage – UFPA
(Membro Externo)

Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria – UFAC
(Membro Interno)

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
(Membro Suplente)

**RIO BRANCO
2018**

À minha família, os que estão comigo e os que já se foram, mas cuja existência permitiu que hoje eu aqui esteja.

À minha família espiritual, que me dá firmeza e suporte para seguir em frente, lembrando-me sempre que neste barco não se navega sozinho.

À todos os professores, alunos e comunidades que constroem diariamente o cotidiano das escolas do campo.

Aos que não medem esforços para que uma educação de qualidade possa ser oferecida a todos.

AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho fosse concretizado, contei com a ajuda de muitas pessoas. Seja ao longo de sua execução, seja ao longo de minha trajetória profissional, que considero como um período de preparo para tal.

Agradeço a Deus e a Virgem Mãe, pelas graças e virtudes que me impulsionam a amar, acreditar e prosseguir.

Ao Alex, Rita e João, pela paciência, amor e compreensão, nas minhas ausências e nos momentos em que minha atenção esteve mais voltada ao trabalho que à família.

Aos meus pais, que nunca mediram esforços para que pudéssemos estudar, e principalmente por nos darem o exemplo da dedicação aos estudos e livros.

Aos meus avós, que nunca estudaram em escolas, mas que foram professores na vida e responsáveis pelo meu amor maior ao campo.

A minha amiga Renata, que me socorreu em vários momentos desafiadores, na diagramação e no desvendar de novidades eletrônicas e digitais.

A todos os professores que me inspiraram e inspiram com sua humana docência, resistência e luta, compromissados com a formação de sujeitos críticos.

À Capes, pela concessão da bolsa, no reconhecimento da importância do fomento à pesquisa.

À Universidade Pública, gratuita e de qualidade, no cumprimento de sua função social, que torna possível a ampliação do conhecimento e principalmente pelo estímulo à reflexão crítica.

Ao Mestrado em Educação e seus professores, pelo exemplo de compromisso e dedicação, sempre nos desafiando a irmos além.

Aos colegas do mestrado, que com suas experiências sempre enriqueceram minhas reflexões e inspirações.

À minha orientadora Dra. Elizabeth Miranda de Lima, pela paciência, dedicação, generosidade e pela postura ética e firme no trato com as questões sociais, políticas e educacionais.

À banca examinadora, professor Dr. Salomão Mufarrej Hage, professoras Dras. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria e Tânia Mara Rezende Machado, pelas fundamentais contribuições e pela dedicação.

Aos professores e alunos, que abriram as portas das escolas e das salas de aula, me acolhendo, e assim contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos que sonham e lutam pela educação e pelo campo. Com dignidade, amor e esperança.

Obrigada.

“Qual é essa educação que tornará o homem bom, sem ser débil, forte sem ser monstruoso, livre de todos os excessos e fanatismos, e equilibrado ao mesmo tempo no universo a que pertence, na sociedade em que vive e no indivíduo que é?”

(Cecília Meireles)

RESUMO

O problema que norteou esta pesquisa foi a organização do trabalho pedagógico, sob responsabilidade do professor, no cotidiano das classes multisseriadas, tendo como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, com seus pressupostos, finalidades, intencionalidades e determinantes. O objetivo foi compreender como o professor da primeira etapa do Ensino Fundamental das classes multisseriadas organiza o trabalho pedagógico, indagando em que medida essa organização contribui para uma educação humanizadora, emancipatória ou crítica. O materialismo histórico-dialético fundamentou a abordagem teórico-metodológica, privilegiando as categorias totalidade, práxis, contradição e mediação. Para a coleta de dados empíricos os instrumentos utilizados foram as entrevistas semiestruturadas, a análise documental e a observação do cotidiano escolar. Na análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Como universo tivemos duas escolas multisseriadas do município de Rio Branco e os sujeitos foram quatro professoras e quatro coordenadores. Para compreender-se a historicidade e a concretude do objeto de pesquisa, buscou-se suporte teórico da Educação do Campo e territorialidade a partir das contribuições de Arroyo (1999, 2007), Calazans (1993), Caldart (2002, 2004, 2008, 2012), Fernandes (2005, 2012), Hage (2006a), Simione da Silva (2011). Os aspectos históricos da escolarização e da organização escolar no Estado do Acre, foram caracterizados a partir das contribuições de Dantas e Lima (2012), Souza (2011), Gonçalves (2009), Lima (2012), Lima e Macedo (2013), Lima e Maciel (2014), Silva e Lima (2016). A predominância da forma escolar, e os aspectos constituintes da organização seriada e multisseriada foram discutidas com as referências de Arroyo (2010, 2013, 2014), Faria Filho e Vidal (2000), Hage (2005, 2010, 2014a), Marrafon, Santana e Nunes (2017), Petitat (1994), Rocha e Hage (2010), Saviani (2006, 2016), Souza (1988, 2008), Vincent, Lahire e Thin (2011). As discussões sobre organização do trabalho pedagógico e trabalho docente foram subsidiadas por Azzi (2005), Hage (2006b, 2014a) e Therrien (1993). As categorias e subcategorias emergentes que permitiram o aprofundamento da compreensão do objeto e as análises foram: função social da escola; trabalho docente; políticas de controle (currículo, avaliações externas, planejamento, relação com as secretarias); organização do espaço, tempo e práticas pedagógicas; material didático e outros recursos; relação professor-aluno (o aluno real, o aluno invisível e a relação com famílias). Para subsidiar estas análises buscou-se a contribuição de: Arroyo (2002, 2013, 2014), Barros e Hage (2007), Caldart (2016), Freire (1996, 2005), Freitas (2012, 2016), Franco (2015), Libâneo (2000), Machado (2003), Malanthen (2016), Pellizzari, Pietroski e Paludo (2008), Ponce (2016), Rios (2008). As conclusões apontam que a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas seguem a lógica da seriação, numa perspectiva urbanocêntrica. As escolas, vinculadas ao sistema oficial de educação orientam-se por um modelo hegemônico, alinhado aos interesses capitalistas, distante das diretrizes da Educação do Campo e das abordagens críticas e emancipatórias. A autonomia do professor e a sua práxis se restringem a esfera das ações cotidianas. A superação da lógica da seriação e do modelo de educação em favor do capital, implica em outro paradigma para a educação e para o campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Classes multisseriadas. Organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

The question guiding this research is the organization of the daily pedagogical work under teachers' responsibility, in multigrade classes, analyzing its premises, goals, intentions and determinants. The purpose was to understand how primary school teachers within multigrade classes organizes the pedagogical work, inquiring at what extend this organization supports an humanized, emancipatory or critical education. The historic-dialectic materialism grounds the theoretical-methodological approach, prioritizing the categories totality, praxis, contradiction and mediation. The empirical data gathering instruments were semi-structured interviews, documental analysis and the schools' daily observation, and the data went through a content analysis. The research universe were two multigrade schools in Rio Branco municipality area, and the subjects were four teachers and four principals. To understand the historicity and the concreteness of the research object, this research debates with theories of Countryside Education and territoriality by Arroyo (1999, 2007), Calazans (1993), Caldart (2002, 2004, 2008, 2012), Fernandes (2005, 2012), Hage (2006a), Simone da Silva (2011). Schooling and school organization historical aspects in the state of Acre are described through the works of Dantas and Lima (2012), Souza (2011), Gonçalves (2009), Lima (2012), Lima and Macedo (2013), Lima and Maciel (2014), Silva and Lima (2016). The predominance of the school format, the constitutive aspects of grade and multigrade organization are discussed based on Arroyo (2010, 2013 and 2014), Faria Filho and Vidal (2000), Hage (2005, 2010 and 2014a), Marrafon, Santana and Nunes (2017), Petitat (1994), Rocha and Hage (2010), Saviani (2006 and 2016), Souza (1988 and 2008), Vincent, Lahire and Thin (2011). The debates on pedagogical work organization and teaching work are supported by Azzi (2005), Hage (2006b, 2014a) and Therrien (1993). The emerging categories and subcategories that enabled the deepening understanding of the object and its analyses were: social function of the school; teachers' work; control politics (curricula, external evaluations, planning, relation with secretaries); organization of space, time and pedagogical practices; didactic material and other resources; relation teacher-student (the real student, the invisible student and the relation with the families). Those analysis are framed by Arroyo (2002, 2013, 2014), Barros and Hage (2007), Caldart (2016), Freire (1996, 2005), Freitas (2012 and 2016), Franco (2015), Libâneo (2000), Machado (2003), Malanhen (2016), Pellizzari, Pietroski and Paludo (2008), Ponce (2016), Rios (2008). The conclusions point that the pedagogical work organization on multigrade classes follow the grading logic, in a urban-centered perspective. The schools, linked to the official system of education, are guided by a hegemonic model, aligned with capitalist interests, far from the guidelines of Countryside Education and critical and emancipatory approaches. The teachers' autonomy and praxis are restraint to the sphere of daily actions. The overcome of grading logic and the capital oriented educational model claims for a different paradigm to education and field.

Key-words: Countryside education. Multigrade classes. Pedagogical work organization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sinopse censo demográfico 2010 para o Estado do Acre	20
Tabela 2 - Número de Matrículas na Educação Básica – 2016.....	21
Tabela 3 - Número de Docentes na Educação Básica – 2016.....	21
Tabela 4 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica.....	21

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas que fizeram parte da pesquisa.....	44
Quadro 2 - Panorama geral dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.....	51
Quadro 3 - Panorama geral dos professores entrevistados.....	51
Quadro 4 - Panorama geral dos coordenadores entrevistados.....	57
Quadro 5 - Panorama geral dos alunos das classes multisseriadas observadas na pesquisa....	61
Quadro 6 - Panorama geral dos momentos de visita e permanência nas escolas pesquisadas.	70
Quadro 7 - Panorama geral dos documentos identificados e analisados neste pesquisa.....	74
Quadro 8 - Categorias e subcategorias emergentes nesta pesquisa.....	77
Quadro 9 - Descritores de português e matemática.....	159
Quadro 10 - Horário semanal na Escola 2.....	194

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia com visão geral da “sala” isolada que passará a ser utilizada.	177
Figura 2 - Fotografia da visão geral da Escola 1 – parte do parquinho, sombra e “sala isolada”	178
Figura 3 - Fotografia do corredor que dá acesso às salas na Escola 1	179
Figura 4 - Fotografia da sala de aula da Escola 1.....	181
Figura 5 - Fotografia dos fundos da sala de aula da Escola 1	182
Figura 6 - Fotografia da mesa de refeição do 4º e 5º anos na Escola 2.....	183
Figura 7 - Fotografia do corredor de acesso às salas na Escola 2	184
Figura 8 - Fotografia da visão geral da classe do 1º, 2º e 3º anos na Escola 2	185
Figura 9 - Fotografia do Cantinho de Leitura na classe do 1º, 2º e 3º anos na Escola 2.....	185
Figura 10 - Fotografia dos cartazes utilizados nas atividades permanentes e mesa de jogos na classe do 1º, 2º e 3º anos na Escola 2.....	186
Figura 11 - Fotografia da visão geral da classe do 4º e 5º anos da Escola 2.....	187
Figura 12 - Fotografia do cantinho de Leitura na classe do 4º e 5º anos na Escola 2.....	187
Figura 13 - Fotografia dos cartazes utilizados nas atividades permanentes e jogos na classe do 4º e 5º anos na Escola 2.....	188

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BANACRE – Banco do Estado do Acre

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS - Comunidades de Atendimento Prioritário

CAUS - Comunidades de Atendimento Universal

CDOP AMAZÔNIA - Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia

CEE - Conselho Estadual de Educação do Acre

CEFAS - Centros Familiares de Formação por Alternância

CFRS - Casas Familiares Rurais

CODISACRE – Cooperativa dos Agricultores do Acre

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CTA - Centro dos Trabalhadores da Amazônia

EAD – Educação a Distância

EFAS - Escolas Famílias Agrícolas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

FMI – Fundo Monetário Internacional

FRM - Fundação Roberto Marinho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEB - Movimento Eclesial de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCM - Organização Mundial do Comércio

PAC – Programa de Aceleração de Crescimento

PAR – Plano de Ação Articulada

PAE - Projetos de Assentamento Extrativistas

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEA - Programa Escola Ativa

PEE - Plano Estadual de Educação

PEN - Programa Escuela Nueva

PET - Programa de Educação Tutorial

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROA – Programa de Avaliação ao Processo de Alfabetização

PROCAMPO - Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo

PRONERA - Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

SEAPE – Sistema Estadual de Avaliação de Aprendizagem Escolar

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE – Secretaria Estadual de Educação do Acre

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri (STR – XAPURI)

TAP – Termo de Autorização para Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAC – Universidade Federal do Acre

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZAPS - Zonas de Atendimento Prioritário

ZEE – Zoneamento Ecológico Econômico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1. O CAMINHO TEÓRICO - METODOLÓGICO TRILHADO NESTA PESQUISA.....	30
1.1. O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA – ESCOLAS, PROFESSORES, COORDENADORES E ALUNOS	44
1.2. O PROCESSO DA PESQUISA, UM CAMINHO TRILHADO.....	65
1.2.1. A coleta de dados	68
1.2.2. Análise dos dados.....	75
CAPÍTULO 2. OS CAMPOS TEÓRICO E EMPÍRICO DESTA INVESTIGAÇÃO....	78
2.1. A REVISÃO DE LITERATURA INICIAL	78
2.2. ENSINO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	81
2.3. INICIATIVAS NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO ESTADO DO ACRE	95
2.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO RURAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENADORES ENTREVISTADOS.....	107
2.5. O TERRITÓRIO COMO TOTALIDADE	109
CAPÍTULO 3. A FORMA ESCOLAR, A ORGANIZAÇÃO SERIADA E MULTISSERIADA E AS IMPLICAÇÕES NAS CONCEPÇÕES, CONFIGURAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E TRABALHO DOCENTE .	117
3.1. A PREDOMINÂNCIA DA FORMA ESCOLAR	117
3.2. A ORGANIZAÇÃO SERIADA	120
3.3. A ORGANIZAÇÃO MULTISSERIADA	130
3.4. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	137
3.5. A AULA, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRABALHO DOCENTE	140
CAPÍTULO 4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS CLASSES MULTISSERIADAS.....	150
4.1. AS POLÍTICAS DE CONTROLE – CURRÍCULO, AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	150

4.2. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, DO TEMPO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	175
4.3. MATERIAL DIDÁTICO E OUTROS RECURSOS	197
4.4. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	201
CONCLUSÕES	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
APÊNDICES.....	234
APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista para os professores das classes multisseriadas	234
APÊNDICE II - Roteiro de observação de sala de aula	236
APÊNDICE III - Roteiro para análise documental	238
APÊNDICE IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	239
APÊNDICE V – Termo de Autorização para Pesquisa.....	240

INTRODUÇÃO

A oferta da escolarização pública para os povos do campo no Brasil enfrenta historicamente desafios na proposição, implementação, acesso e qualidade, num processo muitas vezes distinto daquele vivido pela escolarização em áreas urbanas, mesmo tratando-se de uma reivindicação e um direito subjetivo, assegurado pela Constituição Federal, cujo artigo 206 determina que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988).

O campo historicamente é tido como um lugar de impermanência e de atraso, marcado por contradições, pela pluralidade de identidades e projetos políticos, sociais e econômicos distintos. A educação para os povos do campo é marcada pela negligência e descontinuidade nas diferentes iniciativas e trabalhos educacionais.

Após a década de 90, a partir do esforço e mobilização dos povos do campo e dos movimentos sociais, com representantes da academia, cunhou-se o conceito Educação do Campo¹⁸, ampliando a compreensão do conceito de campo e da educação almejada pelos diferentes povos que constituem o campo brasileiro. A Educação do Campo teve ganhos quanto à visibilidade e ao reconhecimento de especificidades, apontados na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº. 9.394/ 96, que em seu artigo 28 determina que 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 (BRASIL, 1996).

A legislação contempla especificidades no currículo e no calendário das escolas do campo. No entanto, a materialização das escolas do campo que fazem parte do sistema oficial de ensino não contempla necessariamente o compromisso contra-hegemônico, marca contundente da proposição e da constituição histórica da Educação do Campo.

Em termos objetivos, o atendimento às demandas e aos anseios reais das populações ainda deixa a desejar. Os esforços na esfera governamental não têm sido suficientes para superar anos de negligência, nem atender aos anseios e necessidades dos povos do campo.

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos –, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos da história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um

¹⁸ Apesar dos sistemas estadual e municipal de educação adotarem o termo Ensino Rural, o uso da expressão campo foi priorizada ao longo de todo o texto, como forma de sinalizar o alinhamento desta pesquisa com a questão agrária e o alinhamento com o paradigma de Educação do Campo.

projeto social. (ARROYO, 2004, p. 74).

A Educação do Campo, tratada como Educação Rural na legislação brasileira, incorpora em seu significado os espaços relativos às florestas, à pecuária, das minas e da agricultura, incluindo também os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Dessa forma, o campo vai além de um espaço não-urbano, mas incorpora também aspectos econômicos, sociais e culturais dos povos na produção das condições de sua existência social e humana. (HENRIQUES et al., 2007).

No Estado do Acre, o sistema estadual e o municipal referem-se à educação dos povos do campo como Ensino Rural, terminologia esta associada a intencionalidades distintas das defendidas pela Educação do Campo. As classes multisseriadas, com um professor assumindo a docência de duas ou mais séries simultaneamente, são uma realidade no campo brasileiro, presentes historicamente e comuns na oferta da educação pública. Tais classes encontram-se muitas vezes associadas à educação de baixa qualidade, ao baixo desempenho escolar dos alunos e à desqualificação.

A efetiva materialização de uma escola do campo idealizada conceitualmente e normativamente, ainda enfrenta desafios de diversas naturezas. Dados oficiais disponibilizados por diferentes instituições federais de pesquisa, como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, indicam uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos à população da cidade e à do campo, este em desvantagem, o que suscita o questionamento sobre o quanto as políticas públicas que vêm sendo implementadas têm sido suficientes para garantir a equidade entre campo e a cidade, do ponto de vista educacional.

O Censo Educacional da Educação Básica de 2016, (INEP, 2017) aponta que 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural. Aponta também que 7,2% das escolas brasileiras possuem um único docente, o que indica que 19,9 mil escolas oferecem anos iniciais têm apenas um docente atuando nessa etapa. Quase a totalidade deste número encontra-se na zona rural (95,1%). No entanto, embora 33,9% das escolas brasileiras estejam localizadas na zona rural, elas detêm apenas 11,4% das matrículas (5,6 milhões).

Esses dados indicam que em termos numéricos, a docência multisseriada é significativa, não justificando sua invisibilidade nas estatísticas oficiais.

O Censo Escolar também aponta que 84,3% dos professores brasileiros trabalham em escolas urbanas, 11,9% em escolas rurais e 2,8% em áreas urbanas e rurais. O mesmo

documento também destaca a precariedade de condições das escolas rurais em relação à energia elétrica, esgoto sanitário e abastecimento de água. Já sabemos, portanto, que as condições estruturais refletem uma desigualdade quando comparadas às escolas urbanas, evidenciando a permanência do negligenciamento, mesmo que alguns esforços venha sendo empreendidos. Não foram encontradas informações consistentes sobre as condições de trabalho deste professor.

O Acre é um estado situado a sudoeste da Amazônia brasileira, e possui uma área de 164.221 Km², ocupando 2% do território brasileiro e mantendo aproximadamente 87% de área de floresta em seu território. Apesar da maioria da população encontrar-se nos chamados centros urbanos, as interpenetrações *cidade-campo-floresta*¹⁹, são características marcantes no Estado, conforme aponta Simione da Silva (2011, grifo do autor).

Os dados do último censo demográfico trazem um panorama do Estado e do Município de Rio Branco.

Tabela 1 - Sinopse censo demográfico 2010 para o Estado do Acre

População residente	733.559	Pessoas
População residente urbana	532.279	Pessoas
População residente rural	201.280	Pessoas
Homens	368.324	Pessoas
Homens área urbana	259.387	Pessoas
Homens área rural	108.937	Pessoas
Mulheres	365.235	Pessoas
Mulheres área urbana	272.892	Pessoas
Mulheres área rural	92.343	Pessoas

Fonte: IBGE, 2017.

O Estado do Acre, pelos dados do último censo realizado pelo IBGE em 2010, possui

¹⁹ Simione da Silva (2011, p. 48, grifos do autor) aponta que, na Amazônia acreana, o conceito de espaço agrário e de espaço citadino, não pode ser visto como representações socioespaciais excludentes. O autor considera também que a compreensão do espaço agrário produzido pelas relações históricas, sociais e econômicas contempla o *campo* e o *rural*, interligados e coparticipantes do processo global que *abriga* também *cidade* e *urbano* e se diversifica por três conceitos básicos em sua apreensão – “o *rural*, o *campo* e a *floresta*”, numa visão ora de conexões/interpenetrações, ora de negações/inter-oposições recíprocas ao *urbano* e a *cidade*”.

22 municípios e uma densidade demográfica em 2010 em torno de 4,47 hab/km². O rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente 2016 era de R\$ 761,00. A estimativa da população para 2017 é de 816.687 pessoas.

A capital, Rio Branco, conforme o censo demográfico de 2010, tem 336.038 pessoas. A estimativa populacional para 2017 é de 377.057 pessoas. O município ocupa uma área de 8.834,942 km², com densidade demográfica de 38,03 hab/km². Rio Branco abriga cerca de 60% da população do Estado. Ou seja, o Estado do Acre tem uma significativa população no campo (quase um terço da população) e uma renda mensal per capita inferior ao salário mínimo.

Os dados da educação básica no Brasil apresentam números significativos relacionados à educação rural no estado, oferecida no Ensino Fundamental (primeiro ao quinto anos):

Tabela 2 - Número de Matrículas na Educação Básica – 2016

Localização	Total	Urbana	Rural
Brasil	48.817.479	43.236.458	5.581.021
Norte	5.030.223	3.858.248	1.171.975
Acre	268.958	196.147	72.811

Fonte: INEP, 2017 (2)

Tabela 3 - Número de Docentes na Educação Básica – 2016

Localização	Total	Urbana	Rural
Brasil	2.196.397	1.913.950	345.722
Norte	194.142	136.815	61.627
Acre	11.037	6.948	4.360 (2.286 estaduais; 2.256 municipais)

Fonte: INEP, 2017 (2)

Tabela 4 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica

Localização	Total	Urbana	Rural
Brasil	186.081	123.032	63.049
Norte	22.821	8.353	14.468
Acre	1.635	429	1.206

Fonte: INEP, 2017 (2)

Pelos dados referentes à Educação Básica no Estado em 2016, por volta de 27% do número de matrículas são classificadas pelo INEP como Rurais, o que representa uma porcentagem maior que a média brasileira. Ao considerarmos as interpenetrações expostas por Simione da Silva (2011) referentes às interpenetrações *cidade-campo-floresta*, fica a pergunta

do quanto efetivamente estes números representam a relação absoluta entre as chamadas escolas urbanas e rurais e se essa classificação corresponde à concretude relativa à escolarização dos sujeitos do campo na Amazônia acreana.

Os dados referentes ao número de docentes na educação básica permitem afirmar que o percentual de professores classificados como rurais pelo INEP é maior no Estado do Acre em relação à região Norte e ao Brasil. Ao relacionarmos a quantidade de matrículas ao número de professores, é possível perceber que no Estado existem mais professores por alunos matriculados na classificação rural, se comparado à região Norte ou ao Brasil.

Os dados referentes ao número de estabelecimentos escolares aponta que na região Norte, mais de 60% das escolas são classificadas como rurais e no Acre, mais de 70%, ao passo que 27% das matrículas são classificadas como rurais no estado, indicando uma concentração de alunos por escola, bastante inferior se comparado com os dados classificados como urbanos.

A comparação entre o número de escolas brasileiras no campo e o número de matrículas, suscitam algumas perguntas, como em relação ao acesso e permanência destas populações do campo na escola, e principalmente na escola do campo.

É interessante notar que essa mesma precarização evidenciada nas escolas multisseriadas, resultante do pouco investimento na qualidade de ensino no meio rural por parte dos gestores públicos; associada à existência de um número extenso de escolas, à ideia de dispersão de localização das mesmas e ao atendimento reduzido do número de estudantes por escola, terminam sendo utilizados como argumentos decisivos para esses mesmo gestores tomarem a atitude de fechar indiscriminadamente essas escolas ou turmas e investirem na política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, como estratégia mais frequente para a superação dessas mazelas. (HAGE, 2014a. p. 6).

Marcado por particularidades regionais, geográficas e históricas, o Acre abriga um significativo número de escolas localizadas no campo, muitas delas contando com classes multisseriadas. Teruya et al (2013, p. 565) aponta que “no Estado do Acre, mais de 70% das escolas, entre estaduais e municipais são multisseriadas”.

O Estado, assim como o restante do Brasil viveu nos últimos anos um processo de nucleação de diversas escolas, o que ocasionou o fechamento de escolas com poucos alunos. Os programas de formação de professores no estado vêm formando professores que atuam nas escolas do campo. No entanto, não há no estado uma formação específica que contemple este recorte – campo –, e as formações continuadas são as mesmas aplicadas aos professores dos núcleos urbanos. Além disso, as contratações efetivas são raras nas escolas do campo.

Os professores vêm sendo objeto de políticas e regulamentações nas últimas décadas, que têm influenciado sua formação e também o trabalho docente, impactando nas formas de contratação, remuneração e condições de trabalho. Dessa forma, pesquisas sobre o trabalho docente são necessárias e urgentes, para ampliar e aprofundar a visão do trabalho docente numa perspectiva que contemple também diferentes aspectos do contexto social, político, econômico e cultural em que estão inseridos, seja o professor, seja a escola.

Frente a um sistema escolar que prioriza e se orienta pela seriação, é mister compreender o porquê desta predominância enquanto modo de operar e organizar a escola, além de identificar aspectos que revelem o quanto a multisseriada se apropria destes referenciais para organização do trabalho pedagógico e quais determinações e mediações têm contribuído para sua materialização, suas resistências ou apropriações.

Com o intuito de aprofundar a compreensão da organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas na Amazônia acreana²⁰, buscou-se ao longo dessa pesquisa, identificar e analisar diferentes aspectos da sua concretude e seus determinantes, como o conceito de território, a historicidade e a intencionalidade da Educação do Campo e as contradições históricas com o Ensino Rural oferecido pelo Estado brasileiro às populações do campo.

No esforço para apreender a concretude da organização do trabalho pedagógico, foi trilhado um percurso analítico desde a forma escolar; a organização seriada e multisseriada; a aula; até, finalmente, o trabalho pedagógico; bem como as relações que se estabelecem entre estas categorias, com diferentes determinações tanto no seu processo histórico, como no presente.

O ponto de partida, ou a escolha de um tema de pesquisa, como aponta Goldenberg (2004 p. 79) pode refletir o interesse do pesquisador, suas inquietações ou necessidades colocadas pela sociedade ou o meio, uma vez que decorre de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, decorrente da inserção do pesquisador na sociedade.

A motivação para pesquisa parte, portanto, da experiência do pesquisador, conforme aponta Laville e Dionne (1999, p. 89), mais especificamente das necessidades encontradas no meio acadêmico ou social, e vêm responder a uma lacuna teórica ou buscar a solução para problemas práticos. Conhecer ou identificar a motivação é o ponto de partida na definição de uma pesquisa, dá pistas sobre o caminho metodológico a ser trilhado na condução da mesma.

²⁰ Simioni da Silva (2011) aponta que o termo Amazônia acreana refere-se a um recorte territorial, que expressa limites políticos, identidades sociais, políticas e econômicas constituídas historicamente.

Meu interesse pelo campo e pela Educação do Campo, perpassa minha trajetória acadêmica e profissional. Foi ao longo da formação em Engenharia Agrônoma, nas aulas de sociologia rural que tomei consciência de que as escolhas produtivas da minha família, no campo, assim como a decisão da mudança para a cidade não representavam um fato isolado, mas refletia um processo social, econômico e político, que historicamente deixava sua marca no campo, nos povos do campo e na maneira como a sociedade se organizava.

Ao término da formação inicial, como trabalho de conclusão da então recém criada residência agrônoma, tive a oportunidade de acompanhar o cotidiano de uma escola do campo, a partir da proposta de implementação de uma horta escolar, que contava com o envolvimento de alunos, professores, funcionários e também das famílias que contribuíam a partir da doação de mudas de seus quintais. Os momentos mais desafiadores eram aqueles cujas atividades envolviam professores e alunos, os primeiros ávidos por deixarem os alunos e dedicarem-se a outras atividades enquanto a aspirante a docente tentava levar a cabo o planejamento e a implementação da tal horta.

Mais que ervas e verduras, o resultado desta experiência foi um desejo de aprofundamento na docência e nas questões educacionais, até então perseguidas nas disciplinas afins disponíveis no curso de Agronomia e nas leituras de Paulo Freire, por incentivo de alguns professores. Interlocuções que representavam o desafio da inserção de uma reflexão crítica, voltada a uma educação emancipatória, num contexto marcado pela visão conservadora e hegemônica do campo como espaço de produção. Segui então para a licenciatura em Ciências Agrárias e Biológicas, na intenção de aprofundar nas teorias educacionais críticas e em práticas que permitissem a apreensão da realidade e o compromisso social na busca de um campo mais justo e igualitário.

O resultado disso foram duas décadas dedicadas à formação de professores, lideranças comunitárias do campo, técnicos florestais e agroflorestais em diferentes biomas brasileiros, principalmente a Amazônia acreana. Tive a oportunidade de participar de diferentes processos de formação de professores indígenas e principalmente professores do campo, a partir de experiências de diferentes natureza, seja no âmbito dos movimentos sociais, enquanto poder público ou iniciativas não governamentais.

Ao longo dos anos, fui percebendo um esvaziamento da autonomia para a proposição e implementação dos processo de formação, cada vez mais desvinculados das intencionalidades e da participação, na concepção, dos povos do campo e um crescente atrelamento a expectativas de financiadores externos. Dessa forma, os aspectos econômicos, alinhados às intencionalidades hegemônicas do capital passaram a predominar cada vez mais,

em detrimento aos aspectos sociais e culturais dos processos de formação, que passaram a ser encurtados e com uma expectativa de resultados econômicos nas comunidades em que se inseriam.

Ao mesmo tempo, eu me deparava com a prática de alguns professores que, independente das condições adversas, exerciam sua docência movidos por uma intencionalidade genuinamente alinhada com um compromisso social, ético e humanizador.

No desejo de compreender e refletir os diferentes aspectos e determinantes relacionados à prática docente e à sua materialização, nas escolas do campo, e suas aproximações a uma perspectiva crítica e emancipatória, a aproximação à academia fez-se necessária.

A semente desta pesquisa, então, é a junção das perguntas iniciais, na primeira experiência em sala de aula, que foram ganhando outros contornos e percepções a partir das experiências que se seguiram, em especial com os processos de escolarização no campo e com a formação de professores, numa perspectiva emancipatória e crítica.

Na observação e constatação, tanto das diferenças existentes entre as escolas rurais e as urbanas, como da importância da luta de professores, sindicatos e movimento social na busca por melhores condições para a permanência do campo, oferta de educação com qualidade, garantia de direitos e dignidade, é que se originou a motivação para esta pesquisa.

Enquanto a agenda neoliberal e o capitalismo avançam ferozmente e a desvalorização do campo e da floresta ameaça a permanência e a valorização da cultura, da produção familiar, da sustentabilidade e a própria existência de famílias, sujeitas ao trabalho alienado e o êxodo para núcleos urbanos, um olhar sobre a escola e o trabalho docente neste cenário ganha especial importância.

O problema que se apresenta na forma de questão de pesquisa é como se organiza o trabalho pedagógico, sob responsabilidade do professor, no cotidiano das classes multisseriadas. O objeto de estudo desta pesquisa é o trabalho pedagógico em classes multisseriadas na Amazônia acreana.

A clareza em relação ao problema de pesquisa constitui um passo fundamental dentro do processo de pesquisar. Sua delimitação permite a obtenção de parâmetros para as decisões metodológicas e seu detalhamento funciona como guia para o desenvolvimento da pesquisa e o processo de tomada de decisões posteriores. O delineamento da revisão de literatura pertinente ao problema, que permita compreender o contexto, os conceitos nos quais se inserem o problema, identificando pesquisas já realizadas e o que têm apresentado, promovendo um diálogo entre a teoria, as questões e elementos apresentadas pelo contexto.

A definição de questões de pesquisa permitiu a orientação da coleta de dados e a

análise, favorecendo a ampliação do olhar sobre o problema e orientam a observação, o questionamento, a condução do estudo e a análise:

- (1) Como o professor organiza o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?
- (2) Que finalidades orientam a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?
- (3) Que determinantes forjam o trabalho pedagógico na docência multisseriada e influenciam sua materialização?
- (4) Como a realidade do aluno do campo influencia a organização do trabalho pedagógico?

O objetivo desta pesquisa é compreender **como o professor da primeira etapa do Ensino Fundamental das classes multisseriadas organiza o trabalho pedagógico e em que medida essa organização contribui para uma educação humanizadora, emancipatória ou crítica.**

Considerando a amplitude deste objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos, a partir de seu desmembramento.

- Caracterizar e analisar como o professor organiza o trabalho pedagógico na sua prática cotidiana nas classes multisseriadas;
- Identificar e analisar que finalidades e pressupostos orientam a prática docente no cotidiano das classes multisseriadas;
- Identificar e analisar que determinantes forjam o trabalho pedagógico na docência multisseriada e influenciam sua materialização;
- Investigar e analisar como a realidade do aluno do campo influencia a organização do trabalho pedagógico.

Mais que a escolha de um tema, a delimitação deste trabalho representa o esforço de compreender e aprofundar as reflexões e análises referentes às indagações profissionais e pessoais, no reconhecimento da importância da escola do campo e do trabalho docente no cumprimento da função social da escola num Estado predominantemente florestal, buscando ampliar a visibilidade científica/acadêmica sobre a temática.

Considerando a natureza do objeto, opta-se por fundamentar esta pesquisa qualitativa no materialismo histórico-dialético e suas diferentes categorias (totalidade, práxis,

contradição, mediação), assim como as categorias cotidiano escolar e intencionalidade. Assim, busca-se apreender objetivamente a realidade concreta, identificando as diferentes determinações que a forjam, promovendo a análise e a síntese necessárias para percorrer o caminho investigativo proposto, que busca privilegiar a observação e análise do cotidiano escolar.

Pires (1997) considera o materialismo histórico-dialético como o melhor método para pesquisas na área da educação, pois permite compreender os diferentes elementos que envolvem a prática educativa e a atuação docente, tanto filosófica quanto cientificamente. A construção lógica do chamado materialismo histórico-dialético como método para a interpretação da realidade educacional é fundamentado na dialética de Marx e tem o trabalho como categoria central de análise, por serem as relações sociais de produção a forma mais simples e objetiva de organização em sociedade.

Uma grande contribuição do método para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de *descobrir* nos fenômenos a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). [...] Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos *descobrir* sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. (PIRES, 1997, p. 6, grifo do autor).

Esta pesquisa tem como opção metodológica, o materialismo histórico-dialético, para análise de uma realidade social concreta, e sua dinâmica histórica, considerando como objeto concreto o trabalho pedagógico no cotidiano das classes multisseriadas.

Vendramini (2010), defende a necessidade do materialismo histórico-dialético como referencial de análise e de intervenção, visando apreender nos estudos sobre a Educação do Campo, os confrontos externos de disputa de projetos para o campo e para a educação e os internos, no que diz respeito à elaboração dos pressupostos da Educação do Campo e à sua materialização.

Para o desenvolvimento desta pesquisa faz-se necessário adentrar na complexidade da instituição escolar que se localiza no campo, identificando objetivamente suas características e a dicotomia rural/urbano, com clareza suficiente que permita a compreensão da realidade da escola, como se constitui, se organiza, enfim, ganha materialidade no campo, no contexto específico na Amazônia acreana. Trata-se de buscar compreender os determinantes da constituição do trabalho pedagógico no cotidiano da sala multisseriada.

Este texto apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida ao longo do Mestrado em Educação e traz o percurso metodológico trilhado, as referências teóricas que subsidiaram as

reflexões, os resultados e as análises relativas ao objeto de pesquisa e aos dados coletados. O conteúdo encontra-se organizado em diferentes capítulos. A Introdução traz a contextualização inicial sobre o objeto e seu contexto, a gênese e aspectos introdutórios referentes à delimitação da pesquisa, com a apresentação do objeto, problema, questões e objetivos de pesquisa.

O capítulo 1 apresenta o campo teórico – metodológico da pesquisa, apresentando o materialismo histórico dialético como método de investigação e o percurso trilhado na realização da pesquisa. Também são apresentadas as categorias do materialismo histórico-dialético, que fundamentam essa investigação: totalidade, mediação, contradição e práxis. O cotidiano como categoria de análise da pesquisa em educação também é apresentado aqui. Também encontra-se descrito o universo e os sujeitos desta pesquisa, as escolas, os professores, os coordenadores e alunos. São apresentados também, a partir da descrição das etapas da pesquisa, os referenciais teóricos que subsidiaram este percurso. Dessa forma, estão descritos os instrumentos utilizados na coleta (observação do cotidiano escolar, entrevista semiestruturada e análise documental) e análise dos dados (análise de conteúdo).

O capítulo 2 permite a identificação de diferentes pressupostos e determinantes que influenciam a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, pois apresenta o campo teórico e empírico desta pesquisa. De início, traz a apresentação da pesquisa exploratória realizada no começo deste processo, apresentando os aspectos iniciais que auxiliaram no delineamento teórico e metodológico dessa investigação. Em seguida, são abordados aspectos históricos e as finalidades do Ensino Rural e da Educação do Campo no Brasil e as iniciativas na organização da educação para os povos do campo no Acre, destacando as permanências e contradições que dialeticamente ao longo dos anos vêm mediando sua materialização. Também são apresentadas e analisadas a Educação do Campo e o Ensino Rural na percepção dos professores e coordenadores entrevistados. Da mesma forma é apresentado o conceito de território como totalidade e a relação que estabelece com o paradigma no qual se constitui a Educação do Campo.

O capítulo 3 apresenta a análise sobre os modos de organização do trabalho pedagógico, de forma a permitir um aprofundamento da compreensão sobre o processo histórico e dos determinantes que influenciam a materialização das classes multisseriadas. Para isso, apresenta as concepções e configurações referentes a forma escolar, a função da escola, suas finalidades e a organização seriada e multisseriada, permitindo a compreensão das permanências, das contradições e das suas influências na organização do trabalho pedagógico e no trabalho docente.

O capítulo 4 traz um aprofundamento na organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, a partir de uma análise dos determinantes que medeiam a aula e a materialização da organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas. São eles: as políticas de controle - currículo, avaliação e seu impacto no planejamento, relação com as secretarias; a organização do tempo, do espaço, materiais didáticos e outros recursos, e das práticas pedagógicas; a relação professor-aluno.

Por fim são apresentadas as conclusões finais relativas ao processo de pesquisa, a metodologia e os resultados alcançados, em relação a cada um dos objetivos.

CAPÍTULO 1. O CAMINHO TEÓRICO - METODOLÓGICO TRILHADO NESTA PESQUISA

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar. (Bertold Brecht).

Esta seção tem como foco de análise o caminho teórico metodológico trilhado nesta pesquisa, apresentando o método de investigação e o percurso metodológico da sua realização. Também são apresentadas as categorias do materialismo histórico-dialético que fundamentam essa investigação, são elas totalidade, mediação, contradição e práxis. O cotidiano também é apresentado como categoria de análise de pesquisa em educação. É apresentado o universo desta pesquisa, as escolas, os professores, os coordenadores e alunos. O processo percorrido ao longo da pesquisa também é apresentado, a partir das etapas e dos referenciais teóricos que subsidiaram este percurso. Dessa forma, estão descritos os instrumentos utilizados na coleta (observação do cotidiano escolar, entrevista semiestruturada e análise documental) e análise dos dados (análise de conteúdo).

Para compreendermos a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas é necessário localizar este, que é o objeto desta pesquisa, histórica e conceitualmente, a partir de determinantes e mediações que constituem sua materialidade.

A Educação do Campo como área da pesquisa científica é recente, principalmente na Amazônia. Considerando a centralidade e a relevância do trabalho docente, a organização do trabalho pedagógico e as condições que se apresentam para tal, principalmente no contexto das classes multisseriadas, torna-se crucial a produção acadêmica, a reflexão, o debate de questões afetas a esta temática, considerando o momento social e histórico atual. O aprofundamento teórico e o rigor científico são de extrema importância para que se amplie o arcabouço de referências e possa haver um efetivo refinamento de métodos e instrumentos, contemplando as diferentes necessidades e potencialidades desta temática.

O conhecimento é um processo que parte de uma compreensão inicial do todo, para aprofundar o conhecimento das partes, pela decomposição, análise e o retorno ao concreto. A análise da complexidade deve ser orientada pela síntese das diferentes determinações, permitindo chegar a conceitos cada vez mais simples. A teoria fornece indicações para compreensão das contradições e mediações concretas identificadas na síntese. Este esforço de

superação das aparências e chegar à compreensão da essência do fenômeno requer operações de análise e síntese que permitam identificar as dimensões imediatas (imediatamente perceptíveis) e mediatas (descoberta pela construção e reconstrução ao longo do processo). (KONDER, 1981).

A metodologia definida no contexto teórico-metodológico desta pesquisa intencionou a produção de conhecimento fidedigno, com relevância teórica e social, demonstrando a existência ou a ausência de relações entre os diferentes fenômenos observados, entre os diferentes pressupostos e determinantes identificados, além de buscar a ampliação do poder explicativo das teorias, permitindo um aprofundamento na compreensão e análise da organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, objeto desta pesquisa.

A pesquisa em educação do campo é impulsionada por problemas e necessidades de avanços relativos às problemática social e acadêmica. Dessa forma, considerando a própria natureza da temática é necessário ressaltar que a pesquisa em Educação do Campo deve permitir a qualificação da análise, do diálogo ou debate, e da aplicação, não somente do ponto de vista teórico, mas também prático e político, permitindo não somente o avanço das pesquisas, mas o compromisso social e o avanço das conquistas, corroborando para o princípio de que a ciência não é neutra, mas está a serviço de uma determinada finalidade social.

Para Frigotto (1991), a dialética como método de investigação deve ser considerada de relevância política e ideológica, pois revela uma concepção de mundo. A dialética materialista e histórica deve contemplar a totalidade, o específico, o singular e o particular, considerando que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação são construídas historicamente. Essa abordagem permite uma apreensão da realidade e, enquanto práxis, ou seja “unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. O autor resalta ainda que a dialética situa-se no “plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1991, p. 81, grifo do autor).

O materialismo histórico-dialético se revela como um caminho para compreensão das questões ligadas à Educação do Campo pela própria compreensão de sua relação com a

produção da existência material do sujeito do campo, uma vez que é pela práxis que se dão as transformações.

Severino (2016) aponta que a dialética é uma tendência que vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico, considerando também que o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política, sendo uma questão de poder e não somente uma questão de saber.

Para que possamos compreender e analisar a educação do campo, sua concreticidade e determinantes é necessário que esta análise amplie-se, portanto para o mundo do trabalho e das relações sociais nas quais aquela escola está inserida, permitindo uma aproximação da escola real. Nesse sentido, Molina e Sá (2012, pp. 327-328) apontam para a importância da conexão da escola do campo com o mundo do trabalho e com as organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo na promoção do conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, assim como sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam e também “do modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural”.

A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas envolvem questões de diferentes naturezas, política, sociais, culturais, fundiárias, educacionais, cujo entendimento e análise requerem referenciais teóricos que permitam adentrar na concretude de como se materializam objetivamente em sala de aula e na escola. O exercício da dialética permite apreender a síntese das múltiplas determinações, a compreensão da realidade como um todo, ao mesmo tempo estruturado e em movimento, pois não se pode compreender um aspecto despreendido da totalidade. A metodologia possibilitou a construção de um caminho para compreender a realidade e suas diferentes determinações.

Essa realidade, enquanto totalidade, pode ser racionalmente compreendida, numa abordagem dialética, ou seja, não pelo acúmulo dos fatos, mas pelo desvendar de sua estrutura, pelo movimento e pelas relações que configuram tal realidade.

Na realidade, totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) podem vir a ser racionalmente compreendidos. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. (KOSIK, 1976, pp. 35-36).

Kosik (1976) ressalta que na compreensão dialética da totalidade, as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, que cria-se a si mesmo na interação com as partes, não devendo ser situado como uma abstração isolada das partes que o constitui.

Konder (1981) alerta para o fato de que a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que se tem dela. A visão do conjunto é sempre provisória, não esgota a realidade, assim como sempre há algo que escapa na elaboração de sínteses. No entanto, a síntese permite a descoberta da estrutura significativa da realidade, chamada totalidade.

Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas que estamos nos defrontando; e é muito importante, também, nunca esquecermos que a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização (que, conforme já advertimos, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada). Afinal, a dialética – maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana – negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas. (KONDER, 1981, p. 39. grifo do autor).

Dessa forma, a pesquisa deve considerar as diferentes totalidades no processo de totalização, ou seja, na perspectiva dialética, uma totalidade não é definitiva, mas um momento em que reconhecemos as estruturas, conexões, que podem ser alterados historicamente e também em função da problematização que orienta a compreensão daquela totalidade. Assim, o caráter provisório de uma totalidade pode se dar temporalmente, mas também conceitualmente, permitindo sempre um aprofundamento, revisão e ampliação de sua compreensão.

Ao longo da pesquisa buscou-se permitir a descoberta da natureza das contradições e mediações que determinam a estrutura e a dinâmica da organização do trabalho pedagógico como totalidade. A partir da identificação dos sistemas de mediação (internas e externas), ou seja, os pressupostos e determinantes que num movimento dinâmico e histórico buscando além das aparências as relações e inter-relações que formam esta totalidade concreta e o movimento no qual se insere. Como aponta Konder (1981), qualquer objeto é parte de um todo e para que se possa situar e avaliar a dimensão de cada elemento é preciso situá-lo dentro de uma estrutura significativa e reconhecer que um processo de totalização nunca chega a uma etapa definitiva e acabada.

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas

interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. [...] A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. No trabalho, por exemplo, dez pessoas bem entrosadas produzem mais do que a soma das produções individuais de cada uma delas, isoladamente considerada. Na maneira de se articularem e de constituírem uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto. (KONDER, 1981, pp. 36-37).

Para Konder, (1981) o trabalho é fundamental na compreensão da superação dialética, pois é a partir da negação de uma determinada realidade, o ser humano é capaz de objetivar uma nova realidade. Assim, é possível compreender então que a partir da negação de uma determinada realidade, a partir do trabalho intencional, o ser humano pode renovar uma totalidade, impulsionado e impulsionando a materialização de uma nova totalidade, numa perspectiva dialética.

A realidade concreta, conforme Paulo Neto (2011), é a própria totalidade, a síntese de diferentes determinações (os elementos constitutivos da realidade). O conhecimento concreto do objeto envolve a universalidade, a singularidade e a particularidade. Trata-se da prática real, no espaço social, no tempo histórico e na práxis coletiva.

Podemos reconhecer a Educação do Campo como totalidade, caracterizando e analisando os diferentes determinantes que mediam sua constituição histórica e em movimento, numa dinâmica que se renova a partir de novas integrações e relações. É possível reconhecer as contradições entre o conceito de território e o “rural”, que faz referência historicamente a educação para os povos do campo. Assim como a relação dialética que se estabelece entre as finalidades da Educação do Campo e da educação como tem sido ofertada pela sistema oficial.

Podemos considerar a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas também uma totalidade, numa perspectiva dialética de sua constituição, identificando os diferentes pressupostos e determinantes que a mediam. A compreensão das contradições entre a função social da escola, e a forma como efetivamente se materializa, assim como a relação dialética que se estabelece entre os diferentes paradigmas da Educação do Campo e do ensino rural, do conceito de território e de uma visão hegemônica do campo, permitem identificar pressupostos que amparam a identificação e análise de determinantes e as relações que se estabelecem entre eles.

É na dinâmica da classe multisseriada, que o professor organiza o espaço, o tempo, o conteúdo, a atenção aos alunos, as tarefas, a interação entre os alunos e a participação, considerando as diferenças etárias e os diferentes estágios de aprendizagem. Situar os

elementos concretos que constituem essa mediação – Educação do Campo e organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas permite avançar nos limites impostos pela aparência, evitando a superficialidade e a abstração, na busca da compreensão do fenômeno concreto na sua totalidade. As demais categorias, como mediação, contradição, práxis, devem permitir o aprofundamento da realidade educacional concreta do trabalho do professor em classe multisseriada, superando uma visão imediatista, mas integrando as relações entre as diferentes determinantes (sociais, políticas, culturais, econômicas) e permitindo assim a compreensão do fenômeno real em seu processo histórico.

Para apreender o objeto como um todo e também em suas partes, seja no movimento histórico ou nas relações que se estabelecem entre as determinações, a dialética considera diferentes categorias a partir da lógica da contradição.

a totalidade diz respeito à inteligibilidade das partes e pressupõe sua articulação com o todo; a historicidade aponta que cada momento é articulação de um processo histórico mais abrangente; a complexidade, que pressupõe o real como resultado de múltiplas determinações, simultaneamente unidade e totalidade, numa articulação estrutural e histórica; a dialeticidade, que aponta a não linearidade da história, mas resultado de um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si para além da sucessão e acumulação; a praxidade que aponta que os fenômenos estão articulados entre si, na temporalidade e na espacialidade, e se desenvolvem através da prática, histórica e social (SEVERINO, 2016, p. 123).

Uma totalidade concreta é estruturada e articulada e a partir da análise é possível esclarecer que tendências operam. Uma totalidade é dinâmica e seu movimento resulta do caráter contraditório das diferentes totalidades que a compõem e estão em contínua transformação. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético utilizado como referencial metodológico para a compreensão da realidade da classe multisseriada na Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, traz como característica o movimento do pensamento, conferindo robustez à reflexão sobre esta realidade concreta. Assim como a totalidade, a contradição e a mediação são categorias nucleares da concepção teórico metodologia práxis, pela potencialidade de análise, interpretação e explicitação da realidade.

A mediação como categoria permite identificar e analisar conexões entre diferentes aspectos que situam o objeto em situações de tempo e espaço, evitando abstrações requer o resgate histórico como elemento de análise do fenômeno educativo. A contradição, por sua vez, permite identificar aspectos e tendências contraditórias e conflitantes, que movimentam e transformam aspectos objetivos.

Por tratar-se de uma pesquisa estruturada a partir das referências do materialismo

histórico-dialético, o olhar sobre aula e a organização do trabalho pedagógico, em sua concretude deu-se na investigação dos determinantes que forjam a materialização da docência no cotidiano da multissérie.

É na vida cotidiana que a sociedade adquire sua existência concreta, é onde se dão as transformações sociais, num processo histórico. A rotina do dia-a-dia se constitui como os atos que repetimos sem nos darmos conta do seu significado e importância e é no cotidiano que a vida ganha contornos. A vida cotidiana está no centro do acontecer histórico, como essência da substância social. (HELLER, 2016).

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso não pode aguçá-los em toda a sua intensidade (HELLER, 2016, p. 35).

Homens e mulheres nascem e são inseridos em determinada cotidianidade, sua formação se inicia nas esferas da vida cotidiana, onde aprende a linguagem e outros objetos e instrumentos culturais, os usos e os costumes da sociedade na qual está inserido.

Heller (2016) evidencia que uma característica importante da vida cotidiana é a espontaneidade (que varia de nível em diferentes situações). Assim como a vida cotidiana é carregada de alternativas e escolhas, que podem estar moralmente motivadas ou indiferentes. Quanto mais orientada pela moral a decisão eleva-se acima da cotidianidade. Este elevar-se acima da cotidianidade, superando a espontaneidade, pode requerer uma compreensão da realidade e uma visão de mundo que oriente este processo.

Gramsci (1991) destaca em suas análises que pela concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, com o qual partilhamos um modo de pensar e agir e quando a concepção de mundo não é crítica, fazemos parte de “homens-massa ou homens-coletivos”.

é preferível “pensar” sem ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade”. (GRAMSCI, 1991, p. 12).

O trabalho pedagógico e a prática social docente materializam-se no cotidiano da sala de aula. Por voltar-se ao cotidiano escolar, interessa a esta pesquisa reconhecer a prática do professor enquanto práxis, realizada numa intencionalidade crítica ou emancipatória e também como resultado de uma prática espontânea.

Certeau (1998) identifica a noção de cultura cotidiana como artes de fazer, produzidas pelos atores sociais e históricos envolvidos no processo e não os fatos da sociedade ou os produtos da cultura. Assim, o cotidiano não está dado, mas nasce das relações, há sempre um sujeito produtivo. Interessa à Certeau a análise do mundo diário, com sua profusão de gentes, falas, gestos, movimentos, coisas, ao que ele denomina “invenções anônimas”, que se manifestam nas táticas difusas do homem comum que age e transforma o mundo.

As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como o dos procedimentos. São esquemas de operações e manipulações técnicas. (CERTEAU, 1998, p.109).

Segundo o autor, as táticas usadas nas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar refeições), são dinâmicas e se revelam nos gestos do cotidiano, mas remontam a saberes antigos.

E também, de modo mais geral, uma grande parte das ‘maneiras de fazer’: vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’ (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem, etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de ‘caçadores’, mobilidades de mão-de-obra, simulações polimorfos, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos. Essas performances operacionais dependem de saberes muitos antigos. Os gregos as designavam pelas *métis*. Mas elas remontam a tempos muito mais recuados, a imemoriais inteligências com as astúcias e simulações de plantas e de peixes. Do fundo do oceano até as ruas das megalópoles, as táticas apresentam continuidades e permanências. (CERTEAU, 1998, p. 47).

Dessa forma, identificar na prática docente cotidiana os determinantes que constituem a forma de pensar e agir do professor, sua concepção de mundo e os elementos que permitem que se coloque (ou não!) acima da cotidianidade e a relação com a processo histórico de constituição das classes multisseriadas são fundamentais para a realização das análises a que esta pesquisa intenciona. É na apreensão das materialidades cotidianas que se pretende superar uma visão simplista e inocente da realidade. Dessa forma, a práxis pode ser uma categoria a serviço desta investigação

É pela práxis que o ser social cria objetivações para além do universo do trabalho, que além de permitir o controle e exploração da natureza, influenciam o comportamento e ação dos homens. (PAULO NETTO; BRAZ, 2006. p. 43).

Vázquez (2011) identifica a práxis como uma atividade humana prática transformadora, intencional e refletida, adequada a finalidades, pela qual o homem transforma a si mesmo e a natureza. Para o autor, a atividade humana é direcionada a objetivos, a algo que se quer alcançar. O autor ressalta que uma atividade teórica apenas, pode transformar percepções, representações e pensamentos, mas não transforma a realidade. Por sua vez, a prática em si, sem a teoria, também não é transformadora. Somente a práxis, a prática orientada pela teoria, é transformadora, numa relação de interdependência entre o pensar e o agir de forma consciente, refletida e intencional.

Este autor identifica diferentes níveis da práxis, a partir dos critérios, do grau de consciência que o sujeito tem no processo prático, e o grau de criação que o produto de sua criação apresenta. Dessa forma, temos a práxis espontânea, a práxis imitativa, a práxis criativa e também a práxis reflexiva. A práxis imitativa é tida como mecânica e burocrática, não exigindo um nível mais elevado da consciência humana, nem de criação. A práxis espontânea caracteriza - se por um grau de consciência limitada da própria prática. A práxis criativa caracteriza-se pela combinação da práxis reflexiva e a espontânea, a partir do grau de consciência que se tem da atividade prática. Já a práxis reflexiva exige um grau de consciência elevado da atividade prática, incluindo um pensar sobre a própria prática.

Kosik (1976) também identifica diferentes práxis. A práxis utilitária imediata, do senso comum, do cotidiano, permite ao homem, condição de orientar - se no mundo, familiarizar - se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. É caracterizada por uma ação acrítica e irreflexiva, reprodutora e de senso comum, não proporcionando uma compreensão da realidade. A práxis transformadora é associada a capacidade de agir e modificar, permitindo ao homem, conhecer, agir e evoluir no mundo por meio de uma consciência crítica, intencional e transformadora.

A práxis do homem não é a atividade prática contraposta a teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática. (KOSIK, 1976, p. 202).

É pela práxis que o homem opera e age, articula dialeticamente teoria e prática, operação e reflexão. A “prática como práxis é pensada numa perspectiva crítica e emancipadora, pois visa à construção de um estágio melhor de vida”. A realidade do existir se

efetiva pela prática, o “sujeito não é aquilo que pensa ou fala de si mesmo, mas é o que faz concreta e objetivamente”. (KOSIK, 1976).

Dessa forma, é possível afirmar que a práxis envolve a prática, a ação e a teoria, considerando o pensar sobre a prática, podendo variar desde uma atividade puramente mecânica e não reflexiva, até uma atividade efetivamente criativa e transformadora, com intencionalidade.

O conceito de trabalho docente como atividade historicamente construída pressupõe o trabalho docente como práxis, em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação. A ideação do resultado é uma condição para que a ação seja práxis, porém sua objetivação somente acontece na realidade, ou seja, na sua materialização.

Para Machado (2003), o trabalho, na relação com a educação, enquanto práxis alia pensar, agir, teoria e prática, e assume um valor fundamental como mecanismo de resistência à exclusão e marginalização social. A escola pública reivindicada para o meio rural deve estar voltada para o trabalho no campo, rompendo com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra e cumprindo a função social de complementar à produção familiar.

Assim, o trabalho como fundante do ser social, movido pela intencionalidade, relaciona-se com a educação de maneira integrada, através de uma práxis humanizadora. O trabalho e a educação, historicamente e socialmente relacionados, materializam-se na Educação do Campo a partir de vários aspectos, apresentando também desafios e contradições da forma como se constitui historicamente.

As escolas do campo pelas relações que se estabelecem com o trabalho, a terra e a comunidade carregam questões históricas de pertencimento a uma classe social (assentados, trabalhadores e filhos de trabalhadores rurais) que relaciona-se com a prática educativa, na medida em que os sujeitos vão se inserindo coletivamente às atividades da escola, na busca da conscientização social e política e na luta por direitos básicos, como parte do cotidiano dos alunos, professores, funcionários e demais membros da comunidade. Machado (2003) considera que nesse sentido, a proposta pedagógica da escola do campo deve refletir-se na intencionalidade do planejamento do professor.

Marrafon, Santana e Nunes (2017. grifos das autoras) apontam que escolas multisseriadas são pensadas a partir do modelo de educação urbana, inadequadas às necessidades do trabalhador rural, e que as políticas educacionais dos sistemas de ensino são desconectadas das propostas de Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais. As autoras ressaltam que a organização escolar multissérie ou seriada configura-se como um

problema marginal, uma vez que o que está em jogo é *que* educação e *para qual* sociedade se destina. A centralidade da reflexão deve ser, portanto, a concepção de formação humana que orienta os projetos implantados e em gestão.

É nessa trama que, na escola, o aluno vai mobilizando o conhecimento socialmente acumulado, definido pelas diferentes intencionalidades, políticas, institucionais e docentes.

Para as políticas e as teorias pedagógicas o central na instituição escolar, nos currículos e na docência é que os alunos aprendam o conhecimento socialmente acumulado, canalizado, transposto nos currículos ou as competências requeridas para o êxito escolar. As famílias populares querem e lutam por isso e muito mais. Nesse reducionismo do pensar pedagógico o viver como humanos não é nem equacionado nem como precedendo o aprender. O viver, a proteção, é visto como problema de família, da esfera privada, da mãe que os gerou. À escola, à esfera pública, ao Estado e a suas políticas, aos mestres cabem missões mais elevadas: garantir o direito público à educação cidadã, ao preparo para a participação cidadã, ativa, consciência. Esquecem que a humanidade do viver é um pressuposto da cidadania. (ARROYO, 2014b, p. 253).

Para Arroyo (2013) é no cotidiano escolar que se materializa a docência e a cultura, em seus significados culturais e sociais, que são aprendidos pelas crianças, jovens e adolescentes. O cotidiano pedagógico é marcado por escolhas feitas pelos profissionais, dirigidas por pensamentos e valores, que relacionam-se com em diferentes aspectos profissionais, culturais, sociais, políticos e até mesmo com a autoimagem do professor.

Citando uma experiência com professoras rurais, de salas mutisseriadas, Arroyo (2013, p. 234) considera que as conjunturas globais, a sociedade do consumo, deterioram condições reais e cotidianas de reprodução da existência, reforçando a realidade opaca das práticas cotidianas dos mestres de escola.

Seria mais fácil concluir que essas professoras estão despolitizadas, atoladas na rotina. Seria mais sensato rever nossas lógicas. Rever a mania de vincular a ação educativa escolar a mega transformações e conjunturas e termos coragem de politizar as práticas cotidianas, as escolhas possíveis de tantas educadoras comprometidas com tirar o máximo de proveito das condições em que a escola, eles e elas, e os educandos produzem suas existências e sua docência e aprendizagem. As formas sutis, silenciosas de reapropriar-se dessas condições deterioradas, primárias a que a própria globalização condena a infância e seus educadores e as instituições públicas. (ARROYO, 2013, p. 234).

Arroyo (2013, p. 234) considera ainda que politizar o cotidiano escolar significa entender como as grandes rupturas na produção nos paradigmas teórico e ideológico alteram o cotidiano. Uma consequência dessas alterações é a necessidade de encontrar “novas estratégias cotidianas para tornar os tempos da infância e da adolescência menos desumanos, menos deformadores”. É no cotidiano da sala de aula que o professor materializa sua

docência, na forma como materializa e expressa sua intencionalidade em suas práticas docentes. É na escola que os alunos se aproximam do conhecimento acumulado da sociedade, num mosaico de intencionalidades não somente docente, mas institucional, normativa, familiar, que forjam sua trajetória formativa como sujeito e cidadão.

Desta forma, interessa a esta pesquisa identificar e analisar aspectos determinantes no trabalho docente e a forma como se materializam no trabalho pedagógico e na prática cotidiana do professor. Assim como investigar os pressupostos e determinantes que impulsionam sua intencionalidade e a compreensão das potencialidades e fragilidades da organização multisseriada na realização da função humanizadora da educação e do trabalho docente.

Para Chizzotti (1992), o cotidiano tem aparecido nas pesquisas educacionais, a partir do interesse pelas práticas triviais da vida cotidiana, que apresentam-se como um campo privilegiado da realidade objetiva do estudo. A partir da investigação de rituais rotineiros, diários, das ações que constituem o dia-a-dia, os atos triviais ou banais, será possível uma descrição do que as pessoas precisam, falam ou compreendem, suas crenças, sua visão de mundo, suas contradições. É no cotidiano que os atores dão sentido às suas práticas, vão construindo, seus hábitos, seus rituais em sala de aula e é possível reconhecer os significados sociais e políticos expressos na heterogeneidade cotidiana.

Ezpeleta e Rockwell (1989a) evidenciam que o estudo da realidade escolar permite captar a realidade histórica concreta, a partir das múltiplas realidades cotidianas, na observação de episódios cotidianos, permitindo ir além da história documentada, que muitas vezes aponta para uma existência homogênea.

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, *não documentada*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989a, p. 13, grifo do autor).

O cotidiano está impregnado de conteúdo histórico e a existência diária e a realidade escolar se interpenetram na realidade social e política circundante; ao passo que normas, documentos e limites institucionais unificam e uniformizam a educação estatal, associados ao caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. No corte do cotidiano, o sujeito individual é o referencial significativo e a partir da observação do

conjunto de atividades cotidianas, permite ao pesquisador a articulação com outros níveis analíticos. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989a).

Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989a, p. 23).

O cotidiano como objeto de estudo, como categoria analítica, permite a recuperação e o reconhecimento de aspectos heterogêneos como produto de uma construção histórica. É no cotidiano que se estruturam processos que sustentam ou resistem a conformação da escola ao estado, é a partir dos sujeitos que constituem a vida cotidiana da escolar que organizam-se atividades, sem que correspondam a delimitações institucionais. É neste espaço de interseção entre sujeitos individuais que ocorrem as negociações, a elaboração, os processos de reprodução e apropriação (EZPELETA; ROCKWELL, 1989a).

Estabelecendo-se seu caráter histórico, é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário, nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de um a gama infinita de possibilidades. As atividades individuais contribuem para processos específicos de produção e reprodução social. Configuram “mundos” que, para outros sujeitos, são os “mundos dados”. Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão, produzem valores que se integram na acumulação social. Confluem para movimentos políticos de caráter progressista ou reacionário. Em todos esses processos, as atividades cotidianas “refletem e antecipam” a história social. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989a, p. 26).

Os diferentes processos que constituem a realidade escolar, e que a configuraram historicamente articulam-se como eixos de análise, a partir do observável na prática cotidiana dos sujeitos.

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais.[...] Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989a, p. 22).

A análise da vida cotidiana da escola pode mostrar e explicar o movimento social que a instituição inclui, explicitando o sentido real das práticas e dos saberes cotidianos, permitindo ampliar uma compreensão das relações que se estabelecem e das apropriações feitas pelos professores, da ideologia vigente, das intencionalidades e da sua materialização.

O exame da vida cotidiana da escola permite elaborar também uma concepção diversa a respeito de professores e alunos. Na abordagem tradicional da escola, aparecem várias definições dos “papéis” e dos “perfis” de cada um como categorias fundamentais e incontestes. De modo análogo, boa parte dos estudos críticos sobre a escola caracteriza o professor como o “agente reprodutor” da ideologia do Estado e classifica os alunos, antes de tudo, em função do estrato social de onde provêm. Diante desta tendência, e para a escala do cotidiano que nos interessa reconstruir, destacaríamos tanto o professor quanto os alunos como sujeitos sociais através de cujas ações e relações a escola se objetiva e existe. Na vida do dia-a-dia são eles que, como sujeitos, apropriam-se dos usos, das formas, das tradições que dão continuidade relativa à escola. É através do intercâmbio cotidiano que se conserva a inter-relação as ações e a unidade do sujeito e que se recupera a história, portadora de sentido para a prática social. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989b, p. 66).

Alves e Oliveira (2004) aponta que as diferenças entre urbano e rural vão além da dicotomização e, no cotidiano escolar é possível reconhecer uma diversidade de práticas e situações que tecem redes de saberes e fazeres que constituem o cotidiano da escola, reflexo do diálogo permanente entre as normas disciplinadoras e o movimento da vida real.

Como já foi dito, a Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas envolvem questões de diferentes naturezas, política, sociais, culturais, fundiárias, educacionais, cujo entendimento e análise requer referenciais teóricos e também que permitam adentrar na concretude de como se materializam objetivamente em sala de aula e na escola. O exercício da dialética permite apreender a síntese das múltiplas determinações, a compreensão da realidade como um todo estruturado, pois não se pode compreender um aspecto despreendido da totalidade. A metodologia deve possibilitar a construção de um caminho para compreender a realidade e suas diferentes determinantes.

O cotidiano escolar agrega uma multiplicidade complexa de processos que revelam a escola como construção social, fruto de uma historicidade institucional e social. Revela também as práticas que materializam o trabalho docente, suas resistências e apropriações. Assim, a categoria cotidiano permite aprofundar-se na concretude do trabalho docente, seus determinantes e processos que determinam a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas.

1.1. O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA – ESCOLAS, PROFESSORES, COORDENADORES E ALUNOS

Na descrição do universo e dos sujeitos desta pesquisa encontram-se identificados: as escolas que fizeram parte desta pesquisa e as classes observadas, assim como uma caracterização dos professores e coordenadores entrevistados. Também é apresentado um panorama geral que permite caracterizar aspectos relativos ao universo dos alunos das classes observadas.

Como universo desta pesquisa, foram escolhidas duas escolas públicas de Ensino Fundamental, do município de Rio Branco, identificadas como Escola 1 e Escola 2 considerando a exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAC, que reconhece como importante manter o anonimato sobre as instituições, bem como os sujeitos envolvidos na pesquisa. As informações sobre estas instituições educativas estão sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Escolas que fizeram parte da pesquisa

Escola	Gestão	Turnos de funcionamento	Oferta de ensino	Alunos por classe
Escola 1	Municipal	Manhã e tarde	Educação Infantil, e Ensino Fundamental I	21 na Educação Infantil; 38 no primeiro e segundo anos; 12 no terceiro ano; 35 no quarto e quinto anos.
		Noite	Ensino Fundamental II para adultos	Informação não obtida
Escola 2	Estadual	Manhã	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	18 na Educação Infantil; 21 no primeiro, segundo e terceiro anos; 10 no quarto e quinto anos.

Fonte: Autoria própria, 2018.

Os critérios utilizados para definição das escolas foram:

- Escolas multisseriadas no município de Rio Branco;
- Configurarem-se como classes multisseriadas, com a presença de alunos matriculados em diferentes séries, numa mesma classe;
- Constituírem-se de um bom número de alunos, revelando a multiplicidade de agrupamentos numa única classe;
- Professor efetivo ou com maior tempo de experiência no magistério;

- Terem acessibilidade no período previsto para a pesquisa de campo²¹;
- Não estar em perspectiva de aglutinação²².

Vale ressaltar que inicialmente a intenção era de inserir na pesquisa escolas mais distantes e de difícil acesso, para investigar o trabalho didático-pedagógico do professor numa situação de maior isolamento. No entanto, considerando a necessidade de recursos financeiros e de logística para tal esforço, assim como o calendário das escolas, além do tempo disponível para o acesso às escolas e realização da pesquisa, optou-se por escolas que permitissem o acesso mais rápido, prioritariamente pelo asfalto.

Escola 1

A escola localiza-se quase nos limites do município de Rio Branco, em meio a dois assentamentos, os Polos Agroflorestais Geraldo Fleming e Hélio Pimenta (33 lotes, 150 famílias), próxima também de poucas fazendas e algumas chácaras. Na produção destacam-se banana, hortaliça, maracujá, leite e peixe. Em especial nos polos, como são áreas pequenas, trabalham com hortaliça e fruta, com a piscicultura.

O coordenador J relembra sua chegada na escola, trazendo elementos da história desta.

Na realidade eu comecei atuar nesta escola aqui em 99, na gestão do prefeito Mauri Sérgio. Ainda era barro no ramal. Não tinha pavimentação, a escola era de madeira. E é isso. A escola foi fundada para atender famílias assentadas aqui. Posteriormente surgiu o outro polo, o Geraldo Fleming. E essa escola atende a clientela dos dois polos, mais os clientes circunvizinhos. Hoje a gente tá com uma área de abrangência aqui no Ramal do 20, ramal da Professora Lucila e a gente tá adentrando aqui até o KM 26, 27 da AC 10, bem próximo à Vila do INCRA. (Entrevista Coordenador J).

A escola fica próxima à estrada principal, a partir de um ramal asfaltado. Chamou a atenção o fato de no entorno da escola haverem quatro casas religiosas de recuperação de pessoas com dependência de álcool e drogas, da cidade de Rio Branco. O motorista do ônibus escolar comenta que aos finais de semana em alguns banhos próximos à escola, é comum o uso de drogas pelos visitantes, o que incomoda a comunidade. Os professores citam alguns ex-alunos da escola usuários de drogas, inclusive casos graves de dependência e envolvimento com roubos na região.

A equipe da escola é composta pelo diretor, gestora administrativa, 5 professores do

²¹ Como o período de coleta de dados coincidiu com o período de chuva, este critério foi crucial para a realização da pesquisa.

²² Ao longo da pesquisa, uma das escolas sofreu a separação (seriação) das classes multisseriadas, e a outra escola sofre com a desconfiança de seu fechamento. Esses acontecimentos foram incorporados e constam com mais aprofundamento da organização dos dados e da análise.

Ensino Fundamental. Após a separação das séries, os professores passam a atuar na seguinte conformação: uma professora trabalha de manhã com a Educação Infantil e a de tarde com o quarto ano; um professor vai passar a trabalhar de manhã com o segundo ano e à tarde com o terceiro; uma professora com o primeiro ano, de manhã e uma professora com o quinto ano, à tarde. O professor de educação física é concursado e atende quatro escolas rurais ao longo da semana. Além disso a escola conta 1 merendeira, 1 ajudante, 1 porteiro e 1 auxiliar de serviços gerais, duas faxineiras.

Existe um ônibus escolar e uma caminhonete com caçamba coberta (os alunos vão atrás, acompanhados de um monitor que os ajuda a descer e subir da caçamba). Os alunos da manhã que esperam para ir embora, ou os da tarde que esperam os demais chegarem, ocupam-se com jogos na varanda refeitório.

Quando fiz o trajeto com o transporte, ao levá-los, notei que algumas mães vêm esperar na porteira, outros seguem sozinhos (inclusive caminhando por um caminho estreito à beira do açude). Alguns são deixados pelas mães no transporte e o motorista confirma que são sempre os mesmos, ressaltando que alguns pais estão trabalhando e nunca acompanham os filhos. Alguns ainda seguem quilômetros a pé, sozinhos, depois do ponto em que o transporte os deixa, percorrendo algum ramal secundário. O trajeto por vezes é cansativo ou até mesmo perigoso. O motorista comenta que num dia de chuva, o caminhão coberto tombou na beira do igarapé, com a turma de adultos. Felizmente ninguém se feriu e por sorte uma aluna grávida estava na cabine. Num dos dias de observação, alguns alunos atrasaram bastante, pois o ônibus atolou numa das viagens. O motorista me conta que as vezes, quando faz o trajeto da tarde, vê os alunos da manhã correndo solto atrás dos bezerros no pasto. Ele mesmo conclui com a pergunta – “Como é que um menino desse vai ficar sentado na aula?”.

Muitos pais vão vender seus produtos nas feiras, duas ou três vezes na semana. Um aluno do primeiro ano me conta que quando chegar em casa não vai haver almoço, pois “hoje é dia que o pai e a mãe vão vender as verduras”.

No que tange às relações extraescolares, os professores católicos relatam dificuldade com as igrejas evangélicas, pois não querem que se conte histórias e que os alunos dançam nas festas juninas. Relatam também, sobre a condição de vida dos seus alunos, que quando os pais são caseiros das fazendas, por não ser um trabalho fixo, costumam mudar-se muito²³, o que ocasiona na rotatividade de crianças que mudam de escola ou mudam para a escola no decorrer do ano letivo. Isso prejudica as crianças e a escola.

²³ Foi citado o caso de um fazendeiro que costuma assediar as mulheres (mães), então nenhuma família para lá. Toda hora muda de caseiro.

Mesmo diante dessas dificuldades, depois do quinto ano alguns alunos costumam ir para a Vila do V ou para Porto Acre²⁴ dar continuidade aos estudos.

Escola 2

A partir da estrada principal (BR 364), seguindo por dois quilômetros, até o final do asfalto, chega-se à escola. Ao longo deste percurso a paisagem é marcada por algumas fazendas de gado, uma plantação de Teca, aparentemente abandonada e ramais secundários de terra, até que se chega a uma vila, onde se localiza a escola. A vila possui algumas ruas de terra, com casas em terrenos grandes, alguns açudes, criação de galinhas, roçados de macaxeira e uma igreja. Ao longe é possível notar um remanescente de mata mais fechada.

Hoje, o Aquiles Peret é um bairro rural, com várias ruas de barro. O asfalto hoje chega até em frente a escola. Isso foi fruto de reivindicações dos moradores e da associação, que fechou por três vezes a BR 364, sentido aeroporto, pra poder sair esse asfalto. Depois do ramal e a melhoria do acesso, a própria escola melhorou muito. (Entrevista Coordenadora D).

Segundo informações obtidas nas entrevistas, o bairro Aquiles Peret era parte do Seringal Empresa, que deu origem a cidade de Rio Branco. Como não havia escola pra que os filhos dos seringueiros estudassem, os pais começaram a migrar para a cidade. Por volta de 1993, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA dividiu a região em colônias. Na época, o asfalto era distante (chegava até a UFAC) e as dificuldades de acesso e locomoção eram grandes. A partir de muitas reivindicações, foram instalados o posto de saúde, uma escola (feita de madeira, muito pequenininha), o posto da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER, o Banco do Estado do Acre - BANACRE e a Cooperativa dos Agricultores do Acre - CODISACRE. O INCRA acabou doando as terras para a associação, que já estava aqui montada. Atualmente, somente a escola continua funcionando.

O padre Máximo vinha aqui uma vez na vida pra fazer uma missa na casa de João, que é onde faziam os terços. Então o Padre máximo começou a frequentar aqui a chamado das pessoas, e viu que aqui tinha necessidade e organizar mais a igreja e mais a escola. Viu necessidade de organizar mais a escola. Essa escola funcionava como uma sala na frente da peladora do arroz, mesmo ali na entrada do T. Quando estava ali a escola funcionando, que começava a pelar arroz, a professora tinha que sair da sala de aula com todos os alunos, porque tinha muito pó, voava e empestava toda a sala. Passou algum tempo e fizeram aqui nesse local uma pequena palhoça pra facilitar, tirar distante da peladora de arroz. Daí começou a crescer, ia só até o 4º ano primário e os demais iam pra cidade. (Entrevista Coordenadora D).

²⁴ Porto Acre é um município vizinho a Rio Branco, mais próximo da escola que Rio Branco. A Vila do V é um bairro rural de Porto Acre, bem próximo à escola.

A entrevistada D aponta que a partir daí a escola foi melhorando sua estrutura e gestão. Desde 97, os três professores (concurados) revezavam-se na “diretoria” da escola e foram conquistando melhorias, até o recebimento do dinheiro diretamente na escola, e a criação do conselho escolar. Com o conselho e o ramal a escola passou a ter muitas melhorias, como e as compras da própria escola, a merenda chega de carro, a Secretaria vem deixar o material e fazer o acompanhamento.

Segundo as entrevistas, é possível caracterizar aspectos relacionados à relação que os moradores estabelecem com a produção e com a cidade. Foi dito que boa parte dos moradores locais trabalham em Rio Branco (funcionários públicos, comércio, enfim, empregos de natureza variada) ou trabalham como diaristas em fazendas vizinhas. Existem alguns pequenos comércios no bairro, mas “só pra sobrevivência”, uma vez que o abastecimento das famílias é feito em Rio Branco. Há um rapaz, horticultor, que vende sua produção no mercado em Rio Branco, toda semana. A coordenadora da escola e seu marido, que também já foi coordenador, são apicultores.

O nome da escola é em homenagem a um ex-prefeito de Rio Branco. A entrevistada M lembra que até hoje “o neto dele sempre dá uma ajudinha pra nossa escola, vem visitar as crianças, no dia das crianças, trazendo presente”.

A escola oferece Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental. Funciona no período da manhã em 3 classes. Uma de Educação Infantil, uma de primeiro, segundo e terceiro anos e uma de quarto e quinto anos.

A escola não conta com transporte escolar, os alunos vem a pé, sozinhos ou trazidos pelos pais. Alguns andam quilômetros (porque dormem na casa dos avós para ficarem mais próximos à escola). Alguns vêm de bicicleta. Poucos chegam de moto e muito poucos de carro.

Os portões ficam sempre abertos durante a aula. Na cerca lateral, há um portãozinho de madeira entre a escola e o quintal da coordenadora. Sua sogra, uma simpática senhora de mais de 90 anos, visita a escola várias vezes ao dia. No intervalo, algumas crianças vão à sua casa visitá-la. O carinho entre ela e as crianças é visível, todos a chamam de vizinha e muitos pedem sua benção. Me conta que foi parteira, no bairro, mas agora está muito velha pra “pegar menino”.

Como as aulas da etapa final do Ensino Fundamental acontecem somente no período da tarde, alguns alunos recém-saídos da escola vêm visitar a escola diariamente para “matar a saudade”. Na entrada da escola tem uma caixa d’água no chão. Os alunos já chegam e lavam

os pés e sapatos para não levarem barro para a sala.

A escola atende um número de estudantes abaixo de 100 alunos (este ano são 59 matriculados), não tem equipe de gestão, mas tem uma professora (com contrato permanente) designada como responsável.

A professora E comenta que já tiveram muitos problemas relacionados à divergência entre católicos e evangélicos em relação à existência de Nossa Senhora. A coordenação da escola teve que pedir ao pastor local que mantivesse o respeito às diferenças.

As professoras e a coordenadora temem que após a aposentadoria da coordenadora (prevista para o segundo semestre), a Secretaria possa querer fechar a escola. Ela é a única funcionária efetiva, trabalha há muitos anos. É unânime entre as entrevistadas, que isso prejudicaria muito os alunos, principalmente os pequenos, pelo deslocamento, pois teriam que acordar muito cedo e alguns moram em lugares de difícil acesso, caso tivesse transporte. A escola mais próxima é rural seriada e fica no Bairro Custódio Freire, a alguns quilômetros de distância pela estrada principal. É para lá que a maioria dos alunos seguem para terminar seus estudos após o quinto ano. Outros optam por deslocar-se até a cidades e matriculam-se em escolas urbanas.

Durante dois dias de observação, faltou água, então não havia como fazer a merenda e a limpeza. Os alunos foram dispensados às 10 horas.

Um rapaz, sobrinho da coordenadora, ex-aluno da escola esteve presente alguns dias durante o período de observação. Está desempregado e veio ajudar a escola. Fez pequenos consertos, tirou cópia das atividades e ficou à disposição das professoras e coordenação. A coordenadora cita também um rapaz da associação, que não tem filhos na escola, mas está sempre à disposição para ajudar, até junto à Secretaria, se for necessário.

Uma bebezinha, filha da merendeira, que também tem duas filhas na escola, entra sempre na classe das irmãs. Costuma visitá-las várias vezes ao dia. Gosta de ficar com a mais velha, que a acolhe sempre. O marido da merendeira, quando não tem trabalho também costuma ficar na escola, para serviços gerais e apoio às professoras.

Converso com o professor da Educação Infantil, que é formado em letras e nunca havia trabalhado na multissérie, nem na Educação Infantil. Fica sozinho na sala com 18 crianças. Nem sempre estão todos presentes. Na hora do banheiro uma das coordenadora o ajudava, mas saiu sua aposentadoria. Agora tem a mãe de uma aluna que não está se acostumando, frequentando as aulas. Ela acaba ajudando o professor com os demais alunos. Seu filhinho menor (2 anos), não está matriculado, mas quer muito vir a escola, mais que a irmã que já tem idade.

Nas comunidades visitadas a escola é a única marca da presença do estado. Ao lado da Escola 1 existe uma cozinha industrial abandonada, mas não foi possível obter maiores informações relativas a ela. O Bairro onde se localiza a Escola 2, já abrigou equipamentos públicos ao longo de sua escola, mas hoje só a escola permanece, ao lado da ruína do que um dia foi o posto de saúde do bairro.

É possível identificar aspectos relativos à relação entre campo-cidade-floresta a que se refere Simione da Silva (2011), no cotidiano dos territórios, considerando o local de produção, venda de produtos, moradia, trabalho, abastecimento, vida. Esses diferentes espaços fazem parte da vida das famílias. Também é possível identificar aspectos que revelam as relações sociais que se estabelecem entre a escola e o entorno, indicando a escola como um espaço vivo no território, e como representação do Estado.

Também, se evidenciam aspectos da precariedade das escolas do campo, seja historicamente (oferta da escolarização, acesso), ou mesmo na atualidade (falta de água, infraestrutura não condizente com as necessidades de funcionamento da escola).

Inicialmente propunha-se entrevistar somente professores, mas a partir de aspectos identificados ao longo da etapa empírica da pesquisa, como a relevância dos gestores para a prática pedagógica, o interesse e a experiência com multissérie, optou-se por incluí-los nas entrevistas.

Neste sentido, Ponce (2016) destaca que o processo de construção de identidades e de conhecimentos é tarefa de cada sujeito envolvido na educação escolar, tarefa esta individual, coletiva e solidária, onde quem constrói, se constrói e constrói o outro. Dessa forma, professores, gestores e educandos estão envolvidos, tecendo a sua formação intersubjetiva e coletiva. Assim, professores e gestores, trabalhadores da educação, constroem a educação e, mediados por ela, são construídos como educadores.

No trecho de caráter existencial, a sabedoria compõe-se também de instantes solitários. A autonomia não é prepotente, não abre mão do outro, mas é assentada na confiança em si mesmo. Eu preciso fundamentalmente de mim para crescer e fazer crescer. O compromisso e o ato de vontade com a/na educação escolar ninguém pode ter por mim. Em tempos de currículos prescritos e impostos, atentar para a construção da autonomia é imperioso. Todos são autores do processo educativo, da escola e de si mesmos. (PONCE, 2016, p. 1155).

Nessa perspectiva, entendemos que os gestores das escolas pesquisadas são também sujeitos do processo educativo e sua contribuição é de significativa relevância para o objeto desta pesquisa.

Quadro 2 - Panorama geral dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa

Escolas	Pessoas entrevistadas
Escola 1	1 professora 1 professor/coordenador 1 diretor 1 gestora administrativa
Escola 2	2 professoras 2 coordenadoras

Fonte: Autoria própria, 2018.

Foram entrevistadas quatro professoras, duas em cada escola. Para manter o sigilo e o anonimato dos dados recolhidos, as mesmas estão aqui identificadas pela letra inicial ou pertencente aos seus nomes.

Quadro 3 - Panorama geral dos professores entrevistados.

Professora / idade / formação	Experiência docente (anos)	Docência multissérie (anos)	Foi aluno multissérie	Natureza do contrato	Outro trabalho
T 37 Magistério, Pedagogia Pós-Graduação em Educação Inclusiva	16	2	sim	Temporário	Não
M 47 Pedagogia, Geografia Pós-Graduação em Psicopedagogia	16	3	Não	Temporário	Não
A 33 Pedagogia Pós- Graduação em Gestão Escolar	12	4	sim	Temporário	Coordenadora pedagógica e de Educação de jovens e adultos - EJA noturno
E 41 Pedagogia UFAC Pós Gestão Escolar	9	8	Não	Efetivo	Professora em outra escola estadual

Fonte: Autoria própria, 2018.

A partir das entrevistas e das observações das aulas, foi possível identificar diferentes aspectos relacionados com o trabalho docente, sua prática e o saber pedagógico. Foram entrevistados quatro professoras e quatro gestores/coordenadores.

A professora T tem 37 anos, sua formação inicial é no magistério. Graduou-se em Pedagogia e fez sua pós graduação em Educação Inclusiva. Tem 16 anos de docência e há 2 anos assumiu uma classe de multissérie. Seu contrato é provisório e foi aluna de multissérie. Seu pai vive no campo e segundo a professora “tem um gadinho”.

A professora M tem 47 anos e é formada em pedagogia e geografia. Fez pós graduação em psicopedagogia, Tem 16 anos de docência e está a três anos à frente de uma classe multisseriada. Seu contrato também é provisório e não foi aluna de multissérie.

A professora A tem 33 anos e é professora a 12 anos. É pedagoga e possui pós graduação em gestão escolar. A quatro anos exerce a docência em classe multisseriada. Seu contrato é provisório, foi aluna de multissérie e acumula as funções de coordenadora e docente de EJA, na mesma escola. Seu pai e seu marido são também criadores de gado.

A professora E tem 41 anos, é formada em Pedagogia e fez sua pós graduação em Gestão escolar. Tem 9 anos de experiência docente e a oito anos atua em classes multisseriadas. Não foi aluna de multissérie e é a única com vínculo contratual. Também dá aulas em outra escola estadual.

Das quatro professoras entrevistadas, todas têm nível superior e pós graduação. Três delas estudaram em faculdades privadas e tem contrato provisório. A única com contrato definitivo é a professora graduada na UFAC.

Três das professoras entrevistadas têm mais de dez anos de docência, mas poucos anos de multissérie. A professora com menos tempo de docência (9 anos) é a que tem mais tempo de experiência com classes multisseriadas.

Outro aspecto relevante é que nenhuma das professoras entrevistadas, reside no bairro onde leciona. Duas residem na cidade e deslocam-se diariamente. Duas residem no Município de Porto Acre, vizinho a Rio Branco, próximo da escola em que lecionam. Duas professoras tem alguma relação com o campo, através do trabalho de seus pais ou marido.

É bastante presente na fala das professoras o esforço necessário para ser professora de multissérie. É também valorizado o “aceitar o desafio da multissérie”, uma vez que nenhuma delas ao longo do seu processo de formação teve algum aporte referente a classes multisseriadas ou educação do campo. O início na multissérie é apontado como desafiador, seja pelo exercício da docência rural, ou da docência multisseriada.

Quando eu peguei o desafio aqui, como eu nunca tinha vindo para zona rural. Tinha estudado e tudo, mas eu nunca tinha assumido uma sala de multissérie. Foi um grande desafio para mim. Cheguei aqui e pensei – Meu Deus, será que vou dar conta? Aí vim o primeiro dia e assumi a sala de aula. Olhei as crianças e pensei – se foi um dom que Deus me deu e até hoje eu tô assumindo, eu vou conseguir. E foi um grande desafio pra mim e pra eles, as crianças. É uma coisa assim inexplicável mesmo. Porque é uma coisa que eu gosto. (Entrevista Professora T).

Outro elemento apontado como dificuldade no início da vida profissional é a docência em escolas de difícil acesso, o que “com esforço e luta pelos objetivos” foi melhorando ao longo

dos anos.

No início, quando eu comecei trabalhar mesmo como professora era muito precário. Onde eu fui trabalhar era zona rural mesmo e eu lutei muito pra chegar aonde eu tô hoje. Vou em casa todo dia. Eu ia em casa de 15 em 15 dias. Eu passeava em casa e morava na zona rural. Hoje é fácil demais. Ai eu acho que por as coisas não vir fácil, a experiência da gente, a vida da gente tem que estar sempre ali lutando pelo que a gente quer, pelos objetivos. E a gente quer isso pros alunos da gente. Que eles não tenham tanta dificuldade como as vezes a gente passa. (Entrevista Professora M).

As professoras apontam que a atuação do professor depende da qualificação profissional e “jogo de cintura” necessário para a docência multisseriada. No esforço de compreender melhor o significado desta expressão, pude identificar, a partir das falas dos professores, aspectos como: ter conhecimento da turma e do aluno (ritmo e dificuldade de cada um), fazer planos diferentes para as diferentes séries, ter o domínio da classe, aplicar atividades diferentes e dar atenção para grupos diferentes, fazer duas coisas ao mesmo tempo, lidar com imprevistos, “ter cartas na manga” (no ajuste das atividades e do planejamento). Além do conhecimento, destacam a paciência para poder trabalhar com mais de uma turma.

Pelo conjunto de falas é possível perceber que o saber pedagógico, segundo os professores, vem da experiência, seja como aluna de multissérie ou como docente. Duas das professoras foram alunas de classes multisseriadas e lembram-se das práticas utilizadas pelas professoras na organização do trabalho pedagógico e se valem desta experiência no aprimoramento de sua própria prática. Como docentes, citam que o aprimoramento da prática se dá, segundo as entrevistas, a partir da própria experiência, “melhorando a partir das próprias falhas, aprendendo com os próprios erros e ajustando a prática”. Identifico aqui uma clara alusão à práxis, no âmbito do saber pedagógico e da prática cotidiana.

Somente uma professora trouxe considerações sobre a importância da atualização do professor e a importância da leitura. Ao ser questionada sobre o que gostava de ler, não titubeou na resposta:

Eu gosto mais de ler a bíblia. Eu leio todos os dias. Eu gosto de ler noticiário, gosto de ler revista, estar por dentro das notícias do país. Até porque o professor tem que estar bem informado. O aluno as vezes tem alguma curiosidade, ou viu no jornal e comenta com alguém na casa e ele pergunta se o professor não sabe. Então tem que estar sempre bem informado. Eu não gosto de ler romance, detesto. O pessoal diz que eu sou antirromântica. Eu não suporto ler romance, mas eu gosto de ler muito. (Entrevista Professora E).

A influência da religiosidade da professora é nítida na escola e na classe, a partir dos exemplos que utiliza e das práticas cotidianas (orações, histórias bíblicas, canções). A professora é alegre e cativante, os alunos gostam e se envolvem em suas propostas. Pelo

período que permaneci na escola não percebi nenhuma resistência por parte dos alunos, professores, gestores ou mesmo da família em relação a clara orientação religiosa. Percebo que muitos dos alunos partilham da mesma religiosidade.

Em diversas ocasiões durante as observações foi possível presenciar a Professora T apresentando aos alunos aspectos de sua relação com os filhos e a rotina de sua casa para ilustrar situações e considerações abordadas na aula. Os alunos tinham especial curiosidade e interesse por estas colocações. A percepção do professor na sua humanidade aproxima e gera confiança nos alunos.

Os dados coletados nesta pesquisa apontam para diferentes aspectos como diferenciais do professor da multissérie, como “ter coragem e força de vontade”, “fazer o que gosta, não só pelo dinheiro”. De uma maneira geral, as professoras citam o amor à profissão, apesar das dificuldades e da desvalorização.

Você tem que fazer o que você gosta. O que eu gosto é alfabetizar. Então esse é o meu foco. Eu não me vejo em outra área. As vezes a pessoa diz, ah, você tá com tanto tempo provisório, por que não procura outra área? Mas eu não me vejo fazendo outra coisa. (Professora T).

As professoras compreendem que em algumas situações vão além das atribuições de professora, e citam que é preciso extrapolar o conteúdo para suprir outras necessidades apresentadas, como tratar de assuntos como “higiene”, “segurança” e outros aspectos da vida da criança.

Não pode ficar individual, dizer que eu chego, passo o conteúdo e não quero saber de nada. Não pode ser assim. Eu digo que aqui sou professora de vocês, sou mãe de vocês, sou psicóloga. Sou tudo que vocês imaginam eu sou aqui pra vocês. Sua mãe ficou em casa, mas eu sou a segunda mãe de vocês. Eu digo pra eles. (Entrevista Professora T).

A professora T me conta o caso de uma aluna esforçada, que participa das atividades oralmente, mas não consegue escrever nem letras. Está no terceiro ano e até agora “foi sendo passada”. A professora explica que para que a menina possa avançar para as séries seguintes, ela precisa justificar (através de diagnóstico) junto à Secretaria, mas não consegue, pois a menina não tem um laudo médico. A professora informa que já se dispôs a acompanhar a mãe e a menina ao médico, mas a família não demonstrou interesse, acha que é melhor tirar a menina da escola. Segundo a professora, “na Secretaria disseram que é falta de peia!” e sugeriram que a professora fosse na casa acompanhar a família e observar a menina na casa, o que, no seu entendimento, excede suas funções docentes.

A professora M me confessa que gostaria de trabalhar mais próximo à sua casa, mas considera também já estar bem mais próximo, em relação a escolas anteriores. Ressalta que “as escolas urbanas ficam para os professores concursados e quem não tem concurso acaba indo para a “zona rural””.

Outro diferencial em relação aos professores concursados é que estes recebem pelas horas de planejamento. Os professores com contrato temporário dedicam-se ao planejamento sem remuneração específica para isso. Além disso, percebi que a ausência de uma contratação efetiva gera insegurança para os professores (referentes a continuidade de sua contratação, ausência de remuneração nas férias ou décimo terceiro salário). As escolas também padecem com a insegurança dos contratos temporários, pois foi apontado pelos gestores, o interesse e a importância de manter os professores que já trabalham na escola, seja pela qualidade do trabalho, ou por já conhecerem a escola e os alunos. Nas palavras da professora A, “a escola tem que se virar nos 30 para manter os professores de um ano para outro”.

Isso remete às condições para a organização do trabalho pedagógico, consideradas por (Machado, 2003), indicando que deve ser oferecido ao professor condições físicas, materiais e político administrativas para a realização de sua prática, de maneira a sustentar a forma de organização a que se propõem.

As três professoras provisórias não foram aprovadas no último concurso para docência. A professora A se justifica, “meu marido acha que me dedico muito a escola e pouco a mim mesma. Não tive tempo de estudar”.

A precarização, o excesso de tarefas, as condições adversas para a realização do trabalho docente não são novidades na docência.

Os professores têm sido desvalorizados com baixos salários e condições ruins de trabalho, incluindo um dia a dia corrido e tarefeiro. O tempo é sempre curto e essa é uma das razões de sua angústia frente aos seus múltiplos afazeres. Já se reconhece que uma das formas de controle exercida sobre os professores para impedir a construção de sua autonomia é a exigência cotidiana de muitas tarefas que lhes roubam tempo de construção de si mesmos como profissionais, e de sua escola como locus de trabalho e formação. (PONCE, 2016, p. 1158).

A Professora A aponta que antes do Programa “Brasil Alfabetizado”²⁵ era mais fácil trabalhar com o tempo de aprender dos alunos. Já deu aula para jovens da Portelinha²⁶, do primeiro ao quinto ano. Eram traficantes, adolescentes que “já estavam na vida e tinham

²⁵ O Programa Brasil Alfabetizado - PBA, realizado pelo MEC, desde 2003, é voltado a alfabetização de jovens, adultos e idosos. (BRASIL, 2018a).

²⁶ Bairro periférico, do Município de Porto Acre. A professora faz referência ressaltando as características socioeconômicas difíceis do bairro.

vários filhos” e tinham muito respeito por ela. Já deu aula também em “zona rural” de difícil acesso, em que ela tinha que fazer de tudo na escola. A professora trabalha de manhã dando aula, a tarde como coordenadora e a noite como professora no EJA. Me conta que tem dois filhos, e que sua mãe e o marido, que “mexe com gado”, ajudam muito para ela poder trabalhar. Este ano o grupo de EJA se forma e ela não vai mais dar aula a noite. A questão é que o contrato que permite trabalhar como coordenadora (como aulas complementares) é o mesmo. Se parar de dar aulas no EJA, automaticamente só vai ficar com a docência de manhã.

Eu dou aula a muitos anos. Já ensinei muita gente. Primeiro e segundo ano é o que eu prefiro. Tenho mais jeito. Não gosto de dar aulas para os pequenos. Esse negócio de musiquinha, brincadeirainha, não é comigo. Tenho aluno que já é adulto, tem filho. Quando o aluno quer aprender é mais fácil. Aqui é muito menino. É difícil dar atenção. (Diário de Campo, Professora A).

São muitos os determinantes do trabalho docente, desde a sua formação, a sua prática, a relação que estabelece com o contexto, com a escola, com o aprimoramento de seu trabalho, sua práxis, a sobrecarga, a precariedade e desvalorização de seu trabalho, sem falar nos diversos fatores que impactam diretamente na organização do trabalho pedagógico.

Os profissionais envolvidos com o funcionamento das redes e das escolas, exauridos pela vivência de um tempo corrido e desgastante, mal podendo recuperar as suas forças no dia a dia, veem o destino da escola se forjando em rupturas e descontinuidades constantes, nem sempre compreendidas em sua complexidade. (Ponce, 2016, p. 1143).

A centralidade do professor na escola e na relação com o processo educativo é inegável, mas as condições para que realize um trabalho qualificado e autônomo deixam a desejar.

Os coordenadores têm mais tempo de trabalho, quando comparados aos professores e todos têm contrato efetivo. Para manter o sigilo referente às declarações, todos estão aqui identificadas pelas iniciais de seus nome.

Quadro 4 - Panorama geral dos coordenadores entrevistados.

Pessoa / Idade / Formação	Experiência profissional	Experiência multissérie	Foi Aluna multissérie	Natureza do contrato	Observações
D 63 Historia Pós	aposentando	Mais de 20 anos	sim	Efetivo	Já foi diretora da Associação de Produtores Rurais e Moradores do Bairro Aquiles Peret
G (não informou a idade) Pedagogia Pós	29 anos	29	sim	Efetivo	
J (não informou a idade) Magistério Pedagogia Pós	20 anos	20 anos	sim	Efetivo	Finalizou a 4ª série com 20 anos
B 57 Cursando sociologia	28	Nunca atuou como professora	Não	Efetivo	Iniciou como merendeira

Fonte: Autoria própria, 2018.

Embora nem todos sejam coordenadores no sentido estrito da palavra, para efeito de agrupamento foram considerados assim. Tratam-se de duas responsáveis pela escola, um diretor e uma gestora administrativa. A professora, que exerce também a função de coordenadora pedagógica, foi considerada como professora, pois assim se intitulou durante as entrevistas. Ela é a única gestora que não tem vínculo contratual efetivo neste grupo.

Os coordenadores e gestores entrevistados, além de sujeitos da prática educativa, na perspectiva de que a educação escolar se dá na instituição e não somente na sala de aula, trazem também a experiência de toda uma trajetória profissional na multissérie, o que permitiu ampliar as percepções e a visão da organização do trabalho pedagógico e seus determinantes.

A coordenadora D tem 63 anos, é formada em História e está prestes a aposentar-se. Tem mais de vinte anos de experiência na docência multisseriada. Foi aluna de multissérie e também já foi diretora da Associação de Moradores no bairro onde se localiza a escola.

A coordenadora G, irmã de D, é pedagoga. Soma 29 anos de docência ou coordenação na multissérie. Foi aluna de multissérie. Seu esposo, hoje aposentado, também foi professor e coordenador na escola. É produtora de mel.

O coordenador J cursou o magistério, é graduado em Pedagogia e acumula 20 anos de experiência como professor ou coordenador de multissérie. Também foi aluno de multissérie. Também apresentou-se como produtor rural.

A coordenadora B é a única que nunca exerceu a docência multisseriada. Tem 57 anos e está cursando sociologia. Iniciou sua carreira como merendeira.

A experiência dos gestores entrevistados na docência multisseriada permite identificar também diferentes determinantes do trabalho docente, além de aspectos da constituição de sua historicidade. Três dos quatro entrevistados vêm de uma vivência rural, seja como procedência ou profissional, com pelo menos 20 anos de experiência na docência multisseriada. Apenas a coordenadora B é de procedência urbana e nunca exerceu a docência. No entanto, é nitidamente a quem os alunos mais se afeiçoam e estabelecem uma relação de carinho e confiança visíveis.

Eles tem o maior respeito e carinho pela coordenadora da escola, que é conhecida como diretora. Nem é diretora, mas o pessoal chama. Eu observo este carinho. Com as meninas da limpeza, com todo mundo tem esse carinho, o aconchego. E é a primeira vez que eu vejo isso numa escola. (Entrevista Professora E).

A própria coordenadora B se coloca na posição de mãe dos alunos em alguns momentos.

Tem certas coisas com as nossas crianças, que os pais não conversam com eles e eles vem conversar com a gente. Principalmente os alunos do quinto ano, tem coisas que os pais não ensinaram nada e a gente tem que ensinar. Por isso que eu digo que a gente as vezes tem o papel de mãe. Muitas vezes tem que explicar, do jeito que eu expliquei para as minhas filhas. Porque os pais em casa não tem esse conteúdo pra passar pros filhos. (Entrevista Coordenadora B).

A coordenadora também ressalta que a escola é uma equipe, não só os professores nas salas, mas os funcionários são todos educadores, nos demais espaços, educando no dia a dia sobre cuidados, comportamento, uso do banheiro, manutenção.

O que é importante primeiramente, é uma equipe organizada, que se possa trabalhar em conjunto. Porque um a escola, eu sempre digo pros nossos funcionários que ela não trabalha só com o professor, ela tem um conjunto de funcionários prá poder dar certo. (Entrevista Coordenadora B).

A trajetória dos coordenadores é marcada pela docência no que eles chamam de escola de difícil acesso, com acúmulo de funções e isolamento, aliadas a dificuldades de toda sorte (criação dos filhos, deslocamento, dificuldade para cursar as formações, falta de apoio da secretarias) para poder exercer a docência.

Ser professora rural é ter capacidade dobrada, paciência infinita e muita determinação, porque os desafios são muitos mais de que aqui, que é uma escola rural, mas bem próximo da cidade. Lá a merenda vem de três em três meses, a gente tinha que transportar pagando aluguel da toyota pra levar. O material escolar a gente

é quem tinha que levar. Durante todo tempo que lecionei, 17 anos na zona rural, o pessoal da Secretaria foi lá uma vez, porque surgiu um problema, eu fui lá e pedi que eles fossem lá. Não tinha nem um acompanhamento, apesar de dois em dois meses nós tínhamos encontro pedagógico com as professoras onde fazíamos troca de experiência com todos os professores, lá no Bujari mesmo. A nossa orientadora Francisca Avelina, uma professora muito capacitada, que nos orientava bastante em cursos. Ser professora da escola rural era e é um desafio muito grande. (Entrevista Coordenadora D).

Fiz o magistério parcelado no Bujari, oferecido pelo estado. Eu vinha do seringal, lecionava de segunda a sexta. Quando era sexta feira a noite eu saía da minha casa, quatro horas de mata, só eu e meu filho de cinco anos, pra chegar as margens da estrada, de Sena Madureira, as cinco horas da manhã, onde o ônibus escolar ia pegar a gente pra trazer para o Bujari. Eu passava sábado e domingo estudando. No domingo a noite partia pra minha casa novamente. E assim foi feito meu magistério. Nos finais de semana no Bujari, alojada numa sala de aula, com meu filho e as outras professoras rurais. (Entrevista Coordenadora D).

A Coordenadora D cita sua experiência no Projeto Seringueiro, segundo ela um período de muito aprendizado - “recebíamos uma formação de seis dias e os modelos dos planos de aula”. O Coordenador J se emociona ao narrar sua trajetória profissional e as conquistas que obteve.

Morava no interior de Xapuri, zona rural, desde 72. Minha família é baiana, pai baiano e mãe mineira. É a história, a realidade de quase todos que povoaram o Acre, vieram de fora. A gente chegou nesta época, eu era garoto. A gente sempre trabalhou na zona rural e eu só pensava de criar gado, não pensava em estudar. Eu dava suporte para os irmãos, mas eu ficava sempre por fora. Na verdade minha carreira estudantil começou um pouco tardia. Com 20 anos eu estava na 4ª série. Morava no município de Xapuri e me desloquei para Porto Acre, região da Vila do V e comecei estudar concluindo o primeiro grau, supletivo, em seguida ainda acontecia aquelas formações em magistério. Só era possível naquela época formar turma de magistério. Eu estava apto a fazer parte do grupo e entrei nestas turmas lá. Mas eu vim pro Humaitá e coincidiu de eu retomar a carreira. A gente concluiu em 98 o magistério. Ai 2001 começou aquela sessão de formações dos chamados professores leigos. Só que quando eu comecei fazer o curso superior, eu já estava lotado. Inclusive nesta escola. Prestamos concurso, a nível de ensino médio e naquela época eu já está lotado. Aquela sessão de formação de professores começou em 2001, do qual eu fiz parte e a gente conseguiu se formar na área de pedagogia, o curso foi fechado em 2006. (Entrevista Coordenador J).

Hoje as funções exercidas pelos coordenadores são de diversas naturezas e “acabam trabalhando mais que o meio período pelo qual são contratados”, pois “tem coisas que é mais fácil fazer com a escola vazia” ou “os pais procuram no horário de almoço, e não podemos deixar de atender”.

As atribuições citadas pelos coordenadores foram: prestar conta junto ao administrativo da Secretaria, fazer compras e pesquisas de compras, atender as famílias, secretariar a escola, relação com a Secretaria, participar das formações e do conselho da escola além resolver conflitos entre a equipe.

Quando precisa chamamos funcionários aqui na salinha, eles chamam de “confessionário”, para algum ajuste. Os ajustes tem que ser feitos em particular. As coisas tem que ser conversadas para dar certo. A gente tem que estar no refeitório, nos banheiros, em todos os lugares da escola. Não adiante ficar só atrás do computador. (Entrevista coordenadora B).

A professora A é também coordenadora pedagógica na escola, no entanto, na entrevista, mesmo questionada se exercia outras funções na escola, não citou a coordenação. Ao longo de todas as conversas que tivemos, e das entrevistas com os demais sujeitos da escola, o que foi possível identificar como sua atribuição foi a relação com a Secretaria e o planejamento com os demais professores, mas ela realmente nunca expressou claramente sua atribuição.

A coordenadora D estava prestes a se aposentar quando concedeu a entrevista. Mostrou-se bastante animada em recordar os tempos da docência e relata principalmente a diferença de comportamento que percebe nos alunos.

Comecei trajetória na educação em 1973. Desde lá já estive em várias escolas. Iniciei no município de Feijó, em um seringal muito distante da cidade, em pleno regime militar, onde a educação era a base de palmatoria. Foi um ano em que as crianças não interagiam, eram como pinguim. Ficavam quietinhos na sala de aula, só recebiam, mas em compensação os pais eram mais compreensivos e as crianças tinham mais aprendizado de que hoje. As crianças sabiam que iam para a escola só para estudar. Tinham mais respeito e mais interesse. As crianças que estavam em sala de aula realmente tinham mais interesse de estudar. (Entrevista Coordenadora D).

Em situação similar, a coordenadora G também está prestes a se aposentar. Ela e a coordenadora D (são irmãs) são as únicas com contrato definitivo na Escola 2. O temor de que a escola seja fechada após sua aposentadoria paira sobre todos na escola, uma vez que abriga “poucos alunos”, e as professoras que lá trabalham têm contrato provisório e já vivem o risco da continuidade de seus contratos.

É recorrente na fala dos coordenadores o esforço para a formação e o trabalho nas escolas de difícil acesso. Assim como é recorrente apontarem o comportamento dos alunos como uma questão desafiadora na multissérie hoje.

A participação dos coordenadores no processo educativo é vivo nas escolas, não somente pelo cumprimento de suas funções, mas pela relação que estabelecem com os alunos, a preocupação, o acompanhamento dos chamados “casos difíceis”, a postura carinhosa e acolhedora. Durante a permanência na Escola 2, percebi que todos os dias o coordenador J visitava todas as classes e cumprimentava os alunos. O respeito dos alunos por ele era perceptível.

Os alunos participaram da etapa de observação, mas não das entrevistas, assim, a descrição e caracterização dos mesmos deu-se a partir de episódios ocorridos ao longo da etapa de observação, de uma maneira geral, não individualizada.

Quadro 5 - Panorama geral dos alunos das classes multisseriadas observadas na pesquisa

Escola	Classes multisseriadas observadas	Total de alunos por classe
Escola 1	Classe 1- primeiro e o segundo anos do Ensino Fundamental;	38
	Classe 2 - quarto e o quinto anos do Ensino Fundamental.	35
Escola 2	Classe 3 - primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental;	21
	Classe 4 - quarto e o quinto anos do Ensino Fundamental.	10

Fonte: Autoria própria, 2018.

Os alunos da Escola 1 são filhos de assentados, agricultores familiares, produtores de frutas, verduras ou piscicultores, ou filhos de caseiros ou trabalhadores de fazendas de gado. Boa parte dos alunos é beneficiário do Bolsa Família.

Os alunos da Escola 2 são filhos de agricultores familiares, caseiros ou trabalhadores de fazendas de gado. Alguns deles são filhos de funcionários públicos ou trabalhadores do comércio em Rio Branco. Boa parte dos alunos também é beneficiário do Bolsa Família.

O aluno real, concreto, se revela não somente nas dificuldades de aprendizagem e avaliações diagnósticas. O aluno concreto, como sujeito histórico e social revela-se no cotidiano da sala de aula. Diversas são as oportunidades de identificar este aluno, mas a intencionalidade é que vai dar sentido a esta descoberta. É importante aproximar-se do aluno e de sua realidade para que possam ser reconhecidos os aspectos que impactam no processo de aprendizagem e também para que permitir o reconhecimento do aluno como sujeito na prática social do professor, nas relações que estabelece com o conteúdo a ser transmitido e principalmente na intencionalidade que orienta a organização do trabalho pedagógico, no cumprimento da função social da escola.

Os professores ressaltaram que é importante conhecer os alunos, a realidade e as dificuldades da criança para entender porque não aprendem. Ressaltam que, observando as dificuldades, é possível intercalar aquele que sabe com o que não sabe (mais ou menos no mesmo nível), para que possa haver desafio entre eles. Indicam também que para o professor conhecer a dificuldade que o aluno vem apresentando, tem que ser bom observador.

Às vezes a gente tá vendo a criança com dificuldade e diz - ah, essa criança não aprende – mas não sabe a dificuldade deles. Então a gente sabendo tudo deles, fica mais fácil da gente trabalhar em cima daquela criança. Vou fazendo perguntas, sugando devagarinho, até ele ir soltando. Por que a gente vê que tem criação, que as vezes acontece alguma coisa em casa e a mãe diz – você não conte na escola. A gente vê aquela criança triste pelos cantos. Muitas vezes eles chegam e dizem – professora, tá acontecendo isso em casa e minha mãe disse pra não contar pra senhora. Aquilo fica em segredo entre a gente. E ali, eu vou trabalhando em cima daquilo ali e vou conseguindo tanta coisa. Porque é muito importante ter acesso à criança. (Entrevista Professora T).

Quanto à distorção idade/série, cerca de 15 alunos (somando as duas escolas) encontram-se com idade superior à expectativa para a série em que se encontram. As maiores distorções - quinze anos no terceiro ano; treze anos no quarto ano e onze anos no segundo ano, segundo as professoras, são em decorrência de problemas neurológicos. Uma das meninas, que passou a frequentar a escola somente aos doze anos (está no primeiro ano). Os demais, segundo os professores, por problemas de aprendizagem e comportamento, encontram-se com um ou dois anos de defasagem em relação à expectativa idade/série.

Os professores destacam a importância de procurar conhecer “a vivência deles”, “procurar olhar a família, de onde de cada um vem”, “como é a estrutura familiar de cada um, para poder ter a cobrança”.

Enquanto na aula o lugar a ser ocupado na cadeira, o silêncio e a cópia tomam conta das crianças, os sorrisos se revelam nas brincadeiras de palmas, no futebol, jogado com mangas no lugar da bola e na correria pelo gramado, no período do intervalo.

Após as entrevistas e o período de observação, percebo que o aluno real, concreto, se revela nas distrações. A organização da aula se dá para um aluno genérico, independentemente de sua territorialidade e cultura. Tanto faz estar num assentamento, num bairro rural ou na cidade. As referências ao entorno e à vida no campo surgem em falas clandestinas, nas conversas paralelas e nos exemplos desconcertantes em algumas atividades.

Em um texto trabalhado aparece a palavra oco e alguns alunos não conhecem o significado. A professora explica que é como você enfiar a mão em um buraco e não encontrar nada. Um dos alunos explica que é assim que ele caça paca, ela fica dentro de um buraco oco. Conta que no final de semana, foi caçar com o pai, que permitiu que ele matasse a paca e salienta que “meteu o tiro direitinho”. Estava orgulhoso. O mesmo aluno me conta que outro dia caçou um jabuti e vendeu por 50 reais.

Um aluno me conta que o pai matou uma mucura²⁷ que estava pegando as galinhas. Outro me mostra cupins em revoada e me conta que seu avô faz um lambedor muito bom.

²⁷ Gambá comum nas áreas rurais. Costuma comer ovos nos ninhos.

Pergunta se já tomei lambedor de cupim. Um outro menino me conta que foi ajudar o avô e cortou o dedo com o terçado. Ele chorou, mas a avó fez um curativo. Na hora do recreio alguns meninos brincam de “laço”. Quando chove, alguns entram com os pés cheios de barro, sujando a sala, e são repreendidos.

Um menino brinca que o caderno é um computador e já é repreendido. Outros escondem seus “computadores” debaixo das carteiras. Algumas crianças trocam bilhetes e se distraem com formigas ou uma borboleta que entra na sala. O interesse do alunos é desviado da atividade proposta pelo professor, principalmente quando não conseguem realizar a tarefa.

Um menino trouxe uma corrente no pescoço. Ao longo da aula ela ganha diferentes funções, em brincadeiras envolvendo os colegas próximos. Uma corda de pular, prender a mochila ao caderno, ou com a borracha na ponta, vira uma linha de pesca. Passam boa parte da manhã “pescando”, desde um peixe grande até uma sucuri. Cada um tem sua vez na pescaria, pra ver quem pega o peixe maior. Quando cansam, penduram a linha, que passa a manhã na espera de peixe. De vez em quando, um dos meninos confere se algum peixe imaginário foi fígado.

Um menino do primeiro ano, é dos mais novos e tem muita facilidade nas atividades, principalmente em matemática, superando até os colegas do segundo e terceiro ano. A professora sugere que deve-se ao fato dele ajudar o pai, que vende picolé na vila.

São pequenos detalhes do cotidiano que revelam a identidade do campo do aluno e seus interesses, no entanto, sua voz é sempre silenciada, em detrimento do conteúdo a ser transmitido.

Na Escola 2, na classe multisseriada dos primeiro, segundo e terceiro anos, há uma aluna de 12 anos no primeiro ano, assim como seus dois irmãos, um pouco mais novos. Estão frequentando a escola pela primeira vez. Conta-me que moravam em uma colônia bastante longe e nunca haviam ido à escola. Sempre que termina antes alguma atividade, ajuda com atenção aos demais colegas, assume um papel de liderança na sala e é carinhosa com os pequenos. Aparentemente não se intimida pela diferença de idade. Tem muita curiosidade em aprender e acompanha todas as atividades orais do segundo e terceiro anos.

As professoras citam o caso de um aluno que tem problema com bebida. O pai costuma leva-lo para o bar no fins de semana. Há outros alunos com necessidade de acompanhamento ou problemas de violência ou drogas. A Secretaria e o Conselho Tutelar foram chamados, mas não houve efetivamente um encaminhamento.

Os desafios apontados pelas professoras em relação ao aprendizado dos alunos são de diferentes naturezas, relacionam-se a dificuldades de aprendizagem, de comportamento,

relacionais e cognitivas. Os professores citam o excesso de faltas, que acaba prejudicando o aprendizado de alguns alunos, ou mesmo a rotatividade, no caso de alguns filhos de caseiros que se mudam ao longo do ano letivo.

Outra dificuldade apontada é que os alunos das séries iniciais não estão sendo colocados pra ler e isso gera dificuldades de compreensão. É apontado também que muitos alunos têm medo ou dificuldade de se expressar. Segundo as professoras, tem aluno do segundo ano que está acompanhando as atividades do primeiro, pois está com dificuldade. Às vezes aluno do quinto tem mais dificuldade que o do quarto. Estas falas das professoras dão pistas de que o processo de aprendizagem não está necessariamente enquadrado na serialização, mas no processo individual.

Numa das salas observadas, uma aluna do quarto ano, muito calada sofre *bullying* dos alunos do terceiro ano, segundo a professora, que relata também que o problema já foi conversado com eles mas não adianta. A escola não sabe como resolver.

Além das dificuldades de aprendizagem, ou relacionais, foram apontados pelos entrevistados problemas com alunos referentes à natureza psicológica. Em uma das escolas, as professoras e coordenadoras apontam as dificuldades que enfrentam com alunos com problemas “psiquiátricos ou neurológicos”, que não conseguem definir. Apenas um dos alunos tem laudo médico, apontando epilepsia e deficiência intelectual e cognitiva. Outros dois alunos têm dificuldade intelectual evidente, mas não conhecem o diagnóstico, pois não têm laudo médico. As professoras e a coordenação enfatiza que já foi solicitado o auxílio da secretaria diversas vezes, sem retorno. As professoras insistem com as famílias para a obtenção do laudo, que permitiria ao menos o acompanhamento de um cuidador. Saio da escola me perguntando qual seria o perfil desse cuidador.

Um aluno, na Escola 2, tem muita dificuldade de aprendizagem, segundo a professora, mas não vem em nenhuma aula de sábado. O pai sempre leva ele pra pescar.

Os episódios revelam aspectos da realidade, do interesse e motivação dos alunos, oportunidades de uma prática social vinculada ao campo, como ponto de partida para o desenrolar de atividades que dialoguem com o currículo proposto. Revelam também desafios e dificuldades de diferentes natureza, que vão além da transmissão do saber organizado e mesmo da formação do sujeito, mas avançam para dimensões sociais relacionadas aos cuidados com a infância e mesmo garantia de direitos.

1.2. O PROCESSO DA PESQUISA, UM CAMINHO TRILHADO

Neste tópico, estão descritas as diferentes etapas do processo de pesquisa e as referências teóricas que deram suporte a esse percurso, assim como as percepções e definições metodológicas que foram ganhando materialidade ao longo da pesquisa. Também são apresentados os instrumentos de coleta e análise de dados, além das categorias que emergiram deste processo, permitindo a compreensão e a análise do objeto, a partir dos objetivos propostos.

A partir da definição do objeto e da construção das perguntas de pesquisa, foi possível a delimitação inicial dos objetivos, geral e específicos, como orientadores desta pesquisa. Teve início então a realização de uma etapa preliminar da revisão bibliográfica e simultaneamente, uma etapa de sondagem junto às Secretaria Estadual de Educação - SEE e Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco - SEME.

Na etapa preliminar foi feita uma revisão bibliográfica nos repositórios científicos, de especial importância para a aproximação das pesquisas realizadas na área, a identificação de algumas tendências, e principalmente a percepção de que a investigação planejada deveria aprofundar-se nos elementos constitutivos da multissérie, para permitir a análise a que se propõem.

Os aportes teóricos permitiram, ao longo desta pesquisa, ajustes da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados, assim como o amadurecimento e aprofundamento do próprio referencial teórico.

Foram realizadas duas visitas à SEE e duas à SEME, para coleta de informações iniciais referentes às escolas com classes multisseriadas e o refinamento das questões de pesquisa, dos critérios de escolha, considerando as possibilidades concretas de realização da pesquisa de campo, como a definição do universo e dos sujeitos de pesquisa.

A receptividade na SEME foi maior e permitiu o delineamento dos critérios (já apresentados no tópico 2.2 O Universo da Pesquisa) para a escolha das escolas, assim como a compreensão da conformação do ensino rural. Nestas visitas iniciais, a proposta da pesquisa foi apresentada, assim como a intenção da realização das entrevistas e da observação nas escolas, e foram identificadas escolas viáveis, a partir dos critérios definidos para seleção das escolas, cujas salas foram observadas e seus professores foram entrevistados.

A definição dos procedimentos de coleta de informações foi realizada conforme a natureza do problema e de sua relação com a teoria. A seleção das fontes foi feita considerando a natureza das informações pretendidas, intencionando uma coleta de dados

fidedignos e a substancialidade e consistência necessárias para permitir uma análise. Com base nessa diretriz foram definidos como instrumentos de coleta de dados a observação *in loco*; entrevistas semiestruturadas e análise documental.

As fontes privilegiadas desta pesquisa, na coleta de dados empíricos no cotidiano escolar, foram os documentos que orientam a organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, as entrevistas com professores e gestores/coordenadores e a observação do cotidiano das salas de aula.

A etapa empírica de coleta de dados se deu a partir da permanência na escola, para fins de observação do cotidiano das classes multisseriadas, identificação de determinantes e caracterização do trabalho pedagógico, a análise documental dos referenciais que orientam as escolas multisseriadas (projeto político pedagógico, calendário, plano de aula e regimento escolar) e entrevistas semiestruturadas com os respectivos professores e demais profissionais envolvidos com o cotidiano das classes multisseriadas (diretor, coordenadores e gestor administrativo). As visitas destinaram-se à observação da organização do trabalho pedagógico em sala de aula e as entrevistas a investigar como o professor constrói o trabalho pedagógico e quais são os determinantes envolvidos.

Realizada esta etapa da pesquisa, foram realizadas as análises, com base na análise de conteúdo, que permitiram a identificação de categorias de análise e o seu aprofundamento, na relação com referenciais teóricos. A partir do processo de análise dos dados, foram identificadas as categorias emergentes, que também foram analisadas a partir de referenciais teóricos que permitissem sua apreensão, compreensão e a reflexão.

A seguir encontram-se apresentados os aspectos metodológicos e teóricos referente à coleta e análise de dados e a descrição geral do processo de chegada e permanência nas escolas, descrevo o contato inicial, bem como a imersão no cotidiano das classes multissérie, tendo em vista os objetivos direcionadores da pesquisa.

Escola 1

Após o contato inicial na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, esta foi uma escola indicada para a coleta de dados. Foi realizado inicialmente o contato telefônico e foi agendado um dia para uma visita inicial. Nesta visita, apresentei-me à coordenação da escola e apresentei a intenção de visitar a escola para coleta de dados para a pesquisa de mestrado, assim como os objetivos e os procedimentos previstos (entrevistas semiestruturadas, análise documental e permanência para observação da sala de aula). Fui bem recebida pelo coordenador, que ressaltou a importância das portas da escola estarem

abertas para a pesquisa. Fui apresentada aos professores e funcionários e conheci as dependências da escola. Retornei para as entrevistas, alguns dias depois. Neste dia, a equipe da Secretaria estava na escola para realizar um diagnóstico e reforçou junto à coordenação a importância da participação da escola no processo de pesquisa.

Passei o dia na escola, entrevistando as professoras e também a coordenação. Foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por todos os entrevistados e o Termo de Autorização para Pesquisa, pela coordenação da escola. Foi combinado meu retorno para observação das aulas, pelo período de uma semana.

Quando retornei para a observação, a coordenação anuncia, sem esconder o contentamento que a Secretaria finalmente havia atendido a um pedido antigo da escola (já sinalizado nas entrevistas)²⁸ e a separação das séries havia sido autorizada. Aquele seria o último dia dos quarto e quinto anos, na mesma classe e a última semana dos primeiro e segundo anos juntos. A expectativa da escola é de que assim, o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos possa melhorar, considerando o planejamento, a atenção individual e o comportamento dos alunos em sala.

Depois do susto inicial, considerei que aquele momento do encerramento da multisserie na escola também poderia trazer importantes informações e dados para a pesquisa e dei prosseguimento. Foi realizada então a observação por um dia da classe de quarto e quinto anos e ao longo da semana (cinco dias), da classe de primeiro e segundo anos.

Escola 2

Após o contato inicial na SEE, e a escolha desta escola para coleta de dados, entro em contato com a coordenadora, via telefone. Visito a escola num dia, para me apresentar e também a pesquisa, com objetivos e procedimentos. Fui bem recebida pela coordenadora, que me apresenta para as professoras, sugere que eu já acompanhe uma aula e me convida para retornar no final de semana, quando haverá um projeto de leitura, com teatro e a presença dos pais. Permaneço na observação da aula e retorno no final de semana, assisto toda a programação.

No dia combinado vou a escola para as entrevistas e levo os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e o Termo de Autorização para Pesquisa – TAP (Apêndice IV e V) e depois retorno para uma semana (cinco dias) de permanência para observação das classes multisseriadas.

²⁸ Os professores apontam que a sala lotada prejudica o aprendizado, pois “fica tudo muito bagunçado”, não há como dar muita atenção aos alunos na hora das atividades e precisa dividir o quadro.

Permaneço três dias na sala dos primeiro, segundo e terceiro anos e dois dias na sala do quarto e quinto anos. Como no final da semana de permanência, a escola funcionaria no sábado, retorno e passo mais um dia com os quarto e quinto anos.

1.2.1. A coleta de dados

a. Observação *in loco* do cotidiano escolar

A observação é tida como um dos principais procedimentos para a pesquisa qualitativa, principalmente em pesquisas voltadas ao cotidiano escolar. Pode ser utilizada como principal método de investigação, ou associada a outras técnicas de coleta.

Lüdke e André, (2012) apontam algumas vantagens da observação como método de coleta de dados. Permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que favorece a certificação da ocorrência de um determinado fenômeno, além de permitir ao observador, recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Também permite que o observador possa tentar apreender a visão de mundo, o significado que eles atribuem à realidade e às suas próprias ações, além de se mostrarem úteis para descobrir novos aspectos do problema.

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor maneira de captá-los. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 25).

Ezpeleta e Rockwell (1989a), a partir da experiência como pesquisadoras do cotidiano, apontam que a observação inicial orienta-se por noções variadas do “senso comum” sobre a escola, advindas de conceituações pedagógicas e do ordenamento do sistema escolar, e que é necessário encontrar parâmetros, modelos, hierarquias e normas que regem a organização escolar e o comportamento individual.

As autoras também consideram que a reflexão teórica inicial pode orientar a observação de episódios cotidianos, permitindo a explicitação e reconstrução de relações desta realidade e assim, possibilitando a elaboração de categorias para a conceituação da escola. O registro constante, de “tudo que se vê” e o trabalho permanente da análise desses

registros permite ampliar a visão e superar as evidências, encontrando indícios que orientem novas observações.

Segundo Lüdke e André (2012), acompanhando as experiências diárias dos sujeitos, é possível ao pesquisador, aproximar-se da perspectiva do sujeito de modo a apreender sua visão de mundo e o significado que atribuem à realidade às suas próprias ações. Além disso as técnicas de observação são úteis para “descobrir” aspectos novos do problema. No entanto, algumas críticas são feitas a este método pela possibilidade de provocar alterações no ambiente ou ao comportamento das pessoas observadas, levar a uma representação parcial da realidade, assim como, o envolvimento do pesquisador pode levar a visão distorcida do fenômeno ou sujeita-la à interpretação pessoal do observador.

Para Marconi e Lakatos (2011), a observação permite a coleta de dados e informações, e também utiliza os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade e deve ser orientada por um plano de pesquisa e contar com um registro metódico.

No processo da observação, Lüdke e André (2012) indicam a delimitação do objeto de estudo, a determinação do que e como observar e a definição do espaço e do tempo de observação. As autoras indicam também o registro descritivo das situações observadas, dos detalhes relevantes e triviais, a organização das anotações e ainda métodos que permitam a validação das observações. Em relação ao registro das observações, as autoras indicam que, caso não seja possível que sejam feitas durante as observações, que sejam feitas o mais breve possível e que indiquem o dia, a hora, o local da observação e seu período de duração.

A observação pode contar com um grau diferenciado da sua participação no trabalho, considerando a explicitação do seu papel e sua forma de inserção na realidade. Para esta pesquisa, optou-se pela observação, com a observadora como participante, ou seja, com a identidade da pesquisadora e os objetivos da pesquisa revelados ao grupo pesquisado, e aceitando o controle do grupo sobre o que pode ou não na ser tornado público.

A indicação de Lüdke e André (2012) é de que o registro das observações deva ser feita no momento da observação ou o mais breve possível.

Nas escolas, a partir da apresentação da pesquisa, seus objetivos, esclarecimentos sobre o procedimento da observação e assinatura do termo de autorização, tiveram início as observações. Foi realizada a observação do cotidiano da sala de aula e também dos demais espaços/ tempos da escola, como momento de chegada e saída dos alunos, entrada na sala e o início das atividades, momento inicial e o desenvolvimento da aula, correções, natureza das atividades, momento final, organização das tarefas de casa, dúvidas, hora da merenda e intervalo, além de fatos, acontecimentos específicos e aspectos do cotidiano escolar que

tivessem alguma relevância para a pesquisa em curso (apresentados ao longo do texto, identificados como episódios), como as relações entre professores e funcionários, a organização da rotina, as questões relativas à disciplina.

Foi elaborado um roteiro de observação (APÊNDICE II), identificando os aspectos a serem observados, que permitissem identificar e analisar como o professor organiza sua prática cotidiana a partir dos seguintes focos:

- Como o professor organiza tempo e espaço?
- Qual a configuração espacial da sala multisseriada?
- Que recursos, procedimentos o professor utiliza na sua prática e como os utiliza?
- Como se dá a interação entre o professor e os alunos?
- Que metodologias e estratégias o professor utiliza em sala de aula?
- Como é organizado o conteúdo?

Também foram feitos registros fotográficos da escola e das salas de aula, que revelam a organização espacial da escola e das classes observadas.

Quanto ao uso de imagens, em pesquisas do cotidiano escolar, Alves e Oliveira (2004) apontam que nos processos em que se articula imagem e narrativa, é possível a busca de significados, permitindo uma ampliação da compreensão da complexidade do cotidiano escolar.

Quadro 6 - Panorama geral dos momentos de visita e permanência nas escolas pesquisadas

Escola	Momentos de visita e permanência	Classes multisseriadas observadas
Escola 1	Visita inicial; Visitas para Entrevistas; Visita a formação de professores (a convite da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco - SEME); 5 dias de observação em sala de aula; 1 dia de acompanhamento da rota de transporte escolar.	Classe 1- primeiro e o segundo anos do Ensino Fundamental; Classe 3 - quarto e o quinto anos do Ensino Fundamental.
Escola 2	Visita Inicial; Visita a Encerramento de projeto (a convite da escola); Visita para entrevistas; 6 dias de observação.	Classe 3 - primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental; Classe 4 - quarto e o quinto anos do Ensino Fundamental.

Fonte: Autoria própria, 2018.

Para o registro das observações foi organizado um diário de campo, com a descrição da observação e das impressões, questionamentos e considerações que foram suscitadas ao longo do processo. As anotações foram feitas no transcurso do processo de observação e algumas impressões eram organizadas no instante seguinte, muitas delas gravadas no caminho de volta da escola.

É importante destacar que inicialmente definiu-se que o tempo de observação seria de cinco dias, com a ressalva de que, caso antes disso houvesse uma saturação de informações, as observações seriam finalizadas. Os cinco dias foram mantidos e foram considerados ideais. Foi possível perceber que, aquilo que num primeiro momento pode parecer uma saturação, revelou-se como apuração do olhar e da escuta do observador para enxergar para além da aparente rotina, mas a complexidade de interações que é a aula e uma percepção mais clara dos pressupostos, valores e intencionalidades que a estruturam. O período de observação permitiu uma chamada formação de juízo provisória, sua desconstrução e reorganização com uma compreensão mais ampliada.

Durante o período de observação, procurava me sentar em uma cadeira ou carteira ao fundo da sala. Em três das salas observadas fui apresentada aos alunos pelas respectivas professoras, como estudante da UFAC que realizava uma pesquisa na escola. Em uma das salas, não houve essa apresentação. Percebi que gerou uma curiosidade maior nos alunos, ao ponto de dois deles, em situações distintas me perguntarem se eu era do Conselho Tutelar.

A receptividade das escolas foi bastante grande. Por várias ocasiões, pude ouvir manifestações de apreço pelo fato de ter escolhido fazer a pesquisa numa “escola multisseriada e distante”. Era como se minha presença, de alguma forma representasse a valorização da escola.

As observações trouxeram indicações de aspectos a serem aprofundados com cada professor. Assim, sempre ao final do período de observação, era feita uma conversa com o professor da sala, para esclarecimento e aprofundamento da compreensão de alguns aspectos observados. Vale ressaltar, que na organização dos dados coletados, o resultado destas conversas aparece como registros do diário de campo.

b. Entrevistas semiestruturadas

Para diferentes autores como Lüdke e André (2012); Szymanski, Almeida e Prandini, (2008); Marconi e Lakatos (2011) realização de entrevistas é considerado um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisas qualitativas, permitindo uma relação de interação social entre pesquisador e entrevistado, criando assim uma atmosfera de influência e fluência de informações, interação face a face. O momento da entrevista é um momento de organização de ideias e de construção de discurso e de significado.

Luna (1996) destaca a importância das entrevistas no sentido de “conhecer-se um determinado assunto por dentro” e possam criar “eventos críticos” que provoquem a revelação de posições e a revelação de fatos.

Segundo (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2008, p. 12), a entrevista permite ao pesquisador a ampliação das informações que já têm, a partir da percepção do entrevistado. Ao mesmo tempo permite ao entrevistado processar e organizar seu conjunto de conhecimentos e pré-conceitos. Para isso, a intencionalidade do pesquisador deve voltar-se não somente para a coleta de informações, mas também para o estabelecimento de uma situação de confiabilidade de modo que o entrevistado possa colaborar, a partir do caráter ativo de sua participação.

Marconi e Lakatos (2011) apontam algumas diretrizes que orientam a realização de entrevistas, como o contato inicial para explicar a finalidade da pesquisa e estabelecer confiança; a formulação das perguntas; o registro das respostas (gravação ou anotações); término da entrevista.

Lüdke e André (2012) indicam que o roteiro da entrevista deve seguir uma ordem lógica, favorecendo o encadeamento de sentidos e permitindo um aprofundamento gradual.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, que se organiza a partir de um esquema básico de questões, permitindo adaptações, com liberdade de percurso de forma a permitir que o entrevistado discorra sobre o tema e que possam haver correções, esclarecimentos, adaptações. É importante também considerar o respeito, o clima de confiança e o uso do vocabulário adequado no processo de entrevistas.

A partir da definição das categorias de informações, identificadas no delineamento da pesquisa e dos aportes teóricos, foi construída uma proposta inicial de roteiro de entrevistas, com questões abertas (APÊNDICE I), que aborda os seguintes aspectos:

- Dados de identificação dos sujeitos;

- Levantamento de conhecimentos básicos, saberes e experiências para a docência no campo e/ou na multissérie;
- O trabalho docente na multissérie - Desafios, dificuldades, rotinas pedagógicas e estratégias docentes do trabalho pedagógico na multissérie;
- Relações sociais no trabalho docente: alunos, professores, secretaria de educação, famílias, na organização comunitária; movimentos sociais;
- Experiências na docência em turmas multisseriadas.

O roteiro se constituiu em guia e possibilitou também ajustes necessários ao longo da entrevista para o alcance dos objetivos propostos, a partir da interação com os entrevistados e a identificação de melhores formulações, de forma a permitir uma compreensão mais precisa do objeto da pesquisa da natureza das informações investigadas. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, constituindo um *corpus* de análise.

Nas escolas, após me apresentar, assim como à pesquisa e seus objetivos, com alguns ajustes para alinhamento dos horários, as entrevistas foram realizadas sem resistência. Muito pelo contrário. Como alguns dos entrevistados foram alunos da Universidade Federal do Acre - UFAC, havia uma espécie de cumplicidade e valorização da Universidade.

Antes de cada entrevista foi reforçada a apresentação do objetivo da pesquisa e do procedimento da entrevista, ressaltando a questão do sigilo, da liberdade para participar ou não, da autorização para a gravação assim como, da assinatura do TCLE (Apêndice IV). Ao final das entrevistas era reforçado o pedido de autorização para utilização do conteúdo para fins desta pesquisa. As entrevistas foram realizadas sempre depois do horário de aula do professor e duraram por volta de 20 minutos. Eram realizadas na sala de aula vazia, na sala da coordenação ou mesmo no refeitório, em horário sem movimento.

Como o foco desta pesquisa é o Ensino Fundamental, as entrevistas com as professoras da Educação Infantil não estava prevista. No entanto, em uma das escolas, a professora fez questão de ser entrevistada também.²⁹

As entrevistas tiveram crucial importância no amadurecimento do roteiro de observação das classes multisseriadas, indicando aspectos a serem considerados na observação.

²⁹ Esta entrevista não foi utilizada posteriormente na organização dos dados, por ter sido estritamente focada na Educação Infantil e por esta classe não fazer parte das observações. No entanto, foi fundamental para o fortalecimento de laços, confiança e aspectos relacionais ao longo do processo de permanência na escola. Assim como o foi minha participação no encerramento do projeto de leitura, a convite das professoras de uma das escolas. Considerando a possibilidade do período de permanência para observação, optou-se por trabalhar apenas com as classes multisseriadas do ensino fundamental.

c. Análise documental

Foram solicitados os documentos orientadores da docência multisseriada, sejam normativas e diretrizes federais, estaduais ou municipais, assim como planejamentos, projetos políticos pedagógicos, calendários oficiais, regimentos ou outros materiais impressos que orientam o trabalho docente, foco desta pesquisa.

Quadro 7 - Panorama geral dos documentos identificados e analisados neste pesquisa

Escola	Documentos identificados e analisados
Escola 1	Projeto Político Pedagógico - 2016 Regimento Interno - 2016 Calendário 2018 Planejamento bimestral, semanal e diário
Escola 2	Regimento Interno - 1996 Calendário 2018 Planejamento bimestral, quinzenal e diário

Fonte: Autoria própria, 2018.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), tem início com a pré-análise, que compreende a escolha de documentos, transcrição de entrevistas, formulação de hipóteses e indicadores iniciais, ou seja, a definição do corpus e dos procedimentos sistemáticos de organização, ao mesmo tempo em que o analista deve realizar exaustivas leituras do material bruto. Num segundo momento, busca-se a exploração do material, seja pela codificação, categorização, agrupamentos, inferência e significação. Na análise de conteúdo, procura-se uma correspondência entre estruturas psicológicas, sociológicas, políticas ou históricas dos enunciados, a partir de um processo de análise que permita a inferência (deduções de maneira lógica de conhecimentos sobre o emissor ou seu meio, a descrição das características do texto, e a identificação das condições de produção.

Bardin (2011) aponta que análise documental permite o tratamento da informação documental, análise categorial ou temática de forma a facilitar a observação, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro) e é uma fase preliminar da

constituição de um serviço de documentação ou de banco de dados.

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2011, p. 52).

No Apêndice III encontra-se o roteiro inicial para orientar a análise documental, ressaltando que a análise não se esgotou na proposição do roteiro, mas se iniciou-se nele e foi aprofundada na relação com o conteúdo de cada documento.

Nas visitas à SEE e SEME, foram solicitados os documentos orientadores do chamado Ensino Rural e fui informada de que seguem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Regimento Interno da Escola 2, datado de maio de 1996, é anterior à promulgação da LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996 e é referenciado na LDB 5692, de 1971.

1.2.2. Análise dos dados

Para André, (2000), o estudo do cotidiano escolar é fundamental na compreensão do papel socializador da escolar, pois é no cotidiano escolar onde o indivíduo se coloca na criação e recriação do mundo. É onde se constitui a práxis e onde se expressam as relações de forças e contradições. Para que essa análise possa permitir a compreensão das relações sociais, a autora sugere três dimensões: clima institucional, interação de sala de aula e história de cada sujeito.

O estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano – parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento maior de reprodução e da transformação da realidade social. A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia-a-dia da escolar é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e alunos e assim por diante. (ANDRÉ, 2000, p. 40).

Com base nos referenciais teóricos consultados e na natureza da pesquisa, o embasamento teórico para as análises do corpus empírico desta pesquisa volta-se para a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que permite ir além de uma simples leitura da realidade e das evidências subjetivas. O processo de

análise permite novas interpretações e surgimento de hipóteses a partir do conteúdo analisado. (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo (será melhor falar em análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2011, p. 36).

Bardin (2011), chama o conjunto de documentos a ser analisado de corpus, constituído de produções textuais produzidas para a pesquisa (transcrições de entrevistas, registro de observações, depoimentos, anotações e diários) ou textos pré-existentes (publicações de natureza variada).

Em relação à análise de dados, o eixo teórico metodológico que fundamenta esta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, apontado como uma teoria social fundamentada na análise teórica da produção das condições materiais da vida social. Segundo Paulo Netto (2011), o método permite compreender a essência do objeto, sua estrutura e sua conteúdo.

A teoria é para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (PAULO NETTO, 2011, p. 21, grifo do autor).

O conteúdo coletado e organizado, encontra-se ao longo dos capítulos seguintes, integrando, assim como os aspectos teóricos, cada uma das temáticas abordadas nesta pesquisa. Como referenciais para análise dos dados empíricos foram utilizadas as abordagens da análise de conteúdo e análise textual discursiva. A organização dos dados coletados em campo permitiu a identificação de categorias preliminares, que foram aprofundadas ao longo do processo de análise.

Na etapa posterior à coleta de dados foram realizadas a transcrição e a organização dos dados para análise, com aporte teórico, permitindo a análise dos sentidos e significados, a categorização, e por fim, a elaboração das conclusões preliminares.

Foi realizado um cuidadoso processo de leitura e releitura de todo conteúdo coletado e transcrito. Em seguida, foram identificados trechos das entrevistas e do relato das observações que permitissem a identificação de ideias centrais, contradições, enfim, que apresentassem elementos significativos para a pesquisa, tendo em conta os objetivos e as categorias iniciais

(totalidade, práxis, contradição e mediação). Num segundo momento, a partir da organização dos dados empíricos, buscou-se a compreensão, a identificação de possíveis agrupamentos e relações entre os significados identificados, buscando a identificação das categorias emergentes desta etapa de pesquisa.

Algumas significações foram ganhado destaque e recorrência, enquanto outras foram relacionando-se entre si, permitindo a identificação de subcategorias.

As categorias e subcategorias que foram identificadas ao longo do processo de pesquisa, tendo como objeto a organização do trabalho pedagógico foram:

Quadro 8 - Categorias e subcategorias emergentes nesta pesquisa

Categorias	Subcategorias
A função social da escola	-
O trabalho docente	-
As políticas de controle	Currículos; Avaliações de rendimento; O papel das secretarias; O planejamento; Regimento interno e projeto político pedagógico.
A organização do trabalho pedagógico	A aula; A organização do espaço; A organização do tempo; As práticas pedagógicas; Material didático e outros recursos.
Relação professor-aluno	O aluno real, o aluno invisível e a relação com famílias.

Fonte: Autoria própria, 2018.

Assim, como um primeiro esforço na revisão bibliográfica permitiu um aprofundamento nas categorias principais e no desenvolvimento histórico do objeto analisado e seus determinantes, uma segunda etapa da revisão bibliográfica possibilitou a consolidação, a análise e o aprofundamento das categorias emergentes. Este processo teve como resultado os capítulos que seguem, relacionando os dados empíricos e a análise realizada.

CAPÍTULO 2. OS CAMPOS TEÓRICO E EMPÍRICO DESTA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta os campos teórico e empírico desta pesquisa, iniciando com a apresentação da pesquisa exploratória realizada no início desta pesquisa, apresentando os aspectos iniciais que auxiliaram no delineamento teórico e metodológico dessa investigação.

Em seguida são abordados aspectos históricos e as finalidades do Ensino Rural e da Educação do Campo no Brasil e as iniciativas na organização da educação para os povos do campo no Acre, destacando as permanências e contradições que dialeticamente ao longo dos anos vêm mediando a materialização da escolarização no campo como território na Amazônia acreana. Também são apresentadas a Educação do Campo e o Ensino Rural na percepção dos professores e coordenadores entrevistados. É apresentado o conceito de território como totalidade e são identificados diferentes pressupostos e determinantes que influenciam a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas.

2.1. A REVISÃO DE LITERATURA INICIAL

Em um levantamento preliminar, de caráter exploratório, em repositórios brasileiros, objetivando colher subsídios que orientassem a inicialmente o delineamento desta pesquisa, foram identificadas diferentes referências de pesquisas acadêmicas relacionadas aos termos Educação do Campo, educação rural, classes ou docência multisseriada.

O processo de pesquisa é dinâmico, depende do detalhamento do problema e das respostas às questões levantadas e da relação entre os diferentes elementos da pesquisa. A pesquisa exploratória realizada auxiliou na delimitação do problema, com ações e informações prévias que permitam o redirecionamento da pesquisa e o refinamento das análises.

Molina (2010), em referência à pesquisa em Educação do Campo indica a necessidade de fortalecimento teórico-metodológico buscando meios para a socialização e discussão de pressupostos. Aponta também a necessidade de reconhecimento de diferentes caminhos, concepções, histórias e formas de militância, na construção de uma metodologia diferenciada aliando militância e produção teórica, além do reconhecimento e importância da busca de uma postura científica não dogmática. Indica que muitos trabalhos científicos que tratam das classes multisseriadas abordam a formação e a prática docente. Os saberes docentes se constituem como focos/objetivos em um expressivo número de pesquisas.

Em relação à multissérie, diferentes pesquisas identificadas por Michelloti et al (2010,

p. 34), apontam os seguintes aspectos: (1) crítica à Nucleação, apontando as dificuldades geradas pela precariedade do transporte escolar e pela valorização da cidade; (2) dificuldades das escolas isoladas como: a separação do professor, suas múltiplas tarefas, o trabalho fragmentado por séries, a rotatividade, a instabilidade; (3) o enfrentamento à heterogeneidade nas classes multisseriadas requer um deslocamento de enfoque que venha a considerá-las em sua concretude e não como uma “anomalia” ou algo “residual” a ser superado; (4) as classes multisseriadas podem ser ressignificadas e se constituírem uma possibilidade positiva de organização da escola do campo. Para tanto, fazem-se necessárias a formação continuada e a construção de metodologias.

Teruya et al (2013), ao analisarem o ensino multisseriado e a mediação docente numa perspectiva histórica e cultural, em Cruzeiro do Sul, no Acre, concluíram que existem possibilidades de aprendizagem nos modelos multisseriados de ensino; no entanto há lacunas, apesar de o professor se desdobrar para ensinar e produzir conhecimento nas classes multisseriadas.

Pinto et al. (2006) chama a atenção para a importância do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos e destaca que na área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

Santos (2015) analisando as políticas de formação dos professores no estado do Acre evidenciou fortes desigualdades quando se comparou a situação formativa e profissional dos professores do campo e da cidade, assim como são inferiores a remuneração, o nível de formação e a vinculação profissional, além das condições de trabalho mais precárias, devido à sobrecarga de trabalho, falta de apoio pedagógico, alta rotatividade e dificuldades de acesso às escolas. Essa realidade dificulta a chamada “fixação do professor” no campo e vem se constituindo em um grande desafio para a gestão estadual. O perfil dos professores do Acre sinalizou que a valorização dos professores acreanos está consubstanciada na política de formação, que vem elevando a titulação dos professores do campo; porém, vêm sendo planejadas e executadas de forma isolada e desarticuladas de outras categorias que são fundamentais para a valorização docente, o que não é suficiente para reduzir os efeitos das desigualdades e promover maior equidade.

Lopes (2013) analisando o processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas indica que o aporte institucional usufruído pelos docentes da Educação do Campo e as limitações e possibilidades de seus engajamentos

na organização comunitária são elementos considerados centrais na estruturação das práticas de escolarização, nas dinâmicas de formação humana e na constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo.

Em relação à natureza da pesquisa analisada por Michelloti et al (2010) e aos instrumentos utilizados, há predominância de pesquisas qualitativas, seja estudo de caso, etnografia ou pesquisa-ação. No entanto, em alguns casos de etnografia, não se observa a prática de observação ou vivência no espaço de pesquisa. Em duas pesquisas, os dados estatísticos se articulam com histórias de vida, entrevistas, grupos focais. Há procedimentos utilizados para a produção de informações, coletivamente, como grupo focal, grupo de análise da situação educativa, oficinas educativas. De uma maneira geral, não apresentam descrição detalhada dos referenciais teóricos e metodológicos, dos instrumentos utilizados ou dos procedimentos de sistematização e análise. Existem também pesquisas de natureza documental, associadas ou não com outros procedimentos. A maioria dos trabalhos não faz referência aos procedimentos utilizados.

As publicações identificadas permitem um panorama da abordagem conceitual, teórica, das metodologias de pesquisa utilizadas e também das necessidades acadêmicas de investigação. Além disso, trouxeram pistas sobre possíveis categorias emergentes da pesquisa empírica, assim como determinantes da configuração da organização do trabalho docente nas classes multisseriadas a serem investigados no processo de desenvolvimento deste trabalho.

A pesquisa em educação na região Norte e no Estado do Acre ainda é reduzida, em relação aos demais estados brasileiros, principalmente Sul e Sudeste. Pesquisas sobre a docência no campo, torna esse universo ainda mais restrito, num cenário em que boa parte da população encontra-se no campo, almejando pela garantia do direito ao acesso e permanência numa escola, muitas vezes alijada da realidade em que se insere. Mesmo assim, é possível encontrar pesquisas voltadas às escolas e classes multisseriadas que buscam ampliar a compreensão, as reflexões e proposições no que se refere a esta forma de organização escolar historicamente presente no campo brasileiro.

Sem a pretensão de esgotar as discussões, a pesquisa bibliográfica realizada inicialmente permitiu ajustes no delineamento da pesquisa e trouxe pistas de aspectos a serem aprofundados ao longo deste processo, referentes aos aspectos pedagógicos da configuração das classes multisseriadas.

2.2. ENSINO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Com a intenção de compreender a historicidade da educação para os povos do campo no Brasil e na Amazônia acreana, buscou-se identificar os aspectos históricos, pressupostos e determinantes que constituem a Educação do Campo e também o Ensino Rural como diferentes paradigmas que orientam a educação e a escolarização dos povos do campo no Brasil ao longo da história. Por tratarem-se de propostas distintas no que se refere às finalidades e orientação, compreender as contradições e o movimento que permeia a efetiva materialização da educação para os povos do campo, interessa a esta pesquisa.

Almeida (2011, p. 279) aponta que a história da Educação Rural no Brasil é pouco investigada, ou mesmo sistematicamente ignorada. A história da educação é contada desde a urbanidade, que passa assim a constituir-se como referência, “assumindo uma posição de guia”. Assim, a autora ressalta a importância da problematização histórica da Educação Rural, para que se possa compreender os “personagens anônimos” que constituíram essa historicidade, aspectos culturais que influenciaram esse processo e as ações estatais que se efetivaram, refletindo no abandono das populações rurais. Em referência à história da educação no meio rural brasileiro no século XX, a autora aponta:

As posições do Estado traduzem-se em algumas ações reais, mas que não atenderam o conjunto das necessidades do meio rural. Constatamos que houve um abandono dessas populações camponesas que permaneceram desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, pois efetivamente os investimentos públicos concentraram-se no modelo de urbanização que emergia no país naquele período. (ALMEIDA, 2011, p. 279).

A escolarização surge no meio rural brasileiro, tardiamente e de forma descontínua, tanto no que se refere à trajetória da escola pública e aos projetos e programas integrados ao meio rural. (CALAZANS, 1993).

A educação para a população do campo no Brasil é marcada por rupturas, discontinuidades, descaso e uma intencionalidade a favor dos interesses econômicos. Não é novidade que o direito à educação para a população rural do país é historicamente um direito negado, mesmo com todos os esforços e avanços alcançados ao longo da história.

Antonio e Lucini (2007, p. 179) apontam que a concepção de educação rural brasileira, historicamente não considera importante que a população rural tenha acesso à formação escolar oferecida às elites, pois pauta-se num “imaginário de que, para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola”.

A constituição histórica das práticas educativas emerge das necessidades de diferentes grupos sociais em acessar a educação. A perpetuação de traços coloniais na estrutura social brasileira, na composição dos governos e na administração do público tem fortes raízes rurais e patriarcais. A sobrevivência de traços coloniais na interpretação da realidade perpassa as relações históricas que conformam a estrutura fundiária brasileira. Atrelada a esta estrutura, a educação rural não é exceção nas determinações que, antes de representarem um instrumento de ruptura com a ordem estabelecida, sofrem processos de conformação em relação à estrutura social, cultural e econômica gestada no e para o país. (ANTONIO E LUCINI, 2007, p. 178).

É possível compreender que, no que se refere à educação, historicamente os povos do campo eram identificados a partir do “rural”, sob uma perspectiva da urbanidade, o que pode sugerir uma invisibilidade histórica dos povos do campo no seu sentido amplo, além da descontinuidade e negligenciamento já citados.

Mesmo reconhecendo que a educação para os povos do campo não se reduz à escolarização, nos interessa nesta pesquisa, um olhar mais atencioso justamente sobre o processo de escolarização, buscando compreender a classe multisseriada e a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva ampliada.

Para compreender a historicidade e a materialização da multissérie na atualidade, faz-se necessário um olhar para a Educação Rural no Brasil, assim como a Educação do Campo e as intencionalidades que orientaram seus ideários e suas respectivas materializações efetivas. Neste esforço, são descritos e apresentados alguns aspectos marcantes da escolarização rural no Brasil e também no estado do Acre, que ao longo da história vêm forjando a escola que hoje se apresenta.

Segundo Calazans (1993) o ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no final do 2º Império e implantou-se amplamente na primeira metade do século XX. Com a economia brasileira marcada pela agricultura e pela necessidade de mão de obra, no final da escravidão, esperava-se que a qualificação desta mão-de-obra se desse pelo ensino escolar, a partir de uma educação de sentido prático e utilitário. A origem da organização escolar está intimamente ligada a fatos da formação social e política do país, como a colonização, a escravidão, o latifúndio.

O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrárias do país, o que levou a uma multiplicidade de projetos governamentais. (CALAZANS, 1993, p. 15).

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem no campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram

alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontinua. (CALAZANS, 1993, p. 16).

Almeida (2011) aponta que, apesar da “predestinação rural” do país, as ações materializadas não chegaram a atender às necessidades do meio rural, e as referências de sua constituição são urbanas.

Atualmente, nossas referências são, em grande parte, essencialmente urbanas. Por isso, é difícil percebermos o quanto foi acelerado este processo que revolucionou os parâmetros da sociedade brasileira. As fronteiras, que no passado separavam claramente os aspectos culturais dos meios urbano e rural, hoje se apresentam pouco nítidas. Há uma tendência da “cidade” assumir uma posição de guia, de condutora das populações, indicando os caminhos a serem seguidos. (ALMEIDA, 2011, p. 279).

Os processos de mudanças estruturais na sociedade brasileira, na República, foram marcadas pela urbanização, o trabalho assalariado e industrialização. Na busca de melhoria de vida, motivadas pelo processo de industrialização, deu-se um forte processo de migração do campo para cidade, que vivendo um processo de urbanização desenfreado, sem planejamento, resultou na marginalização e exclusão destas populações, que não se integram a realidade urbana. As populações originárias do campo, agora na cidade, vivem um processo de afastamento de suas atividades originais e um choque entre valores e referências nesses dois mundos, uma vez que o mundo urbano torna-se o condutor de sua historicidade. (ALMEIDA, 2011, p. 279).

Outro aspecto crucial é a crescente diversificação da economia, uma vez que a acumulação de capital, predominante no setor agrário, passa agora para o setor industrial. A escolarização, neste contexto, é apontada como necessidade e alternativa de adaptação às transformações econômicas, sociais e políticas que vieram com a República, e começa a ganhar indicações de seu caráter público, universal e laico. Com o processo de urbanização e industrialização, as demandas das escolas das cidades passam a diferenciar-se. É nesta nova ordem social e econômica que, nas cidades a educação deve preparar o aluno para interagir e se adaptar às novas condições urbanas. Ao passo que o ensino no meio rural torna-se também uma preocupação social, motivada para evitar a saída dessas populações rumo às cidades e também por interesses nacionalistas vigentes. (ALMEIDA, 2011, pp. 279-281).

Ao final da década de 20, o fortalecimento das concepções nacionalistas voltadas à construção de uma “identidade do povo brasileiro e da nação brasileira”, com o objetivo de alfabetizar amplas camadas da população, faz com que a educação se voltasse ao campo, movidos pelas ideias de resgate de valores do mundo rural e reconhecimento da vocação

agrícola do país. No entanto, faltavam investimentos e vontade política para a expansão da escolarização. (ALMEIDA, 2011, p. 282).

Antes de 1930, as iniciativas voltadas à educação rural deram-se nos setores do ensino médio e superior. A partir da década de 30, ganhou forças o chamado “ruralismo pedagógico”, que congregava a ideia de uma “escola rural típica”, que impregnasse o espírito do brasileiro e a fixação do homem no campo, com técnicas de trabalho, voltadas à “vocação histórica para o ruralismo”. Movidas por este ideário foram implementadas col nias agrícolas e núcleos de fomento ao cooperativismo e crédito agrícola, além de programas voltados ao desenvolvimento de comunidades, numa t nica desenvolvimentista. Além disso, a educa o primária deveria voltar-se também para o desenvolvimento individual, o desenvolvimento da solidariedade. A escola rural deveria ser um aparelho pedagógico a serviço da produ o. (CALAZANS, 1993, p. 18).

Almeida (2011, p. 282) destaca que a educa o, além de diminuir o analfabetismo, tinha o objetivo de integrar as crianças do meio rural   cultura nacional. Falava-se na difusão de sentimentos de identidade nacional e cidadania brasileira, o cultivo de ideias nacionalistas, num período marcado pela Primeira Guerra Mundial, o fascismo e o nazismo, em outras partes do mundo. Dessa forma, a escola rural e a sala de aula tinham um papel fundamental:

Enfim, a escola tem uma multiplicidade de fun es na zona rural e deve procurar atender às necessidades e desejos da popula o, sejam essas necessidades educacionais, culturais, sociais, artísticas, sanitárias, entre outras. A escola e a sala de aula, especialmente são “espaços mágicos”, pois promovem a constru o de saberes, viabilizam intera es com o mundo e possibilitam o crescimento pessoal e intelectual através de vivências cotidianas. (ALMEIDA, 2011, p. 290).

Ao mesmo tempo em que deveria uniformizar valores e sentimentos da cultura nacional, nota-se uma diferencia o entre os currículos das escolas rurais e da cidade.

A partir dos anos 40 a escolariza o rural era tida como fundamental na colabora o da fixa o da popula o em seu ambiente original e ensinar conhecimento básicos necessários para a vida na cidade. No entanto, os currículos rurais eram os mesmos das escolas da cidade. Dessa forma, reforça-se a omissão do Estado e a responsabiliza o do professor, que na chamada “solidão e renúncia”, deveria lutar por melhorias educacionais e outras de diferente natureza nas regiões em que trabalhava. (ALMEIDA, 2011).

A educa o rural   vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja,   a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo,   de l  que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde,

saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas, amparadas na ciência, etc. E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país. (ALMEIDA, 2011, p. 287).

Nesta época, preocupado com a distância social e econômica entre o Brasil rural e o urbano, o INEP indica a construção de escolas rurais, com instalações adequadas, difusão de escolas Normais Rurais e cursos de aperfeiçoamento de professores. Com isso, dá-se a criação das escolas normais rurais, para oportunizar a formação de professores que ao mesmo tempo congregassem os saberes do mundo rural e os conhecimentos pedagógicos, além da preocupação com os ideais do nacionalismo. (ALMEIDA, 2011, p. 287).

Os professores eram considerados essenciais no sistema de ensino, mas ao mesmo tempo eram impotentes para desenvolver sozinhos, um bom trabalho no meio rural. O professor representava muitas vezes o acesso ao conhecimento e a possibilidade de acesso a uma cultura distinta da do meio rural. A imagem que se tinha dos professores era a de guerreiros, a docência como sacerdócio, vinculada a posturas morais, envolvimento com a profissão, soldados em batalha. (ALMEIDA, 2011, p. 290).

Calazans (1993, p. 25) aponta que ao mesmo tempo o “ruralismo pedagógico” ainda perdurava em algumas regiões. Os anos 40 e 50 foram marcados por iniciativas patrocinadas por programas norte-americanos voltados ao progresso da agricultura, enquanto a escola continuava desenvolvendo processos e técnicas, independentes das solicitações das populações rurais. O esforço para a integração continental como unidade política estava em curso, assim como a disseminação de princípios e valores de cooperação. Além disso, buscava-se também a integração de regiões de baixo consumo e grande potencial produtivo inexplorado à sociedade capitalista, ao mercado.

Calazans (1993, p. 29) destaca que nas décadas de 60 e 70, com o agravamento das diferenças regionais, estruturas de poder como “regimes semifeudais da propriedade e uso da terra”, agravamento da absorção de mão de obra pelo setor primário e o interesse americano, ganham destaque os programas de ajuda financeira e assistência técnica na América Latina. Eram os chamados projetos integrados, cuja tônica era o desenvolvimento econômico de determinadas regiões, principalmente no Nordeste. O foco era o desenvolvimento de comunidades e educação de adultos, buscando uma participação responsável e produtiva do educando na reintegração dos valores referentes à vida pessoal e coletiva, participação na vida política, capacitação para assumir novas formas correlatas de trabalho em situações mais complexas, aumento da produtividade, instrumentalização para solucionar situações que

dificultem o desenvolvimento. Em resumo, a proposta educativa voltava-se à educação e trabalho produtivo, educação e vida comunitária, educação e cultura. O período também foi marcado pela criação de diferentes órgãos e programas e pelo final do chamado “ruralismo pedagógico”.

No início da década de 60, movimentos educacionais e culturais tiveram inserção na educação de base e educação popular, com destaque para inovações teórico-metodológicas. Neste período, movidos pelas preocupações da elite brasileira frente ao crescimento das favelas e periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural adotada pelo Estado volta-se para a contenção do fluxo migratório para as cidades, num enfoque instrumentalista e de ordenamento social. (HENRIQUES, 2007, p. 11).

Neste mesmo período, ganha forças um movimento de educação popular, protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos e partidos políticos de esquerda, com o propósito era fomentar a participação política das camadas populares (inclusive as do campo). Além disso, buscavam também criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e a realidade brasileira, voltadas às necessidades nacionais. No entanto, com a instauração do regime militar em 1964, essas iniciativas sofrem um processo de repressão política e policial, resultando na sua desarticulação. (HENRIQUES, 2007, p. 11).

A educação para os povos do campo é marcada por negações e negligenciamentos e a educação rural como proposta para a escolarização não considera as necessidades e saberes dos povos do campo. A educação popular de base freireana está na base do conceito de Educação do Campo e propõem-se a reconhecer as especificidades dos povos do campo como sujeitos.

É preciso considerar também que a relação que se estabelece entre os povos do campo e poder hegemônico reproduz as relações de opressão, excluindo os sujeitos dos processos de tomada de decisão e mesmo da compreensão crítica de sua própria realidade. Assim, faz-se necessário analisar e repensar o modelo de educação para os povos do campo e as relações que se estabelecem entre campo e educação.

Freire (2005) aponta como aspecto central da sua concepção de educação a compreensão da realidade, construída historicamente e portanto, passível de mudança, uma vez que educador e educando são seres da práxis e construtores de sua historicidade como sujeitos.

Para Freire (1989) toda educação é uma ação política e dessa forma, encontra-se comprometida com determinado projeto de sociedade, servindo como instrumento de

transformação ou reprodução das estruturas sociais, contrariando a ideia de uma educação neutra ao referir-se à superação de uma prática ingênua, para uma prática educativa crítica, voltada a emancipação.

Esta visão emancipatória de Freire (1989) rompe com a perspectiva fatalista da história, permitindo que os sujeitos possam ser capazes de realizar uma leitura crítica da realidade e identifiquem-se como autores de sua própria história. Dessa forma, o caráter emancipatório da educação alinha-se com os ideais da Educação do Campo.

Calazans (1993) considera que esses movimentos educacionais e culturais tiveram inserção na educação de base e educação popular, com destaque para inovações teórico-metodológicas, que marcaram e marcam a Educação do Campo no Brasil. Aponta também que o desenvolvimento rural nas décadas de 1960 e 1970 tornou-se instrumento para provocar mudanças sociais na realidade rural.

A mudança social é definida como toda modificação nas relações sociais existentes no meio rural que possibilite a melhoria das condições materiais e, especialmente, da participação política e institucional dos grupos menos privilegiados. (CALAZANS, 1993, p. 37).

O governo militar reprime os movimentos de educação popular e volta suas ações ao combate do analfabetismo, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, caracterizado como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola. (HENRIQUES et al., 2007, p. 11).

Os anos 80 são marcados pela inclusão da Educação do Campo na pauta dos temas estratégicos das organizações da sociedade civil, especialmente ligadas à educação popular, cujas ações voltavam-se a democratização do país, num movimento de resistência à ditadura. Estas organizações atuavam junto a sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores (ligados à resistência à ditadura militar), partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais ligados à educação, assim como setores da igreja católica alinhados à teologia da libertação e ainda organizações ligadas à reforma agrária. O objetivo era “reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias vida dos camponeses”. Merecem destaque as ações educativas da Comissão Pastoral da Terra - CPT, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - Contag, do Movimento Eclesial de Base - MEB e do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. (HENRIQUES et al., 2007, p. 11).

O MST, conforme Antonio e Lucini (2007) destaca-se, a partir da década de 1980, como forte movimento social do campo, pela natureza combativa e também pelas proposições e ações voltadas à educação.

A partir de 1969, iniciativas populares de organização da educação voltada aos povos do campo vão sendo criadas, inspiradas em modelos franceses, como as Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, as Casas Familiares Rurais - CFRs e os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFAs. Estas iniciativas associam o aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. (HENRIQUES et al., 2007).

Esse processo marca a Educação Rural no Brasil ao mesmo tempo em que emerge a Educação do Campo, com intencionalidades confrontantes: a primeira voltada a educação das populações rurais, seja através da escolarização ou outros processos voltados à crianças e adultos, a partir de interesses oligárquicos ou urbanos; e a segunda voltada para uma educação crítica e emancipatória, voltada aos interesses das diferentes populações do campo no Brasil.

Caldart (2008) aponta que a Educação do Campo nasceu a partir de objetivos sociais emancipatórios, na dinâmica histórica do campo, com suas lutas sociais, a luta pela terra e pelo trabalho, como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional do campo. Na legislação brasileira, a Constituição de 1988, passou a contemplar as especificidades das populações identificadas como do campo, no que se refere à educação.

Diferentes autores, como Henriques et al. (2007) e Ilha, Ribeiro e Souza (2016), apontam que a luta por uma educação diferenciada, adequada e de qualidade para o campo³⁰, no Brasil, inicia com esforços dos movimentos sociais e ganha força na década de 90 a partir de eventos e atos que contribuíram para a construção da proposta de uma escolar que considerasse os sujeitos do campo e seu contexto.³¹

A Conferência Nacional por uma Educação do Campo (1998) indica a necessidade de políticas específicas, voltadas à realidade do campo:

defender políticas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural, negada aos diversos grupos que vivem no

³⁰ São considerados povos do campo: agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros.

³¹ Destaque para o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997, as Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo em 1998 e 2004, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC - Parecer nº 36/2001 e a Resolução nº 1/2002 de constituição do Conselho Nacional de Educação.

campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 49).

As contribuições dos movimentos sociais e de diferentes educadores e pesquisadores na compreensão do conceito de campo e da educação tem se destacado, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, a favor da superação da dicotomia entre rural e urbano.

A Educação do Campo nasce e se fortalece como um paradigma construído pelos sujeitos coletivos, organizados nos Movimentos Sociais, tendo à frente inicialmente o MST, com a perspectiva de resistir às intensas transformações ocorridas no campo em função das mudanças na lógica de acumulação de capital nesse território. A história das lutas e da organização coletiva dos sujeitos do campo em busca do acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital, faz parte desse cenário, não podendo ser analisada em separado. (MOLINA, 2010, p. 7).

Segundo Arroyo (1999), o termo Educação no Campo foi cunhado na atuação dos movimentos sociais, alinhado com a perspectiva da formação de sujeitos e a garantia de direitos para a população do campo. Por sua vez, Caldart (2012) aponta que a terminologia “Educação Básica do Campo” surge em contraponto à educação rural, esta a serviço da formação de mão de obra para o agronegócio, no contexto capitalista.

A Educação do Campo tem como princípios:

I. A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do Campo; II. A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; III. A Educação do Campo no campo; IV. A Educação do Campo enquanto produção de cultura; V. A Educação do Campo na formação dos sujeitos; VI. A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável; VII. A Educação do Campo e o respeito às características do Campo. (BRASIL, 2003).

As diferenças entre a educação urbana e rural são normatizadas e reconhecidas. No entanto, Arroyo, Caldart e Molina (2004) reforçam a necessidade de Políticas Públicas de Educação do Campo, que assim como os movimentos sociais, reconheçam a luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado.

Uma política que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser homem, mulher, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e se formar como humanos. Fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, pp. 14-15).

Os autores ainda reforçam que a escola deve abrir os horizontes das crianças, adolescentes, jovens e adultos, para o que há de mais humano e avançado no mundo, desde o campo, a partir de suas vivências, identidades e suas culturas. Reconhecem as particularidades dos povos do campo, as possibilidades de sua relação com a produção das condições de sua existência social e identificam a escola como um lugar privilegiado de formação nesse contexto.

Num país como o Brasil, de grandes diferenças entre rural e urbano, além das diferenças regionais, é difícil pensar numa identidade única para a escola e também para as Escolas do Campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CALDART, 2004, p. 35).

Atualmente a legislação brasileira reconhece o direito a uma educação para as pessoas que vivem no campo, que considere aspectos não somente geográficos, mas também culturais e sociais. No entanto, os sistemas oficiais de educação se organizam a partir de estratégias pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, numa visão capitalista e economicista, voltada para o desenvolvimento urbano-industrial. (HENRIQUES et al., 2007, p. 13).

O que vocês estão colocando é outra compreensão e prática da educação básica: a escola rural tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente. (ARROYO, 1999, p. 11).

O reconhecimento da educação como um direito da população e um dever do estado, segundo Caldart (2002, p. 19) não pode ser tratado como serviço nem política compensatória. Dessa forma, a oferta da educação básica (urbana ou no campo) deve ser universalizada, a partir de sistema de ensino, com garantia de acesso e permanência, mesmo em áreas isoladas, atendendo povos do campo e da floresta.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de

projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação. (CALDART, 2002, pp. 19-20).

No Ministério da Educação - MEC, a Educação do Campo encontra-se vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, criada em 2004, que tem como objetivo: apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2017b).

A Política de Educação do Campo é referenciada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e conta com uma base legal que estabelece princípios e procedimento (BRASIL, 2017a)³². Diretrizes Complementares normatizam a oferta de atendimento educacional no campo, critérios para nucleação de escolas, transporte escolar, dentre outros.³³

Uma grande dificuldade apontada pelos sistemas de educação são os altos gastos com a manutenção das escolas chamadas rurais, devido a fatores como a localização geográfica das escolas, a baixa densidade populacional nas regiões rurais, resultando no atendimento de um número reduzido de alunos e grandes distâncias entre casa e escola. Outras importantes dificuldades apontadas dizem respeito à precariedade das instalações, transporte escolar,

³² Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal; Pedagogia da Alternância, normatizada por meio do Parecer nº 01/2006 é reconhecida pelos sistemas de ensino, comunidade do campo, movimentos sociais e sindicais além de estudiosos da educação; Parecer nº 3/2008, que define orientações para o atendimento da Educação do Campo, e estabelece uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo.

³³ O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada; o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, destacando os princípios da Educação do Campo, respeito à diversidade, políticos pedagógicos específicos, políticas de formação de profissionais da educação e participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo; Portaria nº 86, de 10 de fevereiro de 2013 institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo, conforme Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e define suas diretrizes gerais; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE aos estudantes da educação básica, altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, nº 11.507, de 20 de julho de 2007, revoga os dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994.

dificultado o acesso de professores e alunos. Além de dificuldades relacionadas com a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento, a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais, a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais, a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (HENRIQUES et al., 2007, p. 18).

É reconhecida a importância do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos, no entanto, sua condição de trabalho tem se deteriorado, faltam professores habilitados, ou têm baixa qualificação, os salários inferiores aos da “zona urbana”, há sobrecarga de trabalho, quando comparados com os que atuam na “zona urbana” além das dificuldades de acesso e locomoção, fatores esses que levam a uma alta rotatividade. (BRASIL, 2003; HENRIQUES et al., 2007, p. 43).

Em relação à formação de docentes, Fernandes (2012) considera que os cursos de graduação são deficitários no que se refere à formação de professores para atuar em escolas do campo, pois se constitui em sua maioria para a docência urbana. A formação dos professores de escolas do campo tem acontecido na interação com os alunos, comunidade e o contexto, e conta, em muitos casos, com a colaboração de movimentos sociais ligados aos agricultores. No entanto, os docentes que atuam no campo precisam ter uma formação que vá além dos aspectos relacionados à sua prática. É preciso que compreendam as peculiaridades do campo e da escola deste espaço.

O olhar para os desafios pode ser aprofundado não somente para os aspectos referentes à materialização da Educação do Campo, mas também para a sua proposição, com uma compreensão de seus sujeitos concretos, considerando que a cultura e o território estão em constante movimento.

Um outro grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimentos e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resgate a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Ou seja, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de agropecuária; a indústria chega ao campo e aumentam as ocupações não agrícolas. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento. Neste sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, pp. 33-34).

O enfrentamento dos problemas que afligem a multissérie requer o enfrentamento de desafios relativos à realidade sócio-econômica-política-ambiental, cultural e educacional do campo e pela afirmação das identidades culturais das populações do campo. (HAGE, 2006a, p. 4).

Hage (2006a) também evidencia que no desenvolvimento histórico do sistema de ensino brasileiro, a localização da população representa um intensificador da desigualdade na oferta de oportunidades de escolarização. As oportunidades de ensino são maiores, conforme a proximidade aos centros urbanos. Mesmo as legislações atuais não têm provocado alterações significativas na escolarização dos povos do campo.

Um dos aspectos centrais na proposição da Educação do Campo é a participação dos sujeitos do campo nas diferentes instâncias de tomadas de decisão referentes às escolas do campo e isso, pelo que foi possível constatar não tem acontecido.

Esta é a grande *novidade histórica* da Educação do Campo, e que não podemos deixar se perder: criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para “conquistar sua própria emancipação”. Tem um foco prioritário (não exclusivo) na luta por políticas de escolarização formal, pela histórica negação desse acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo, especialmente na sua tarefa específica em relação ao conhecimento. E assumindo a contradição de disputar junto ao Estado, “o colaborador mais disposto” do capital, políticas que possibilitem atender exigências formativas do polo do trabalho. (CALDART, 2016, p. 320. grifo do autor).

A Educação do Campo vincula-se a uma concepção de campo voltada à valorização e fortalecimento do campo como território de vida, onde se materializam diferentes aspectos da existência, não somente a produção. Nessa perspectiva, a escola relaciona-se com a cultura local e os diferentes aspectos da existência dos povos do campo, cuja participação na concepção da escolar e na sua materialização são fundamentais.

A Educação do Campo, também encontra-se em movimento, num processo constante de atenção e atualização, buscando compreender o contexto em que se insere, como resistência e ação, buscando atender necessidades presentes de escolarização e formação das populações do campo, inseridas na construção deste processo, sem esquecer ou naturalizar as mazelas que a ausência ou a subordinação historicamente delegaram a esta parcela significativa da população, socialmente, culturalmente, territorialmente e economicamente falando.

A educação para os povos do campo convive em sua materialização com a influência de dois referenciais distintos, o Ensino Rural e a Educação do Campo, cada um com seus

pressupostos, valores, intencionalidades e contradições, configuram uma totalidade em constante movimentação.

O Fórum Nacional de Educação do Campo lançou em junho de 2018 a Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA posicionando-se frente a crise estrutural da sociedade brasileira, e seus aspectos relacionados à economia, acirramento de conflitos de classe, crise ambiental, hídrica e política, e o esgotamento da capacidade do Estado (chamado de exceção) de assegurar direitos. Foram destacadas também as medidas econômicas de congelamento dos investimentos, suspensão da política de reforma agrária, reforma trabalhista e da previdência, militarização das escolas e criminalização das ações dos movimentos sociais populares e sindicais, dentre outros. Ganham destaques também o agravamento da crise social e seu impacto sobre a classe trabalhadora do campo levando-se em conta a suspensão da política de reforma agrária, o desmonte das políticas de assistência técnica, a redução de áreas quilombolas e indígenas demarcadas e a expansão do agronegócio. Da mesma forma, é claro o posicionamento contrário às reformas empresariais instituídas por meio da reforma do Ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, além das propostas de transformar EJA e Ensino Médio em Educação à Distância - EaD, subordinando a Educação Básica às exigências do mercado e aprofundando a exclusão. (FONEC, 2018).

A carta também reforça o compromisso na luta pelas políticas conquistadas e construídas conjuntamente nos últimos anos (como o PRONERA, a Residência Agrária, o PROCAMPO – Licenciaturas em Educação do Campo, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade, Escola da Terra, Programa de Educação Tutorial - PET Campo e outros), representando a conquista de “um território há séculos bem cercado, protegido e isto tem ameaçado as classes dominantes, que tudo fazem para extinguir e se apoderar das nossas conquistas dos fundos públicos “.

A luta pela Educação do Campo, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada deve estar comprometida com a defesa da democracia e com a construção de uma sociedade igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, baseada na Reforma Agrária e Reforma Hídrica, com um projeto popular de agricultura, pesca artesanal, extrativismo vegetal, gestão das águas, saúde e cultura para todas/os as /os trabalhadoras/es do nosso País. Defendemos um Projeto Popular para o Brasil que visa fortalecer a economia nacional. O desenvolvimento autônomo, soberano e que enfrente as desigualdades de renda e direito. (FONEC, 2018, p. 3).

Desta forma, os compromissos e diretrizes que pontuam a Educação do Campo ao longo de sua história são reafirmados, ao mesmo tempo que ganham a atualização conforme o

posicionamento frente à questões e determinantes apontadas pelo contexto.

2.3. INICIATIVAS NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO ESTADO DO ACRE

O Acre foi elevado à categoria de Estado brasileiro em 1962. Foi no período anterior, em que o Acre encontrava-se na condição político administrativa de Território que consideramos como marco histórico das iniciativas de organização da educação acreana. Aqui buscamos ampliar a compreensão sobre as diferentes iniciativas da organização da educação para os povos do campo na Amazônia acreana até os dias atuais. Esta organização de informações orienta-se para identificar os aspectos históricos, intencionalidades e materializações significativas relacionadas à escolarização.

Ao analisarem historicamente a institucionalização da escola graduada no então território do Acre, entre os anos de 1905 e 1930, Dantas e Lima (2012, p. 274) apontam preocupações com a instrução pública e relatam grandes dificuldades relacionadas ao atendimento educacional, pois os habitantes encontravam-se dispersos, ocupando áreas de seringais, distantes da sede das cidades, escassez de recursos financeiros e deficiências na fiscalização dos estabelecimentos educacionais. Lima e Maciel (2014, p. 14) identificam elementos que apontam para a preocupação com a alienação dos pais quanto à educação dos filhos e preocupações com a instrução pública, a pouca competência do professor.

Lima (2012, p. 22), esclarece que a estratégia utilizada pelos administradores para superar a ausência de escolas, difundindo a instrução primária, fomentar nacionalidade e atacar o analfabetismo são propostas as chamadas escolas móveis (também chamadas de escolas ambulantes), pelo chamado “Methodo João de Deus³⁴”. Além das crianças, esperava-se preparar os seringueiros e ribeirinhos para a leitura, escrita e operações fundamentais em três ou quatro meses.

Dantas e Lima (2012) apontam que as escolas ambulantes eram escolas que deveriam mover-se conforme a necessidade das pessoas ou das comunidades, ou seja, atendiam a lugares de difícil acesso e não tinham um local determinado. As mesmas eram custeadas pelo município. Deveriam permanecer um ano em determinada localidade, retornando após dois anos, em caso de necessidade. Dentre os desafio enfrentados, são apontados, a questão dos

³⁴ Este método de ensino foi criado em Portugal, pelo pedagogo e poeta João de Deus. A base do método era a Cartilha Maternal, publicada em 1876.

professores, estrutura e relação com as famílias. Quanto à estrutura, essas escolas eram tidas como deficitárias quanto à estruturas, materiais didáticos e pedagógicos.

Para compreender a organização da educação primária no Estado do Acre, é preciso voltar a 1920, nos tempos do Acre território. Neste período, marcado por profundas modificações políticas e administrativas no Acre Território e em alinhamento com os demais estados da federação, uma das principais finalidades da educação primária era combater o analfabetismo e “transformar a massa, promover o progresso, acelerar o desenvolvimento da região”. A partir da centralização dos serviços de educação e a implantação da escola graduada, na figura dos grupos escolares, o ensino de primeiras letras, no ensino primário, deveria ser acessível a toda população em idade escolar. (SILVA; LIMA, 2016).

Naquele período, o Brasil passava por profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, que refletiram na organização da escola pública, a partir de novos conceitos educacionais inspirados pelos ideais de modernidade. Os grupos escolares ocupavam lugar de destaque no projeto educacional republicano, no que diz respeito à sua edificação, materiais didáticos e metodologias de ensino. Lima (2012, p. 21) destaca que os primeiros anos de fundação da República evidenciaram a necessidade de “reinvenção de uma nova escola”, pela necessidade de “integrar o povo a nova ordem republicana e à alocação do trabalhador livre ao mercado de trabalho”. No período do Acre território, a instrução era um meio para retirar os habitantes do “primitivismo” e alcançar o progresso.

As configurações que a instrução primária no Acre assumiu nas primeiras décadas do séc. XX, guarda estreita ligação com a peculiar história de conquista e incorporação destas terras do território nacional, bem como os diferentes formatos de organização política e administrativa experimentadas. Da criação de uma rede de escolas primárias, a contratação de professores à definição das matérias de estudos articulam-se estão dados um conjunto de estratégias de ação para viabilizar a instrução pública que se articula ao processo de transformação de um agrupamento diversificado de aventureiros, que desbravaram uma região ‘selvagem’ e primitiva, em cidadãos civilizados, incorporados a nação republicana brasileira constitui-se em tarefa de grande porte para a qual a escola será instrumento fundamental em sua construção. (LIMA, 2012, p. 18).

Analisando documentos da época, Dantas e Lima (2012) apontam que, com a instituição do território unificado em 1920 e com a intenção de expandir os estabelecimentos de ensino, atacar o analfabetismo e difundir a instrução primária - importante na consolidação do território e da república -, a base da escolarização do território são as escolas isoladas. Poucos são os grupos escolares e sua implementação tem um custo elevado. Escolas urbanas ou rurais seriam instaladas em localidades com mais de trinta crianças em idade escolar e com uma distância mínima de três quilômetros entre estabelecimentos de ensino. Haviam também

as escolas noturnas, para atender a população adulta. Os documentos analisados pelas autoras apontam para uma lastimável situação e a necessidade de uma moderna pedagogia, com utilização de métodos modernos para vencer o atraso educacional. A educação deveria ser capaz de acompanhar as inovações educacionais que vinham acontecendo no país, proporcionando uma educação capaz de moralizar a população, ensinar a ler escrever e contar, mas também ensinar as crianças a assumirem “seu lugar na sociedade”.

A preocupação era estender o ensino primário não somente às localidades urbanas, mas também aos seringais, que já comportavam algumas escolas que, devido à localização eram insuficientes para todas as crianças em idade escolar. Segundo Dantas e Lima (2012), foi proposta a criação de internatos na sede dos municípios, para atender aos filhos dos seringueiros, porém, tal proposta esbarrou na escassez de recursos. A justificativa para esta iniciativa seria a dificuldade de acesso às escolas rurais.

Assim, os serviços de educação se concretizavam nos formatos de Escolas Isoladas, Escolas Reunidas ou Agrupadas, Escolas Particulares e Grupos Escolares. O ensino primário era dividido entre elementar e complementar e era organizado em quatro anos, em ordem ascensional. O ensino primário era oferecido principalmente nas escolas isoladas, urbanas ou rurais. (SILVA; LIMA, 2016).

Silva e Lima (2016) apontam que além da difusão do ensino, através da criação de escolas, a educação no Território almejava a sua normatização e citam o Regulamento De Ensino do Governador Dr. Epaminondas Jácome, datado de 1922, que determinava que nas escolas isoladas haveria uma cadeira de ensino e os grupos de alunos de cada ano atendidos, deveriam ser distribuídos em classes de ordem numérica, dos mais adiantados para os mais atrasados, conforme frequência e grau de aproveitamento. As classes deveriam ser compostas por 10 a 30 alunos. O ensino profissional, que assim como o primário, deveria ser ofertado.

O modelo da escola graduada, com a classificação homogênea dos alunos, a distribuição de várias salas no mesmo prédio, construído para este fim e vários professores, cada um na regência de sua sala era tido como moderno e o ordenamento do cotidiano escolar apontava a graduação do ensino como principal orientador da organização das classes. Lima (2012, p. 27) aponta que até então a predominância era de classes organizadas com diferentes turmas na mesma sala de aula. O professor atendia várias classes (no caso do professor do curso primário elementar, tinha pelo menos duas), cada uma se ocupando com uma tarefa específica e desenvolvendo as disciplinas de acordo com o estágio de adiantamento dos alunos.

Outros aspectos que merecem destaque em relação à escola graduada dizem respeito é

em relação a frequência às matrículas. As escolas isoladas que apresentassem frequência inferior a 30 alunos por dois semestres consecutivos poderiam ser suspensas ou transferidas para outro local. As matrículas ficavam abertas ao longo de todo o ano letivo, de forma a atender uma maior número de alunos, considerando a instabilidade das famílias seringueiras em suas localidades. No caso de excesso de frequência, a turma era dividida em dois turnos com horário e programas especiais. (SILVA; LIMA, 2016).

Era dever da escola preparar o aluno para que desenvolvesse suas faculdades e fosse um sujeito ativo em seu meio, através da experimentação (método intuitivo), utilizado no ensino simultâneo. Este método, diferenciava-se do monitorial, praticado anteriormente, no qual o professor trabalhava com os alunos em diferentes graus de rendimento, com o auxílio de um monitor. O currículo era organizado em programas especiais referentes a cada ano, conforme a progressão do ensino. (SILVA e LIMA, 2016).

Lima e Macedo (2013, pp. 190-193) destacam como elementos marcantes da escola graduada, a definição de programa de estudo, a distribuição e graduação temporal dos cursos, os exames escolares e a classificação dos alunos, a busca da homogeneidade e padronização das práticas. Como consequência, a reprovação e o baixo rendimento. Os ideais republicanos vão dando os contornos para onde, quando, o quê e a quem ensinar. A escola primaria republicana se apresenta como um projeto de escolarização voltado às camadas médias e superiores, mais que à garantia da instrução popular na infância.

A modernidade pedagógica se traduz na escola graduada pela seriação, vinculada ao sistema de organização das classes relacionadas à idade cronológica, bem como a “maturidade” para a aprendizagem dos conteúdos; pelo ensino simultâneo que exigia classes homogêneas, separadas por sexo e faixa etária; pela graduação dos conteúdos a serem ensinados; pela exigência de exames anuais para promoção ano a ano; pelo uso do método intuitivo (baseado em exercícios práticos e na concreticidade como ponto de partida para a abstração). (LIMA; MACEDO, 2013, p. 194).

A organização seriada se difunde no território e posteriormente no Estado do Acre. No entanto, a dispersão dos alunos, as grandes distâncias, a ausência de escolas no interior das florestas e a unidocência se mantêm como marca da historicidade da escolarização.

Souza (2011) descreve a experiência do Projeto Seringueiro, de educação com seringueiros realizada no período de 1981 a 2007, atendendo a reivindicação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri – STR/Xapuri, e tendo como entidades gestoras o Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia - CDOP AMAZÔNIA e posteriormente o Centro dos Trabalhadores da Amazônia - CTA. As experiências iniciais se deram em seringais do município de Xapuri e gradativamente foram se estendendo também a seringais de outros

municípios. As ações do projeto se davam nas áreas de educação, saúde e cooperativismo, buscando contribuir para a melhoria de vida das populações.

O autor identifica três fases distintas. O primeiro período (1981 a 1990) foi marcado pelas concepções freireanas de educação popular, da teologia da libertação e do sindicalismo rural, numa forte identificação com o movimento social, a defesa do meio ambiente e a luta pela terra, que culmina com a luta política para a constituição das Reservas Extrativistas e dos Projetos de Assentamento Extrativistas - PAE. As primeiras parcerias e convênios com o Estado, se delineavam, mas mantendo-se a autonomia do Projeto.

O segundo período (1991 a 2000) é marcado pela defesa de uma escola comprometida com as lutas sociais, com o meio ambiente e a permanência das famílias dos trabalhadores seringueiros, nas reservas e assentamentos. Desta forma, faz-se necessária a modernização das práticas produtivas e a utilização de novas tecnologias que venham atender as exigências da concepção de reserva e assentamento extrativista, exigindo adequações da escola e do projeto. Com isso, ampliam-se as relações com o poder público estatal e parcerias com entidades voltadas a uma política ambiental. (SOUZA, 2011).

No terceiro período (2001 a 2007), a escola vai se distanciando da educação popular e aproximando-se da condição de instituição escolar oficial, administrada pelo poder público de Estado. Assume assim a política educacional do governo, o material didático, o calendário escolar, a formação dos professores. Enquanto isso, as famílias enfrentam problemas relacionados ao uso da terra e os ajustes à legislação.

Primeiramente, foram construídas escolas bastantes rústicas, as chamadas *escolas pioneiras* e, ao longo do projeto, foram ganhando maior estrutura a partir dos convênios e financiamentos. A localização e o calendário da escola eram organizados de forma a atender o maior número de pessoas. (SOUZA, 2011, grifo do autor).

As escolas atendiam adultos e crianças, com um professor e o ensino equivalente às quatro primeiras séries. Independente dos conteúdos equivalentes à estas séries, “o importante seria o aluno/seringueiro dominar a leitura e a escrita, criar um texto e realizar as operações matemáticas básicas”. Além disso, o ensino também era voltado para que pudessem se organizar e atuarem no Sindicato, na Cooperativa, como monitores da Igreja Católica ou agentes de saúde.

Tais escolas eram multisseriadas e exigiam procedimentos pedagógicos diferenciados, tanto em relação às escolas oficiais urbanas e rurais, quanto a seus próprios alunos. Dado que aquela sociedade dos seringais ainda não experimentara um convívio cultural nos moldes de um processo mercantil/industrial, a não ser de modo informal, através de contatos esporádicos, essa educação é ainda concebida e marcada pela

transmissão de saberes dos mais velhos, os mais experientes, aos mais novos, menos experientes. O processo educativo escolar se aproximava de uma concepção tradicional de educação, sem perder seu caráter popular/social. (SOUZA, 2011, pp. 149-150).

Percebe-se que uma das marcas do Projeto Seringueiro, além de oferecer uma proposta de educação que contemplasse os conteúdos equivalentes à proposta seriada oficial, contemplava também aspectos relacionados à vida na floresta, ou seja, mantinha uma relação entre educação e trabalho no seu sentido ontológico, buscando assim que os alunos e as comunidades pudessem apreender de forma reflexiva e prática, aspectos referentes à diferentes esferas de sua existência.

Este vínculo, um diferencial em relação às demais iniciativas de escolarização, vai se perdendo, à medida que se volta somente para os aspectos escolares e que as escolas se aproximam do sistema oficial.

Como materiais e recursos didáticos, Souza (2011) destaca, as cartilhas, elaboradas conforme a cultura local. Também chegaram a ser editados livros, de autoria dos professores. Cita também a Mala de Leitura³⁵, o quadro de giz, o gravador e o rádio.

Quanto aos professores, o autor também identifica três grupos. O primeiro era formado por pessoas da “zona urbana”, com nível médio ou superior de escolarização, comprometidos com a luta dos seringueiros. Participaram desde o início, atuando nas escolas pioneiras. O segundo grupo é formado por seringueiros que trabalhavam na extração do látex, na coleta da castanha e na agricultura, além de participarem do Sindicato, da Cooperativa, da Igreja Católica e lecionarem na escola. Podiam ter estudado ou não no Projeto Seringueiro, mas eram alfabetizados e recebiam treinamento para serem professor/monitor. Já o terceiro grupo é dos professores, profissionais com formação específica para a docência, contratados e designados pela SEE, mediante convênio. (SOUZA, 2011).

As escolas isoladas antecedem o processo de escolarização graduada na Amazônia acreana e permanecem responsáveis por boa parte da escolarização básica, mesmo quando os grupos escolares passam a constituir a forma de escolarização em massa a partir da república. No Estado do Acre não há registros que permitam identificar indícios da escola isolada como formato de organização distinta da multissérie, o que dá a essa organização um caráter de permanência na escolarização na Amazônia acreana.

Conforme Farias (2015), no bojo das ações de reestruturação do sistema de ensino, ocorrida no estado no final da década de 90, surgiu a Coordenação de Ensino Rural, na

³⁵ Mala com obras literárias, de utilização itinerante entre os alunos da escola.

Secretaria Estadual de Educação - SEE, num esforço de fortalecimento das políticas estaduais de Educação do Campo. Foi elaborado um planejamento organizacional e foram definidas as políticas locais para as populações do campo, a partir do mapeamento das escolas rurais, investimento em infraestrutura, ampliação das salas, organização do quadro docente e remuneração. Segundo informações obtidas no site da SEE, os objetivos gerais da coordenação de Ensino Rural - garantir a universalização do acesso e permanência na Educação Básica a toda população residente em áreas isoladas e assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem para todos os alunos da rede rural do estado. (ACRE, 2018).

A SEE adota a terminologia Ensino Rural, e desde 1999, o Governo do Estado do Acre anuncia esforços e investimentos na busca do fortalecimento do Ensino Rural.

As normativas estaduais relacionadas a educação rural oficial no estado são o Plano Estadual de Educação - PEE³⁶ e Resolução do Conselho Estadual de Educação do Acre - CEE que estabelece orientações e procedimentos operacionais gerais para a educação básica nos sistemas de ensino estaduais e municipais no Acre (CEE/AC nº. 160/2012). O PEE/AC, em seu Capítulo II, artigo 3o. aponta entre seus objetivos a ampliação do acesso à Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio e, especificamente em relação ao atendimento da zona rural, aponta:

III – garantir a equidade do atendimento educacional com isonomia de oportunidades nas condições para o acesso e permanência na Educação Básica e nos padrões mínimos de qualidade do ensino aos alunos da zona urbana e da zona rural.

As metas e estratégias do PEE apontam a intenção de desenvolver, com apoio da União, pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar, para a população da zona rural e das florestas, considerando as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais, considerando as especificidades das comunidades da zona rural e das florestas, de forma a responder às exigências do mundo do trabalho e assegurando a escolaridade obrigatória, “considerando a necessidade de criação de programas especiais e condições adequadas para o funcionamento das escolas, salas e anexos, garantindo o alcance de padrões de aprendizagem satisfatórios”. Para isso, aponta o fortalecimento das escolas rurais em seus projetos político-pedagógicos, apoio a ações pedagógicas para correção das distorções idade-série, desenvolvimento de material de apoio aos professores e alunos. Além disso, enuncia a garantia de alimentação, transporte, implementação de núcleos de gestão, criação de políticas de formação, uso de tecnologias.

³⁶ Sancionado pela Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015.

As orientações e procedimentos para Educação Básica no Estado do Acre (CEE/AC nº 160/2012), ao referir-se às escolas do meio rural, em seu artigo 10, estabelece que:

A escola no meio rural poderá organizar-se em ciclos ou em alternância regular de períodos de estudo para estruturar seu currículo de acordo com as peculiaridades locais, observando ao que dispõe a legislação para a Educação no Campo.

A única menção à multissérie é feita no PEE, no anexo referente ao diagnóstico, que aponta a Escola Ativa³⁷ como estratégia metodológica de atendimento aos alunos do 1º ao 5º ano, de comunidades rurais de difícil acesso, em classes multisseriadas.

A partir de 1999 o Governo do Acre passa a pautar suas políticas públicas por um conceito de sustentabilidade, que envolve aspectos relacionados ao desenvolvimento econômico, inclusão econômica e social, valorização e fortalecimento da cultura local e fortalecimento dos serviços básicos – educação, saúde e segurança pública. O principal instrumento na elaboração de políticas, planos e programas, no estado, passa a ser o ZEE - Zoneamento Ecológico Econômico. Com base no ZEE, o estado classifica suas áreas mais remotas e carentes em ZAPs - Zonas de Atendimento Prioritário, que são constituídas por diferentes tipos de comunidades, conforme o tamanho, cultura e grau de vulnerabilidade ambiental. As CAU - Comunidade de Atendimento Universal são caracterizadas pela alta dispersão e a baixa densidade demográfica, dificuldade de acesso e baixo nível de organização social local. Apresentam, em média, uma a quatro famílias; as CAP - Comunidade de Atendimento Prioritário: podem estar dispersas ou concentradas, possuem uma maior densidade demográfica e acessibilidade que possibilita certo nível de articulação com outras comunidades de maior porte. Geralmente, estão associadas a uma melhor organização comunitária e apresentam cerca de cinco a trinta famílias. (CEPAL, 2014).

Segundo o PEE, as Comunidades de Atendimento Universal - CAUs e Comunidades de Atendimento Prioritário - CAPs, classificadas pelo ZEE e espalhadas por todo o estado,

³⁷ Gonçalves (2009, p. 18), aponta que Programa Escola Ativa - PEA começou a ser implementado pelo Governo Federal, nos Estados brasileiros em 1997. O objetivo era ampliar o acesso à educação básica no meio rural e melhorar a qualidade do ensino nas classes multisseriadas. O programa, surgido vinte anos antes, como Programa Escuela Nueva - PEN, na Colômbia, tinha como estratégias o investimento na infraestrutura física das escolas, na formação de professores e no fornecimento de novos meios de trabalho e recursos pedagógicos para a escola. A partir de resultados como melhoria da autoestima, criatividade, participação e diminuição da evasão, tornou-se um modelo apoiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, e passou a ter sua implantação em outros países estimulada e financiada por organismos internacionais. Outras avaliações tecem críticas ao programa, por considerarem que o desempenho pedagógico dos alunos é privilegiado, em detrimento à crítica. Os guias de aprendizagem também são criticados, por não contemplarem necessidades do contexto. Também são apontadas fragilidades administrativas e relacionadas à responsabilização dos professores. (Gonçalves, 2009, p. 148).

são à quem se destina a oferta da educação multisseriada.

Em avaliação às políticas e programas implementados no Estado do Acre desde a década de 90, CEPAL (2014) aponta avanços na educação, com base nos índices oficiais, sem distinção de localização das escolas. Os indicadores apontam avanços quantitativamente, mas qualitativamente pouco ou nada tem sido avaliado, considerando que tanto as diretrizes quanto os indicadores promovem um apagamento de práticas e intencionalidades alinhadas com uma educação crítica, orientada por uma prática social efetivamente compromissada com os sujeitos dos territórios do campo.

As classes multisseriadas são uma realidade, mesmo na capital do estado. O Ensino Rural no Estado se organiza da seguinte forma, segundo Farias (2015):

- Escolas Rurais seriadas, que tem acima de 100 alunos e contam com equipe gestora;
- Escolas Rurais multisseriadas acompanhadas desde 1999, pela coordenação de Ensino Rural, em parceria com as secretarias municipais de educação.

Conforme a Coordenadoria de Ensino Rural da SEE, as “escolas rurais”, de acordo com a sua localização são classificadas em:

- Dispersas na floresta (em seringais ou colônias³⁸, acessíveis por caminhos ou trilhas no interior da floresta, os chamados varadouros);
- Escolas localizadas em ramais (acessíveis por estradas de terra);
- Escolas ribeirinhas (localizadas às margens de rios e igarapés).

Segundo Farias (2015), o município de Rio Branco classifica como: escola rural seriada; escola de difícil acesso, localizadas em comunidades ribeirinhas (1 a 5 dias de viagem) e escolas dispersas na floresta.

Em levantamento preliminar realizado junto às Coordenações de Ensino Rural, Municipal e Estadual foram identificadas 43 Escolas Estaduais Multisseriadas em Rio Branco e 11 Escolas Rurais Municipais (sendo 8 multisseriadas e 3 seriadas).

³⁸ Termo comum na Amazônia Sul Ocidental para nominar as unidades de produção familiar em assentamentos, áreas pequenas ou médias voltadas à pequena produção agrícola e criação de animais para o auto-sustento. (SIMIONE DA SILVA e PAULA, 2016).

A Lei n. 1.694, de dezembro de 2005, institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios. Tem entre seus objetivos, universalizar o ensino fundamental a todos os alunos em idade escolar, garantir a oferta de educação infantil e do ensino médio, além de efetivar igualdade de condições para o acesso e permanência no ensino básico. Também prevê ações integradas entre Estado e municípios na oferta da educação básica. (ACRE, 2005).

Segundo Calixto (2017), em Rio Branco esta lei possibilitou a adoção de medidas que permitem a divisão da responsabilidade pela oferta do ensino fundamental, ficando o Município responsável pelos anos iniciais e o Estado responsável pelos anos finais e o reordenamento da rede de escolas municipais e estaduais de forma a distribuir a oferta de vagas mais próximas da residência dos alunos, além de outros ordenamentos referentes a gestão pedagógica, permuta de servidores, implementação do Programa de Avaliação de Aprendizagem dos alunos - PROA e do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar - SEAPE, orientações curriculares e produção de materiais comuns para os anos iniciais.

Pinheiro (2016) aponta que a organização multisseriada de ensino, não era novidade no Estado, mas a partir de 1991 passou a utilizar as cartilhas e formações do programa Escola Ativa, desenvolvido pelo MEC, para atendimento à zona rural, a partir de ideias neoliberais e escolanovistas. O Programa ganha forças a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, em 1996 e com o patrocínio do Banco Mundial, se propaga no Estado, atendendo à primeira etapa do Ensino Fundamental.

Em 1999 foi implementado o já citado anteriormente Programa Escola Ativa, para atender às classes multisseriadas de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. A partir daí como aponta Pinheiro (2016), no Governo de Jorge Viana, ganha destaque o termo Florestania, forjado a partir das palavras floresta e cidadania, considerando que cidadania é uma palavra urbana. Logo o termo ganha destaque nas mídias estatais, associado a sustentabilidade, progresso e lutas dos povos da floresta.

É importante ressaltar, com base em Simione da Silva (2011), que o termo Florestania faz alusão ao “gozo de direitos políticos, sociais, econômicos e culturais, formados a partir da floresta como *locus* de lutas, num processo de absorção de elementos sociais e culturais nativos na formação regional”. Essa imagem, construída coletivamente e historicamente, foi repassada ao imaginário social servindo como objeto estratégico para alianças entre o poder instituído (governo) com os camponeses e a classe trabalhadora em geral. No entanto, a

proposta de “desenvolvimento sustentável” associada a esta imagem, fazia parte de um projeto externo que “acata certos propósitos nascidos nos seios do movimento social, mas reafirma dimensões da reprodução neoliberal”.

Em 2005 foi implementado o Programa Asas da Florestania Fundamental, voltado ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. Em 2008, com a conclusão das primeiras turmas do Asas Fundamental, foi lançado o Asas Médio, voltados à continuidade da oferta para os alunos oriundos do Ensino Fundamental. Em 2009, buscando garantir o direito à educação às crianças de 4 e 5 anos, que se encontravam à margem das políticas públicas de educação, foi inaugurado o Asas da Florestania Infantil, popularmente chamado de “Asinhas”, que vem sendo executado em parceria com as prefeituras municipais.

Segundo Pinheiro (2016), com o intuito de garantir aos alunos o direito à continuidade dos estudos em suas localidades, o governo do Estado, em 2005, em parceria com a Fundação Roberto Marinho – FRM e o Banco Mundial cria o Projeto Piloto para as Comunidades de difícil acesso do Acre, que em 2007 passa a se chamar Asas da Florestania. O suporte didático ficou a cargo da Fundação Roberto Marinho, e a metodologia utilizada foi a do Telecurso 2000 (projeto criado no período militar para alfabetizar trabalhadores da indústria na Grande São Paulo). Divulgado como um projeto novo, o Asas da Florestania pautava-se num currículo mínimo, sem levar em conta a realidade local nem uma possível diversidade de ações didático-pedagógicas. Na época da implantação do projeto, as formações foram ministradas pela FRM e posteriormente pela equipe da SEE. Foram contratados muitos professores dos centros urbanos para atuação no campo, como a formação superior era um critério e na época os professores do campo tinham magistério.

Em sondagem inicial realizado junto à Coordenadoria de Ensino Rural da SEME, a informação obtida é de que atualmente não há formação específica para as escolas rurais nem tampouco para os professores das classes multisseriadas. A formação para a equipe da Secretaria é feita pelo Instituto Abaporu³⁹, voltado para escolas urbanas. A equipe da Secretaria repassa aos professores, que são responsáveis pela adequação da temática ao contexto rural e à sequência multisseriada. Em relação aos livros didáticos específicos para escolas rurais, anunciados pelo MEC (para estudantes e professores), a coordenadoria

³⁹ O Instituto Abaporu de Educação e Cultura é uma Associação Privada de Salvador/BA, fundada em 04/12/2006, que tem realizado formação continuada de professores do estado do Acre e em outros estados brasileiros. Segundo Pinheiro (2016, p. 7), em 2011 o Instituto Abaporu passa a criar cadernos de ensino e orientações curriculares para comunidades rurais no Estado, nos quais “o currículo continua sendo homogêneo, com o objetivo de criar corpos dóceis, ações governadas para atender o desejo de escolarização do mundo através de mídias atreladas ao discurso pedagógico”.

informou que chegaram alguns exemplares, mas insuficientes, fazendo com que utilizem os mesmos livros das escolas urbanas.

Hage, Silva e Brito (2016) ao analisarem o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, uma política de formação de educadores promovida pelo MEC destacam sua relevância na promoção da formação de educadores e educadoras em cursos de Licenciatura em Educação do Campo para atuação na docência e gestão nas escolas do campo e processos educativos sociais e comunitários nos territórios rurais. Os cursos, que têm materializado expectativas e reivindicações da Educação do Campo, são oferecidos em 26 dos Estados da federação, com exceção dos Estados do Amazonas e Acre.

Não foi encontrada nenhuma referência à adesão do estado ao Programa Escola da Terra, do governo federal, com ações voltadas a promoção da formação continuada de professores das escolas do campo, oferta de recursos como livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo, apoio técnico e financeiro aos estados e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo. (BRASIL, 2018c).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), foi criado em 1998, a partir da luta de movimentos sociais e sindicais do campo e da articulação com universidades, na perspectiva da consolidação de uma política pública de Educação do Campo, a partir da preocupação com os altos índices de analfabetismo entre os beneficiários do Programa Nacional da Reforma Agrária. Vinculado ao INCRA, o programa destinava-se inicialmente aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária, passando a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário. O Pronera propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, permitindo que jovens e adultos de assentamentos tenham acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). A capacitação de educadores para atuar nos assentamentos, além de coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias também são contempladas. A superintendência do Acre entre os anos de 1998 e 2011 contou com 7 cursos de EJA fundamental, 1 de Ensino médio e 2 de Ensino Superior, atendendo 6 municípios no estado, concentrados na região do Baixo Acre. (IPEA, 2015).

Os aspectos históricos identificados permitem compreender que a organização de iniciativas de educação/escolarização para os povos do campo no Amazônia acreana

estiveram em sua maioria vinculadas a programas governamentais e orientadas inicialmente a finalidades de elevação da escolaridade e fomento a integração nacional. Os desafios de escolarização considerando a dificuldade de acesso a áreas mais remotas e a baixa densidade demográfica podem ser considerado uma permanência em alguns lugares.

No Projeto Seringueiro, é possível identificar a participação da população do campo na sua efetivação, e aspectos alinhados com as diretrizes da Educação do Campo na sua materialização e na organização do trabalho pedagógico. No entanto, correspondeu a um determinado período, após o qual, as escolas passaram a integrar o sistema oficial.

Dessa forma, consideramos que a oferta de escolarização para os povos do campo são vinculadas à estratégias do estado. Ao observarmos o processo histórico, podem ser identificados avanços em termos de oferta da educação básica para os povos do campo, infraestrutura, transporte escolar e formação de professores; mas alinhados a interesses hegemônicos, sem representar avanços nas diretrizes preconizadas pela Educação do Campo. Os sujeitos do campo têm ficado à mercê de decisões e iniciativas compensatórias que não contribuem efetivamente para sanar as negligências, contradições, impermanências e ausências que marcam a história da Educação do Campo no Brasil e no Estado do Acre.

2.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO RURAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E COORDENADORES ENTREVISTADOS

Ao longo das entrevistas e durante o período de observação nas escolas foi possível identificar alguns dos pressupostos que fazem parte da compreensão dos professores e gestores/coordenadores referentes à Educação do Campo e Ensino Rural.

A partir das entrevistas é possível notar que a definição de Ensino Rural ou Educação do Campo, para os professores e coordenadores está relacionada com a distância da cidade e a qualidade do acesso. Para alguns, a diferenciação entre escola rural e escola no campo é uma substituição de nome, para definir a escola de difícil acesso. Educação do Campo e Ensino Rural são para moradores distantes.

O ensino do campo se insere a moradores distantes um dos outros, pouca clientela. A realidade é diferente. Teoricamente são pessoas que trabalham, produz no campo, seja lavoura, horta, leite, enfim. Em especial nos polos, como são áreas pequenas, trabalham com hortaliça e fruta, com a piscicultura. (Entrevista Coordenador J).

Os entrevistados apontam como dificuldades da escola do campo, “bem dentro mesmo”,⁴⁰ o acesso à escola e acesso à internet. Reconhecem que “nós aqui somos rural, não temos esses problemas, temos internet e impressora”.

A (escola) do campo que tá lá dentro mesmo não tem acesso à internet, nós aqui temos a impressora, temos coisa mais fácil. Já pra eles lá fica difícil o acesso. A diferença é essa. O acesso aqui é melhor do que pra tem tá lá dentro da mata mesmo. (Entrevista Professora T).

Outro aspecto tido como dificuldade apontado nas entrevistas é o abastecimento de material didático/escolar e merenda, no passado, quando o acesso era difícil. Foi apontado que “a escola rural era escola do campo mas depois da mudança, o acompanhamento da Secretaria ficou até melhor”, pois fazem diagnóstico e acompanham o andamento dos alunos, orientando conforme a necessidade.

O que percebo é que os entrevistados (professores e coordenadores) desconhecem as especificidades que historicamente distinguem o conceito e a materialidade da Educação do Campo e da educação ou ensino rural.

Alguns entrevistados ressaltaram que urbano e rural seguem “a mesma linha filosófica, diferenciando os conteúdos”. No entanto, quando questionados sobre o conteúdo ou mesmo os procedimentos, os professores afirmam que utilizam as mesmas indicações para a zona urbana, ressaltando, inclusive que os alunos merecem ter as mesmas oportunidades.

Sobre a diferença entre urbano e rural, dois dos entrevistados ressaltam que “não há o que diminuir do rural em relação ao urbano”. Uma das professoras inclusive ressalta que “não trato eles tanto como se eles fossem de zona rural”. Esse entendimento é um ponto comum em diferentes entrevistas.

Eu acho que ela tem sim um diferencial, que para atender estas crianças, que são de zona rural, apesar de que a gente não faz um trabalho assim, não trata eles tanto como se eles fossem de zona rural, mas tenta trabalhar os dois lados, pra eles verem que eles não são só da escola do campo, mas a gente tenta passar pra eles, fazendo um trabalho assim, que envolva as duas partes. (Entrevista Professora A).

É interessante perceber que em nenhum momento ao longo do meu contato com os entrevistados falou-se em “diminuir o rural”, mas as respostas vinham automaticamente neste sentido, como uma justificativa, em relação a este aspecto subtendido pelos entrevistados.

Algumas das professoras entrevistadas consideram que os alunos da “zona rural” dão valor maior ao estudo, quando comparadas às crianças urbanas. Uma das professoras supõe

⁴⁰ Em referência às escolas de difícil acesso, localizadas no interior das florestas.

que seja pelo desejo de ir para uma escola maior.

Na zona rural as crianças são mais meigas. São crianças que dão mais valor aos estudos. No urbano, estão no centro, em cima de uma escola e não tão nem ai para o estudo. Aqui acho que eles vêm a realidade dos pais, as dificuldades. (Entrevista Professora T).

Uma das coordenadoras entrevistadas acredita que diferente “das crianças de hoje”, as crianças antigamente queriam aprender e eram crianças quietas (“como pinguins”). No entanto, cita a necessidade e a legitimidade do uso da palmartória quando iniciou a docência. Interessante o contraponto com duas professoras entrevistadas, que dizem que hoje, as crianças rurais querem aprender, diferente das crianças urbanas.

Para Azzi (2005), a ação docente expressa a relação do professor em face do mundo e da sociedade. A ação docente é um ato de objetivação do sujeito, conforme sua aproximação da particularidade ou da individualidade.

O conjunto de falas dos professores e coordenadores expressa uma intencionalidade em proporcionar aos alunos do campo as mesmas oportunidades de aprendizagem dos alunos urbanos, pois esse é o referencial de qualidade. No entanto, os mesmos professores demonstram através de suas falas desconhecer a historicidade e os pressupostos que distinguem a Educação do Campo e o ensino rural. Essa intencionalidade certamente vai influenciar a objetivação de sua prática cotidiana.

Pergunto-me o quanto efetivamente a apropriação da histórica e do contexto ou de generalização espontânea está orientando este professor. Mais que isso, quanto o professor tem efetivamente consciência da constituição histórica do trabalho docente e que condições efetivas tem para desenvolver esta consciência e aplica-la em sua práxis.

Dessa forma a elevação da prática docente para além do automatismo, constituindo uma práxis efetiva fica comprometida, pois prescinde da apropriação da historicidade, dos conceitos e dos diferentes determinantes que mediam a constituição do professor do campo como sujeito histórico.

2.5. O TERRITÓRIO COMO TOTALIDADE

A terra serve, funciona, tem vida, para dar vida, para reproduzir a vida, não de cada indivíduo isoladamente, mas de todos os seus habitantes, plantas, animais ou humanos. Portanto, sua função é manter a vida nas suas mais diversas formas e em suas mais estranhas e improváveis mudanças. Não importa o que diga o direito, não importa o que diga a lei escrita nas reuniões de representantes dos interesses diversos da sociedade humana. A terra tem a função de prover a vida. É até estranho dizer que a terra tem uma função, ela é a provedora da vida, não por função, por

obrigação, mas porque é de sua natureza, da essência de seu ser. (MARÊS, 2010).

Reconhecendo a centralidade do conceito de território para as pesquisas e para a delimitação da Educação do Campo, assumimos este pressuposto no desenvolvimento da pesquisa. Para compreendermos o território não somente nos seus aspectos espaciais, mas culturais, sociais, econômicos, enfim, o espaço onde se materializa a existência dos povos do campo e da Educação do Campo, recorreremos a este conceito e aos aspectos que historicamente configuram essa totalidade.

O rural e o urbano, ou o campo e a cidade, guardam entre si uma constante dicotomia entre atraso e desenvolvimento. O campo é tido como atrasado, secundário, provisório, estando a serviço do desenvolvimento urbano-industrial. Enquanto isso, o urbano é visto como sinônimo de avanço e desenvolvimento. Essa dicotomia pode ser observada a partir de diversos aspectos como: processos de ocupação, densidade ocupacional, acesso a políticas públicas, renda e também acesso a escolarização.

A visão urbanocêntrica é que tem direcionado historicamente as políticas públicas voltadas à educação no Estado brasileiro, colocando a educação dos povos do campo a serviço do desenvolvimento urbano-industrial e ao atendimento de demandas urbanas e das classes dominantes. (HENRIQUES et al., 2007).

O termo urbanocêntrico, segundo Henriques et al. (2007, p. 13) é utilizado para se referir “a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo. Na visão urbanocêntrica, ganha centralidade o referencial urbano, reforçando a visão do campo como secundário e atrasado, pois não congrega a mesma materialidade urbana.

Fernandes (2006) diferencia os significados territorial e setorial do campo. O significado setorial considera o campo como espaço de produção de mercadorias. O significado territorial, mais amplo, para além do espaço de produção de mercadorias, compreende o campo como espaço de vida, multidimensional, ou seja, “um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”.

Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida. É preciso deter-se nessa questão, porque o paradigma não existe em si: só o vemos em suas manifestações. (CALDART, 2004, p. 58).

As delimitações entre urbano e rural do Brasil revelam que existem interpretações

diversas sobre o espaço rural e suscitam questionamentos, como em relação ao papel do campo no desenvolvimento das sociedades frente ao avanço do sistema capitalista e da globalização.

Quando se trata da perspectiva da Educação do Campo, a definição de campo carrega percepções que vão além da questão territorial e produtiva, mas agrega também especificidades com implicações para a educação nestes espaços. O espaço do campo é assim definido nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste sentido é mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002, p. 4).

Na perspectiva da Educação do Campo, busca-se a superação do antagonismo entre campo e cidade, buscando uma visão de complementariedade, e não de superioridade do urbano. Dessa forma, trata-se de reconhecer e admitir diferentes modelos de organização da educação e da escola, respeitando-se “a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir”. (HENRIQUES et al., 2007, p. 13).

A materialização do reconhecimento dessas diferenças e especificidades passa pela formação docente e sua prática, pelo calendário, currículo e materiais didáticos além das demais condições para a efetivação de uma educação e de uma escola que atenda ao direito à educação de uma população reconhecida e considerada em sua concretude e anseios.

Estudo do IPEA, de 2017 indica que a população rural e urbana no Brasil apresenta a maior desigualdade no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM dentre os grupos analisados. Em 2010, enquanto o IDHM rural para o país esteve na faixa de 0,586 - Baixo Desenvolvimento Humano, o IDHM urbano era de 0,750 Alto Desenvolvimento Humano, o equivalente a 28% mais elevado que o primeiro. Nas diferentes Unidades da Federação, o IDHM da população rural estava agrupado nas faixas de Muito Baixo Desenvolvimento Humano (1), Baixo Desenvolvimento Humano (15), Médio Desenvolvimento Humano (10) e Alto Desenvolvimento Humano (1). O IDHM da população urbana, variava do Médio Desenvolvimento Humano (6), Alto Desenvolvimento Humano (20) e Muito Alto Desenvolvimento Humano (1). As maiores diferenças percentuais identificadas entre o IDHM da população urbana e o IDHM da população rural, em 2010, foram observadas em estados da Amazônia Legal. Primeiramente no Amazonas, onde o IDHM urbano era 47,5% superior ao IDHM rural, seguido do Acre, que atingiu 40,3% e em

seguida Roraima, com 37%.

O mesmo estudo aponta, em relação ao Estado do Acre, o subíndice de frequência escolar de 41% inferior a adequação idade-série no rural, que alcançou o número de 0,406, enquanto a população urbana atingiu 0,689.

Estes índices apontam aspectos relativos à desigualdade entre a população do campo, desfavorecida quando comparada à cidade. Compreender a complexidade do campo, na Amazônia acreana e sua mediação na constituição da escola concreta requer um olhar sobre os aspectos territoriais e também sobre os diferentes paradigmas que orientam a proposição da Educação do Campo e a educação efetivamente oferecida pelo Estado.

A realidade da Amazônia acreana, conforme Simione da Silva (2011), é historicamente constituída a partir de diferentes processos de formação socioeconômicas, política e territorial, com marcos contundentes como a produção de borracha centralizada em propriedades extrativistas (numa relação de confronto entre o domínio patronal e a força produtiva camponesa dos seringueiros), a atividade agropecuária e a busca de desenvolvimento regional mais voltado à sustentabilidade. Dessa forma, relacionam-se às relações produtivas, ao controle da propriedade da terra e ao modo de produção. Do ponto de vista político, a espacialidade foi se constituindo com redefinições do território do estado junto à Bolívia, Amazonas e Rondônia. Na perspectiva produtiva, a construção histórica do estado é marcada pelo povoamento em torno dos antigos seringais, que deram origem, por exemplo, à capital Rio Branco. Ao voltarmos o olhar para o processo de ocupação, temos os povos originais, indígenas; o fluxo migratório de nordestinos no período da exploração da borracha; os “paulistas”, no desenvolvimento da agropecuária; e, não menos importante, o êxodo para os centros urbanos.

Esses aspectos são importantes na constituição do espaço acreano, ao considerarmos a formação regional como um processo histórico vivido na produção do espaço. Dessa forma, não somente os aspectos espaciais, mas as identidades sociais, políticas e econômicas forjam esta territorialidade historicamente. Assim, a compreensão do espaço agrário produzido na Amazônia acreana vai além da dicotomia campo-cidade ou rural-urbano. (SIMIONE DA SILVA, 2011).

Nesse sentido, o espaço agrário produzido na Amazônia-acreana traz em si rastros desses conteúdos pretéritos dando base à existência da diversidade no presente: o agrário se diversifica por três conceitos básicos em sua apreensão – o rural, o campo e a floresta, numa visão ora de conexões/interpenetrações, ora de negações/inter-oposições recíprocas ao urbano e a cidade. (SIMIONE DA SILVA, 2001, p. 48).

Dessa forma, Simione da Silva (2011, grifos do autor) reforça o conceito de *agrário* visto como *abrigo* dos conhecimentos de *campo* e *rural*, interligados dialeticamente numa relação social do produzido, fazendo-os coparticipantes do processo global que *abriga* também *cidade* e *urbano*, numa historicidade construída a partir da floresta. Na materialização da cultura camponesa na Amazônia acreana, o autor ressalta que o conceito de espaço agrário e de espaço citadino, não pode ser visto como representações sócio espaciais excludentes.

Na verdade, na Amazônia acreana, a condição de espacialização se instaura junto com o principiar da aglomeração populacional. Porém, na atualidade, estas cidades locais servem também para a firmação de ambientes de práticas primárias, mesmo que sejam apenas como locais de moradias. Por isso, vemos no processo regionalizado uma realidade que materializa em espaços produzidos que são transicionais. Esses se mostram como faixa de transição sob processos estruturantes do vivencial que se localiza. Não se trata de uma visão de um espaço “periurbano”, em que o urbano é visto como o centro, o instituidor, ou seja, o único estruturante. A transicionalidade é condição para situar espacialmente estas cidades locais territorialmente no âmbito do espaço produzido geral. O espaço transicional é locus de interação em que o estruturante provém do domínio que se estabelece e territorializa, seja do urbano ou do rural, pois no processo produtivo da realidade, por exemplo, o poder estruturante pode não ser emanado do espaço citadino, mas do espaço agrário. (SIMIONE DA SILVA, 2001, p. 59).

Dessa forma, compreende-se que a territorialidade na Amazônia acreana, constituída por processos regionais, sociais e econômicos forja uma transicionalidade particular no que se refere ao espaço produzido e como é apropriado, não obedecendo necessariamente a dicotomia campo/cidade apresentada por diversos autores, mas forjando-se na vivência do espaço concreto, que relaciona campo, cidade e floresta.

Para a Educação do Campo, a centralidade do território é reconhecida por Arroyo (2007), referindo-se ao território como espaço de produção da terra e produção como humanos, pois agrega espaços e símbolos da identidade e da cultura dos povos do campo. Dessa forma, defende, assim como os movimentos sociais do campo, a indissociabilidade entre território e educação, socialização, cultura, ampliando a concepção de direito à educação. O reconhecimento do território como lugar de matrizes formadoras e a articulação da escola com este espaço, para tornar a escola um lugar de formação.

Fernandes (2005) traz o conceito de campo como território, onde se realizam diferentes formas de organizações. Território esse, desenvolvido por sujeitos sociais que organizam-se por meios das relações de classe. Dessa forma, os territórios do campesinato⁴¹ e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. O autor ressalta ainda que a Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento.

O autor ressalta ainda que o campo pode ser pensado como setor da economia, ou seja, espaço de produção de mercadorias ou como território. O campo como território compreende o campo como espaço de vida, ou seja, um tipo de espaço geográfico onde se realizam as diferentes dimensões da existência humana, ou seja, multidimensional. Os territórios são espaços geográficos e políticos, constituídos por diferentes dimensões como educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida. Dessa forma, a economia é uma dimensão do território e, quando considerada a totalidade, leva a uma visão parcial e muitas vezes equivocada da realidade.

A intencionalidade é uma visão de mundo, ampla, todavia una, é sempre uma forma, um modo de ser, de existir. Constitui-se em uma identidade. Por esta condição, precisa delimitar para poder se diferenciar e ser identificada. E assim, constrói uma leitura parcial de espaço que é apresentada como totalidade. Afinal, todos os povos se sentem o centro do universo. (FERNANDES, 2005, p. 5).

O autor aponta ainda que espaço pode ser apropriado por determinada relação social, a partir da materialização das diferentes intencionalidades, dos seus diferentes grupos sociais. Essa apropriação pode reduzir ou fragmentar a multidimensionalidade do território.

A partir de suas considerações sobre território, Fernandes (2005) aponta que as pesquisas sobre o campo podem se desenvolver a partir de dois paradigmas, o do capitalismo agrário e o da questão agrária. Este último voltado à superação do capitalismo e onde se localiza a Educação do Campo, que vem sendo construída pelos movimentos camponeses. A Educação Rural vem sendo construída na perspectiva do paradigma do capitalismo, a partir dos interesses do capital.

O processo de lutas e disputas socioterritoriais nas últimas três décadas do século XX são marcadas pela influência do ambientalismo e geraram modalidades distintas de

⁴¹ Embora a população do território analisado não seja estritamente camponesa, foi adotada esta definição apontada por Fernandes (2005), na intenção de demarcar a dualidade nas diferenças entre as intencionalidades e os paradigmas, voltados para o agronegócio e à questão agrária. Estamos partindo da compreensão de que o termo camponês aqui está englobando a multiplicidade de trabalhadores do campo.

regularização fundiária e forma de uso da terra: os assentamentos agrícolas, agroextrativistas e agroflorestais, além das unidades de conservação. Dessa forma, os autores apontam uma incorporação das demandas camponesas ao movimento ambientalista e geraram formas de promoção do acesso a terra e ao mesmo tempo mecanismos de espoliação e expropriação que mantêm intocada a lógica do capital, com pouco espaço aberto às comunidades e um conjunto de ações que favorecem a exploração de recursos por capitais privados. (SIMIONE DA SILVA e PAULA, 2008).

A medida que um paradigma prevalece, as construções e elaborações teóricas, a proposição de políticas públicas, ou seja, a estruturação, a formação da realidade se dá a partir de um determinado ponto de vista, excluindo ideias divergentes. Na perspectiva da questão agrária, o campo como território é considerado não somente em seus aspectos geográficos ou produtivos, mas também como espaço político, de luta de poder, onde se realizam as relações sociais, e evidenciando os enfrentamentos entre agricultura camponesa e agronegócio, que projetam territórios distintos. A partir deste princípio, a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, enquanto a Educação Rural é historicamente resultado de um projeto criado para a população do campo. Tratam-se de diferentes paradigmas que projetam distintos territórios. (FERNANDES; MOLINA, s/d).

Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades. O desenvolvimento territorial dos povos do campo e da floresta só será sustentável se tiver esses grupos sociais como protagonistas do processo. E para que isso ocorra é necessária a realização de um projeto de educação que contemple todos os níveis de ensino. Esse projeto não deverá ser criado pelo Estado, mas sim pelos grupos sociais interessados. Para que possam construir e ter controle sobre os conhecimentos e do desenvolvimento da tecnologias apropriadas aos distintos territórios. O Estado é competente para garantir a realização do projeto, deve ser parceiro, assim como as outras instituições envolvidas na construção do projeto. (FERNANDES; MOLINA, s/d. p. 9).

A partir dessa visão sobre a centralidade do território (com seus diferentes elementos constitutivos) na existência dos povos do campo e na construção do paradigma da Educação do Campo, é que vamos percorrer aspectos da historicidade da Educação do Campo como conceito e também como relaciona-se com a educação básica oferecida na Amazônia acreana, suas apropriações e contradições no processo de materialização.

Existe historicamente no Brasil uma dicotomia urbano / rural, que se expressa numa visão urbanocêntrica e alinhada com o paradigma agrário. Isso se reflete na historicidade da Educação do Campo, marcando projetos distintos de desenvolvimento e de relação com a terra e o trabalho.

A partir das considerações de Simione da Silva (2011), de que a Amazônia acreana se estabelece historicamente como território, não a partir da dicotomia urbano/rural, mas da transacionalidade ente campo-cidade-floresta, procurou-se entender de que forma essa representação determina a materialização de uma Educação do Campo e um trabalho pedagógico.

O Coordenador J sempre fez questão de deixar claro em todas as conversas que tivemos, sua discordância com a visão de sustentabilidade e conservação das florestas. Ressaltou algumas vezes que “ninguém come floresta” e acredita que “a agricultura é enfraquecida no Estado, pelo excesso de restrições colocadas pelas últimas gestões estaduais”. Acredita que no restante do país há incentivo à agricultura e não há restrições quanto ao uso agrícola de áreas de floresta. Cita várias vezes o que ele intitula como “empreendedorismo agrário” como intencionalidade para a “zona rural”, ressaltando que “essa crença é atrapalhada por legislações e regulações ambientais e conservacionistas que emperram o progresso, já estampado na bandeira”.

Ao longo da pesquisa, este relevante aspecto relacionado à compreensão do território foi identificado e foram identificadas também na fala de alguns entrevistados algumas justificativas em relação à recusa em considerar os alunos rurais como inferiorizados, como se esse fosse o pensamento predominante, ao qual se opõem. Tais aspectos encontram-se abordados mais detalhadamente no tópico que apresenta a compreensão de Educação do Campo e ensino rural pelos entrevistados.

É preciso reconhecer que ao abordar-se o conceito de território na Amazônia acreana, o panorama aqui apresentado trata-se de um olhar inicial que permitiu a contextualização e as análises no contexto desta pesquisa. Outros aspectos e um maior aprofundamento podem trazer diferentes elementos que permitam novas e diferentes reflexões e abordagens sobre a relação do território e Educação do Campo.

CAPÍTULO 3. A FORMA ESCOLAR, A ORGANIZAÇÃO SERIADA E MULTISSERIADA E AS IMPLICAÇÕES NAS CONCEPÇÕES, CONFIGURAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E TRABALHO DOCENTE

O Capítulo 3 tem como eixo central a análise sobre os modos de organização do trabalho pedagógico, de forma a permitir um aprofundamento da compreensão sobre o processo histórico e dos determinantes que influenciam a materialização das classes multisseriadas. Para isso, apresenta as concepções e configurações referentes à forma escolar, função da escola, suas finalidades e a organização seriada e multisseriada, permitindo a compreensão de suas influências na organização do trabalho pedagógico e no trabalho docente.

3.1. A PREDOMINÂNCIA DA FORMA ESCOLAR

No esforço de compreender a organização do trabalho pedagógico na multissérie, buscou-se identificar determinantes históricos que mediarão sua constituição, partindo da forma escolar, tida como hegemônica para a transmissão do conhecimento organizado pela sociedade, a organização seriada, também predominante e cuja lógica se revela também na organização multisseriada. A seriação prevê o sequenciamento de conteúdos e de etapas de classificação dos alunos. Os alunos são organizados em classes, conforme a idade e o nível de desenvolvimento, buscando uma homogeneização, que facilitaria a aprendizagem e o trabalho do professor, permitindo abranger um grande número de alunos com um professor, num determinado espaço/tempo.

Amparando-se nas contribuições de Vincent, Lahire e Thin, (2011), é possível, a partir de uma análise histórica, conhecer o sistema escolar e compreender o que faz a unidade desta configuração histórica particular, a forma escolar, surgida em determinadas formações sociais, numa certa época, na busca de elementos permanentes, das relações entre os fenômenos, concebidos como exteriores, permite identificar a emergência de uma forma social e sua ligação a outras transformações.

Tais autores examinam que o que faz a forma escolar é o que chamam de seu princípio de engendramento e inteligibilidade e a relação com regras impessoais. Diferentes aspectos da forma originam-se não somente do tempo e espaço, mas do processo pelo qual a forma se

constitui, o desenvolvimento dessa forma em relação ao desenvolvimento da forma política denominada como Estado. Assim, a forma escolar compreende um modo de socialização escolar que se impôs a outros modos de socialização, promovendo a pedagogização das relações sociais.

É, portanto, a análise socio-histórica da emergência da forma escolar, do modo de socialização que ela instaura, das resistências encontradas por tal modo, que permite definir esta forma, quer dizer, perceber sua identidade (a da forma) ou, mais exatamente, pensar como unidade o que, de outro modo, somente poderia ser enumerado como características múltiplas. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2011. p. 12).

Dessa forma, no processo de urbanização, a escola não é efeito, mas consequência, e também participa desta nova ordem. Como toda relação social se realiza no tempo e no espaço, a autonomia da relação pedagógica em relação às demais atividades sociais, coloca a escola num lugar específico.

A escola como espaço específico, separado das outras práticas sociais (em particular, as práticas de exercício do ofício), está vinculada à existência de saberes objetivados. A escrita que permite a acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado torna cada vez mais indispensável a aparição de um sistema escolar. (VINCENT; LAHIRE; THIN; 2011. p. 28).

Vincent, Lahire e Thin (2011, p.17, grifo do autor), apontam que as formas sociais são *formas de exercícios de poder*. A forma escolar como forma de relação social é uma realidade social onipresente, resultante de uma *configuração social de conjunto*, na ligação com a transformação das formas de exercício do poder. Na perspectiva da preocupação com a ordem pública que presidiu o desenvolvimento das escolas urbanas, as práticas escolares podem ser compreendidas a partir da definição da forma escolar, suas variantes, negações, regras. Dessa forma, a relação entre professor e aluno é mediatizada por regras impessoais. A relação pedagógica deixa de ser pessoa-pessoa, mas alunos e professores submetidos a regras impessoais, constitutivas da ordem escolar, impostas a todos, professores e alunos. A regra se torna assim, não mais uma imposição do exterior a todos, mas manifestação de cada um.

A escola – como instituição na qual se fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação - é o lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder. Na escola, não se obedece mais uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2011. p. 30).

A escola se constitui, portanto, num espaço ordenado para a realização de seus deveres por cada um (professores, alunos), num tempo regulado, submetendo sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem. A fixação de programas cotidianos, semanais, anuais, as ordens e critérios de organização dos alunos, voltadas à apropriação de saberes constituídos, sistematizados e codificados e na aprendizagem das relações de poder, limitam o improviso, característica das aprendizagens não institucionais, não sistematizadas e não formalizadas.

O modo escolar de socialização é hoje dominante e hegemônico. A forma escolar é difundida através de diferentes instâncias e práticas socializadoras, sendo legitimada socialmente na relação que estabelece com a infância. A escola e a escolarização tornaram-se essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais. Não se reduz a um modelo de escola de um grupo ou classe, mas contribui para produzir e reproduzir as diferenças entre os grupos ou classes da formação social. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2011. p. 6).

Dessa forma, podemos identificar a forma escolar constitui-se na relação com a forma política do estado, ou seja, a socialização escolar se dá, nesse contexto de organização política e administrativa, vindo a tornar-se hegemônica historicamente e ordenadamente de forma a propiciar a aquisição do saberes constituídos, ao mesmo tempo que produz e reproduz as formações sociais.

Saviani (2016) aponta que para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. Na contemporaneidade elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados, que exigem processos formais e sistemáticos de aquisição se incorporaram ao modo de vida humano. É por meio da mediação dos adultos que as crianças passam a apropriar-se das “forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade”, incorporando-se à sociedade a qual faz parte. Dessa forma, a escola converte-se na principal e dominante forma de educação.

Na forma escolar, a relação professor-aluno, se dá mediatizada por regras impessoais impostas pelo modelo escolar, constituído socialmente. Assim, a forma escolar e a relação professor-aluno são exercícios de poder. As relações constituídas socialmente, adentram a escola a partir da organização do saber constituído, dos programas cotidianos, e da aprendizagem nas relações de poder.

3.2. A ORGANIZAÇÃO SERIADA

Como o objeto desta pesquisa são as classes multisseriadas, é à luz da historicidade que marca a forma escolar que vamos olhar para a constituição da escola graduada, seus determinantes, buscando os elementos determinantes e contraditórios à multissérie, na sua materialização, sua organização e intencionalidades.

Saviani (2006, p. 19) aponta que a partir da república, a escola pública fez-se presente na história da educação brasileira, com o estado assumindo sua organização e manutenção, com o objetivo de difundir o ensino a toda população. Os esforços do estado de São Paulo na organização de um sistema dos serviços educacionais entre 1890 e 1896 apresentou-se como tendência para os demais estados brasileiros e teve como marca a organização do ensino primário, marcada pelos grupos escolares, contando com diferentes iniciativas voltadas a organização administrativa e pedagógica, aquisição de prédios e infraestrutura, corpo de professores com exigência de formação, critérios para admissão e especificação das funções a serem desempenhadas, diretrizes pedagógicas e também “a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos por séries anuais”.

O modelo da escola graduada, que vinha sendo implementado em diferentes países europeus e nos Estados Unidos, passou a ser também implementado no Brasil, na busca de um sistema nacional de ensino, com as escolas primárias na constituição de um sistema nacional, a escola como solução para os problemas enfrentados pela sociedade.

Petit (1994), aponta que já por volta de 1550, nos Países Baixos, dava-se a divisão sistemática dos programas e a constituição de classes correspondentes. No século XV, já se dividiam os alunos em seis ou sete classes consecutivas. Inicialmente foram introduzidas apenas algumas (três ou quatro) divisões e posteriormente deu-se a destinação de um professor a cada uma delas, ocupando a mesma sala. Numa etapa seguinte é que se deu a introdução de graus conforme os anos de aprendizagem e cada classe passa ter um mestre específico e a ocupar seu próprio local.

Segundo Petit (1994, p. 79), a graduação das matérias era justificada pela preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento da criança. Os graus e classes deveriam introduzir maior ordem e manter os estudantes sob constante supervisão dos mestres. O processo de gradação escolar é marcado pela gradação do ensino e pela organização de classes ordenadas, sendo o aluno, conforme os resultados alcançados nos exames, declarado promovido ou repetente, ao final do ano escolar. Com a gradação, a

divisão do tempo passou a ser marcada por relógios, horários, sinetas e divisão de matérias. Os alunos que alcançavam os resultados esperados, recebiam prêmios e promoções.

O autor ainda chama a atenção para o fato de que a invenção e a transformação das culturas escolares nunca deixam de ser objeto de conflitos. É a partir deste “cadinho e de campo de forças”, que as definições mutantes das homogeneidades culturais passam a ser produzidas e reproduzidas nas instituições escolares tomam forma.

O final do século XIX, no Brasil é marcado por debates sobre o crescimento econômico do país, a transição para o trabalho livre, a construção de uma identidade nacional, a modernização da sociedade, o progresso da nação e também por uma crescente urbanização.

Neste cenário a educação, no projeto político republicano, passa a ter um papel fundamental na instrução como elemento formador do indivíduo, a serviço da formação intelectual e moral do povo, de caráter civilizador, para o controle e a ordem social.

Souza (1998, p. 28), analisando as transformações da cultura escolar brasileira no século XX, aponta que na construção do Estado-nação, a preocupação com o patriotismo e o controle social tornaram-se evidentes na formação de trabalhadores disciplinados e produtivos e de cidadãos para a nação. A escola deveria preparar para a vida produtiva, considerando a manutenção da integridade física, assim como o perigo para a ordem pública provocado por ondas revolucionárias (como vinha acontecendo na Europa). Buscava-se a disciplina moral, civilidade, respeito à autoridade e responsabilidades junto a família e ao governo. A escola era pensada a serviço do grande empreendimento de moralização dos costumes e na possibilidade de aperfeiçoamento do homem e da sociedade.

Para a evolução da sociedade, nos aspectos econômicos, tecnológico, científico, social, moral, político e instrumental, a escola pública foi considerada um vetor para a difusão dos valores e ideais republicanos. Assim, a difusão da instrução primária estava diretamente relacionada com a consolidação da república, identificada com os avanços do século, renovada nos métodos, processos de ensino e organização didático-pedagógica.

O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação. (PETITAT, 1994. p. 29).

Dessa forma, a cultura escolar no Brasil sofreu significativas transformações no final do século XIX e início do século XX, marcando a escolarização de crianças e jovens. Souza (2008) destaca a centralidade que a educação ganha com a república. Os ideais liberais e a

modernização educacional deixaram marcas significativas na distinção entre a educação do povo e a educação das elites. A educação das camadas populares estrutura-se a favor do desenvolvimento econômico, de forma que os trabalhadores pudessem compreender os fundamentos da sociedade industrial, em conformidade com os valores da sociedade burguesa.

Vidal (2005) compreende o período de 1870 a 1930 como um período de constituição do sistema educativo público primário nacional, a partir de iniciativas estatais, conformação do espaço, tempo, relações pedagógicas e, dos materiais e métodos de ensino. O modelo de escola primária vigorou até 1970.

Souza (2008, p. 19) chama a atenção para o fato de que a escola primária, de caráter utilitário e prático, era concebida como escola de formação do trabalhador, além do cultivo da formação cívico patriótica deveria difundir conhecimentos elementares, de cunho profissional, educação física, intelectual, geral e moral. Dentre as finalidades e expectativas em relação à escola primária deveria moldar o caráter das crianças, quanto a valores e virtudes morais, amor ao trabalho, respeito aos superiores, pontualidade, asseio, amor pela pátria para consolidação da nação brasileira.

Segundo Souza (1998), o cenário escolar que precede a origem da escola graduada era o de um conjunto de escolas, de acesso restrito, sem uniformidade, voltada para o ler-escrever-contar. As renovações propunham um sistema ordenado, para educação integral, com programa enriquecido e enciclopédico, com acesso obrigatório, generalizado e universalizado. Almejava-se a constituição do sistemas nacionais de ensino, como vinha acontecendo em diferentes países, através da renovação dos métodos, processos de ensino e organização didático-pedagógica.

Faria Filho e Vidal (2000), destacam que, para que a escola cumprisse a sua função social, fazia-se necessária a construção de espaços adequados para o ensino, chamando a atenção para a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos e espaços adequados destinados a tal atribuição. Novos espaços escolares eram necessários para acolher o ensino seriado, facilitando a inspeção escolar, favorecendo a introdução do método intuitivo e disseminando a ideologia republicana. Nos debates da época sobre as determinações dos conteúdos escolares, os aspectos relacionados aos tempos escolares, os métodos pedagógicos e à organização das turmas, classes e espaços escolares, guardavam uma estreita relação com as mudanças ocorridas nas formas de organização e uso do tempo escolar.

Assim, segundo Souza (2008), determinantes sociais e políticos e as finalidades atribuídas à educação popular orientaram a definição dos conteúdos da escola primária,

voltada a dispositivos curriculares cada vez mais sistematizados, para ordenamento do tempo e das práticas escolares. Enquanto alguns guardavam um certo temor de que a educação afastasse as camadas populares dos trabalhos manuais, o que poderia acarretar problemas para a produção, devendo ater-se ao tripé leitura-escrita-cálculo, outros acreditavam no poder da escola para a formação das novas gerações, considerando finalidades sociais e políticas à educação, como a formação do cidadão, a autonomia intelectual, combate ao obscurantismo, reforma da sociedade e emancipação ante as tradições e modelos religiosos, premissa de preparar o homem para a vida completa.

No início do século XX, a seriação aparece no Brasil, como principal medida de organização didático-pedagógica da escola brasileira, num contexto de industrialização e urbanização, onde o ideal republicano de ampliação da escolarização pública e da ordem ganhava espaço. A escola seriada tornou-se o modelo de referência, a principal forma de organização escolar.

A escola graduada em substituição à escola unitária vinha se consolidando em diversos países. No Brasil, a escola graduada de ensino primário, com múltiplas salas de aula, várias classes⁴² e alunos e vários professores, aparece pela primeira vez no ensino público brasileiro, no Estado de São Paulo, na década de 1890. A escola graduada paulista, serviu de modelo para diferentes estados brasileiros, inclusive o Acre, como Souza (2008) cita. A escola torna-se símbolo do grau de civilização dos núcleos urbanos, seguindo os princípios liberais da educação, a obrigatoriedade, a gratuidade do ensino primário, o caráter laico e compromisso do poder público na ampliação da oferta.

De acordo com as análises de Souza (2008), os primeiros grupos escolares organizados como escola graduada contavam com organização do trabalho escolar (ordenação sistemática e regulada do currículo com distribuição dos conteúdos por série, mecanismos rígidos de avaliação para classificação em classes e controle do tempo através de calendários e jornada escolar) e organização administrativa mais complexa (ampliação das funções burocráticas, a figura do diretor), econômica e racional. O vínculo entre edifício-escola era bastante forte, contando inclusive com a constituição de espaços próprios para aprendizagem (pátios, sala de música) e psicologia infantil.

Diferentes autores como Souza (1998), Vidal (2005) e Arroyo (2014) apontam considerações semelhantes sobre a escola graduada, que pode ser definida como um sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. É caracterizada por

⁴² A constituição de uma classe requer a unidade de nível dos alunos, um professor e um local determinado. Já o curso faz referência às divisões do programa de ensino: classificação em cursos, exames e repetência.

agrupamento de alunos por critério nivelador, geralmente a idade cronológica, para formação de grupos homogêneos. Há professores designados para cada grau e deve existir uma equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo. Os conteúdos são determinados previamente, para as diferentes matérias e para cada grau. O aproveitamento do rendimento do aluno é determinado conforme nível estabelecido para o grupo em que ele se encontra, com promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau. O exame é que regulava a passagem de um saber para outro, medindo o sucesso ou o fracasso expresso na repetência. A uniformidade e a padronização, difícil com a heterogeneidade e diferentes tipos de escolas primárias, permitiu diferentes programas de ensino e diferentes níveis de formação e professores.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor. (SOUZA, 2006, p. 114).

Essas renovações trazidas pela escola graduada diziam respeito a substituição da escola unitária por uma escolas com várias classes e vários professores. O ensino simultâneo⁴³ avançava sobre o até então utilizado método individual e trazia como marcas a eficiência, o emprego do tempo para a racionalização das atividades pedagógicas, “a sublimação do indivíduo em prol do coletivo e a individualização que seleciona e pune”. O método tradicional dava lugar ao método intuitivo ou lições das coisas. Além disso, mulheres adentravam no magistério primário, enquanto professores e professoras tornavam-se profissionais da educação. Nesse contexto é de crucial importância a escola normal, preparando os professores com modernos processos pedagógicos, uso de materiais. (SOUZA, 1998).

Predominava no ensino primário o modelo de organização da escola na qual um professor ministrava o ensino de diferentes níveis de adiantamento. Na década de 1870, foi introduzido nessas escolas o método simultâneo, pelo qual os alunos deveriam ser agrupados em pequenos grupos - denominados classes – de acordo com o grau de adiantamento aferido por exames. Por esse método, todos os alunos de uma mesma classe deveriam estudar os mesmos conteúdos e realizar simultaneamente as

⁴³ O ensino simultâneo, inicialmente referia-se às lições repetidas em uníssono pelos alunos. No contexto da escola graduada refere-se ao método pedagógico no qual há um professor o comando da atenção simultânea dos alunos.

mesmas atividades. (SOUZA, 2008. p. 39).

Souza (2008) aponta que aspectos significativos da criação e do entusiasmo pelo grupo escolar eram, além da renovação didático-pedagógica, a renovação administrativa, ou administrativo-pedagógica, a estrutura coerente com a universalização pretendida, atendendo às necessidades dos centros mais populosos no atendimento da instrução popular, a vigilância dos alunos. Souza (1998), considera que a construção dos grupos escolares, as edificações e a divisão do espaço eram concebidos como verdadeiros templos do saber.

Segundo Faria Filho e Vidal (2000), para a definição de espaço na escola pública, deveria ser levado em conta a quantidade de alunos, a mobilidade dos monitores por entre as turmas, a mobilidade das turmas dentro da classe, a necessidade de uso de materiais.

Para Souza (2008), ao mesmo tempo que era enaltecido pela abrangência, vantagens pedagógicas e econômicas, o ensino simultâneo trouxe alguns desafios. A organização didático-pedagógica parecia favorecer o trabalho docente, em relação ao das escolas unitárias. O ensino simultâneo a grupos supostamente homogêneos, organizados a partir da classificação dos alunos em classes com o mesmo nível de adiantamento, era potencializado. A graduação do ensino em séries subsequentes com a distribuição metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido pela escola, favoreceu a racionalização curricular e a organização de matérias escolares num programa uniforme. Possibilitou um maior rendimento da instituição escolar e do trabalho do professor, atendendo a um grande número de crianças. No entanto, com a classificação dos alunos, a escola tornou-se mais seletiva, além de outros desafios.

A autora considera que foi sendo organizada uma seleção cultural, traçando “formulações doutrinárias e prescrições metodológicas” na constituição da rede de saberes sobre cada matéria. A leitura no formato enciclopédico, ordenando os conhecimentos indispensáveis em forma de série graduada, correspondendo um volume para cada ano escolar.

Outro aspecto evidenciado por Souza (2008) é que a escola graduada trouxe consigo a divisão de trabalho, com cada professor acompanhando uma série e também a figura do diretor. A divisão de trabalho trouxe ao mesmo tempo uma perda da autonomia do professor sobre o trabalho educativo, frente a hierarquização e a burocracia escolar, ao mesmo tempo que facilitou o trabalho do professor, permitindo concentrar esforços nos conteúdos e atividades de uma série apenas.

A série passou a ser a matriz estrutural da organização do trabalho escolar e, segundo

Souza (2008), os professores apontavam dificuldades para a concretização do método, como dúvidas sobre o que ensinar, como graduar as matérias, a quantidade de classes em que deveriam ser divididos os alunos, ausência de padronização de materiais didáticos, como dar atenção a cada uma das classes, manter a disciplina e as crianças ocupadas.

Faria Filho e Vidal (2000) apontam que a divisão dos tempos escolares era organizada levando-se em conta o conceito de fadiga mental dos alunos. Normas e instrumentos de controle do tempo e dos horários escolares passam a fazer parte da rotina da escola.

A distribuição do tempo tornou-se a unidade básica para organização do trabalho escolar, de forma sistemática, ordenada e disciplinar, calendários e horários tornam-se importantes registros de ordenação do tempo. Souza (1998) indica que com a necessidade de controle e organização do saber e das atividades de professores e alunos, a organização racional do ensino, o emprego do tempo ganha relevância e significado. Antes, o tempo era aleatório, conforme o “ritmo de aprendizagem dos aluno, término do compêndio ou a livre decisão do professor”. A elaboração dos horários revelava o caráter regulador, educativo e disciplinar.

o emprego do tempo tornou-se um aspecto extremamente relevante para a racionalização das atividades pedagógicas. Tratava-se de fixar a jornada escolar – início e término das aulas –, estabelecer cadências, ritmos, intervalos, descansos. Implicava os períodos de ocupação e descanso dos professores e alunos nos diversos momentos da aula e a fragmentação do saber em matérias, unidades, lições e exercícios, reforçando mais os aspectos que distinguiam uma matéria da outra do que daqueles que as aproximavam. Procedia-se, ainda, à hierarquização de cada matéria, de acordo com o espaço de tempo que lhe teria sido destinado.” (SOUZA, 1998. p. 36).

Para Souza (2008), a sincronização e uniformidade do tempo trouxe para a escola a cadência da organização do trabalho industrial, a racionalização pedagógica alinhava-se à organização do trabalho fabril. A busca da eficiência e eficácia, alinhavam-se lógica do rendimento econômico. A regularidade, a pontualidade e a ordem eram valorizadas, a escola era vista como lugar de tempo e trabalho, estando vedada a interrupção do exercício das aulas. O calendário (com as marcações referentes às datas cívicas), os horários ganham centralidade. O horário rígido fixando dualidades, o tempo de aprender e o de brincar, a atividade e o ócio, tempo de silêncio e tempo de falar, tempo ocupado e tempo livre, estabelecendo o que a autora chama de “ritual cotidiano do poder disciplinar”.

A escola graduada pressupôs a organização metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola primária. O estabelecimento de um programa uniforme e de exames padronizados converteu as primeiras aprendizagens e outros saberes em matéria de ensino, e a lógica dos conteúdos passou a presidir a organização da escola.

(SOUZA, 2006, p. 116).

Faria Filho e Vidal (2000) apontam que era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados, como a imposição do ensino simultâneo, a divisão das classes segundo o nível de conhecimentos e a idade dos alunos, na presença de uma professora, às vezes acompanhada de uma assistente, propondo tarefas coletivas. Todos os alunos executando a atividade, ao mesmo tempo, era uma novidade. Uma discussão recorrente era a relação entre a escola e outras instituições ou ocupações sociais, como família e trabalho, na intenção de que os pais, sobretudo, tomassem consciência da importância da escola e assim, seus filhos pudessem frequentá-la regularmente.

Vidal (2005), aponta que, com a escolarização centrada na propagação da forma escolar, aspectos como as mudanças internas nas práticas escolares, a valorização da experiência da criança (na expectativa de diminuir as distâncias entre os fazeres escolares e os fazeres sociais das camadas sociais), a orientação laica do ensino (o estabelecimento de calendário não respeitava feriados religiosos), desafios como a baixa frequência eram enfrentados. A escolarização obrigatória era considerada por algumas famílias como intrusão do Estado, pela interferência nos afazeres e tempos familiares, impondo nova organização das tarefas e dos horários cotidianos das famílias.

Souza (2008) destaca elementos determinantes para a eficácia do sistema de ensino, como a graduação em séries, o cumprimento dos programas, os sistema de avaliação e disciplina dos alunos. O silêncio era indispensável ao bom andamento do ensino simultâneo, para que os alunos mantivessem a atenção no professor e a realização de exercícios. A disciplina cumpria finalidade moral e de formação do caráter dos alunos. A avaliação cumpria finalidade pedagógica e disciplinar, de classificação dos alunos em séries e ao mesmo tempo serviam de mecanismo de punição, controle e hierarquização.

Dessa forma, no final do século XIX, a classe tornar-se na unidade organizativa dominante no ensino primário, com um professor, alunos e sala de aula em relação direta. Assim, o professor era responsável pela formação do povo e a realização das grandes finalidades da educação pública estava em suas mãos. (SOUZA, 2008).

Encontrava-se configurada, assim, a estrutura e a organização da escola graduada de nível primário no Estado de São Paulo. A nova modalidade de escola primária nasceu como adaptação de um modelo, um arremedo tosco do que vinha sendo praticado como escola primária ou escola central. O espírito que animou o grupo escolar foi inicialmente a reunião de escolas até consolidar uma certa unidade e organicidade que transformaria as escolas reunidas em classes e salas de aula e o grupo escolar numa escola primária una. (SOUZA, 2008. p. 49).

Souza (2008) considera que a institucionalização e a expansão da escolarização primária no Brasil deu-se de maneira desigual. Enquanto nos grandes centros (São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) deu-se pelos grupos escolares, e nas demais regiões do país, por escolas reunidas e isoladas. É preciso considerar ainda que o tempo de duração do curso primário nas escolas isoladas era de três anos, enquanto nas escolas urbanas era de quatro anos.

Souza (1998), destaca que durante uma etapa de transição, as escolas graduadas e não graduadas coexistiram nas cidades. As escolas graduadas poderiam ser escolas preliminares (regidas por professores normalistas), escolas intermediárias (com professores habilitados) ou escolas provisórias (com professores interinos).

Consistiam em escolas unitárias onde um professor, às vezes auxiliado por um adjunto quando o número de alunos passava de 30, ministrava o ensino para crianças em diferentes graus de adiantamento. Estabeleciam ainda as escolas ambulantes, destinadas aos lugares de pequena densidade populacional, e as escolas noturnas, para localidades com frequência provável de 30 adultos. (SOUZA, 1998. p. 43).

As chamadas escolas isoladas antecedem o processo de escolarização graduada, que os grupos escolares vão reunir como a forma de escolarização em massa a partir da República. Mesmo com a presença massiva dos grupos escolares, as escolas isoladas não desaparecem e boa parte da escolarização básica continua se dando a partir da multissérie, forma de organização característica das escolas isoladas.

A importância dos grupos escolares para os núcleos urbanos revelam a direção da política educacional, privilegiando as cidades, em detrimento do campo. Um dos fatores de superioridade do grupo escolar em relação à escola isolada, conforme as compreensões da época era a divisão do trabalho escolar e a possibilidade de atender um maior público.

Souza (2008) aponta que as escolas isoladas eram consideradas imprescindíveis para a instrução pública, mas sofriam com “carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salários dos professores.” Além disso, seguia um calendário construído a partir das referências urbanas. Dessa forma, em períodos de trabalho agrícola, as ausências eram comuns. Esses aspectos, apesar de prejudicarem o ensino agrícola primário, não eram levados em conta, pois a educação oferecida nas escolas isoladas deveria capacitar as crianças para lerem (“um bom livro de agricultura”), compreender conferências agrícolas e inspirar o amor pela vida no campo.

A chamada racionalização pedagógica chegou a atingir as escolas isoladas, onde um mesmo professor era responsável pelo ensino para diferentes classes numa mesma sala de

aula, e com o número de salas estabilizado, os programas, horários e exames, foi possível uma “ordenação mais orgânica”. Souza (2008), considera que mesmo assim, no início do século XX, crescia o fascínio pelas escolas graduadas, ao mesmo tempo em que a representação negativa das escolas isoladas se disseminava, chegando a serem chamadas de “um mal necessário”. Instaladas em áreas de população rarefeita, com a modesta finalidade alfabetizante e marcadas por carências, eram associadas à “escolinha”, consideradas provisórias e destinadas a desaparecer. Tipicamente rural, ainda continuaram a ser instaladas em bairros urbanos pouco populosos.

Outros aspectos da escola graduada que merecem destaque são: a divisão de papéis e tarefas, criando a organização administrativa, a figura do diretor e de um professor para cada classe, que distancia-se da definição de conteúdos e dos critérios de evolução de cada aluno. O que representa ao mesmo tempo, uma redução do trabalho do professor, mas também uma perda da autonomia sobre seu trabalho. Também vale destacar a importância que ganha a organização do tempo (seja o tempo diário, seja o tempo da evolução sequencial). Outros aspectos importantes são a necessidade de padronização do material didático e as tarefas coletivas.

Entre 1930 e 1970, conforme Souza (2008), os princípios da Escola Nova passaram a influenciar o ensino público, trazendo uma renovação didática, buscando ampliar a ação educativa da escola, através do desenvolvimento de programas com base em centros de interesse, atividades diversificadas, integração de matérias, salas-ambientes, excursões e inclusive a prática de atividades agrícolas. Dessa forma, a centralidade do professor deveria dar espaço ao interesse, necessidade da criança, num deslocamento do conhecimento para as atividades e procedimentos. No entanto, as dificuldades de promover a democratização da escola pública e a alta seletividade do ensino primário colocavam-se como limites desse ideal. “Para as camadas populares, o acesso à cultura escrita processava-se por diversificados mecanismos de discriminação e exclusão.”

No sistema público de ensino implementado pelos republicanos, a partir do estado de São Paulo como símbolo de renovação e progresso, no qual a educação popular assumia o papel de formação do cidadão republicano, os grupos escolares passaram a ser considerados estabelecimentos escolares arquetípicos e modelares. Souza (2006) ressalta que a organização escolar como escola graduada, impulsionava também a racionalização administrativa e pedagógica, renovação dos processos de ensino, a serviço do desenvolvimento da sociedade capitalista, e processos de urbanização e industrialização. Como desdobramento, a autora aponta problemas crônicos, como seletividade, fracasso escolar e exclusão. No entanto, a

lógica da seriação persiste como demarcador temporal da organização do currículo até os dias atuais.

É possível compreender, portanto, que a organização seriada do ensino é predominante na educação brasileira, na intencionalidade de abranger um número maior de alunos, otimizando o trabalho do professor e ampliando a oferta da escolarização.

Em relação à organização do trabalho pedagógico é possível identificar algumas permanências que caracterizam o sistema seriado, como a definição de diretrizes pedagógicas, a graduação e o sequenciamento dos conteúdos, os mecanismos de avaliação e classificação dos alunos, a evolução anual para as séries consecutivas, o controle do tempo e a organização do espaço, a padronização de materiais didáticos, a disciplina a serviço do controle e da ordem social e a organização dos alunos por idade e nível de aprendizagem.

Em relação ao trabalho docente, identificamos como permanências: a exigência da formação do professor, critérios de admissão, especificação das funções a serem desempenhadas, a divisão de funções. Ao mesmo tempo que representa avanços na otimização do trabalho do professor, reforça a dicotomia entre concepção e execução e o professor vai perdendo parte de sua autonomia.

3.3. A ORGANIZAÇÃO MULTISSERIADA

A escola multisseriada congrega diferentes séries numa mesma classe, com um único professor, simultaneamente e segue a mesma lógica da seriação na sua organização no que diz respeito ao sequenciamento, classificação dos alunos e organização da classe. Dessa forma, para compreendermos a organização multisseriada, faz-se necessário identificar os aspectos inerentes à seriação, para compreender as permanências, contradições e movimentos que a diferenciam ou não da seriação.

A seriação - uma construção histórica num sistema escolar que foi sendo constituído por múltiplos e contraditórios interesses, privilegiando as populações urbanas - é a forma de organização que prevalece nas escolas brasileiras. Funciona, como já foi dito, a partir da lógica de sequenciamento de conteúdos, progressão linear e classificação dos alunos, que são agrupados conforme a idade e principalmente o nível de aprendizagem. Esse modelo, pensado para a escolarização massiva, busca a padronização e a homogeneização como princípio.

Hage (2005, p. 4), considera que as escolas multisseriadas tem assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo. Dessa

forma, as classes multisseriadas ocupam um significativo papel social, político e pedagógico, na escolarização das populações do campo no Brasil.

As classes multisseriadas acompanham a história da educação no Brasil, desde o período imperial, quando se aplicava o método de ensino mútuo. Ainda hoje encontram-se presentes, principalmente no campo. Trata-se de escolas isoladas, unidocentes, com estudantes de idades e níveis de aprendizagem e enfrenta desafios de diferentes naturezas. (HAGE, 2010).

A seriação aposta na fragmentação e padronização do tempo, espaço e conhecimento no interior da escola, pré-definindo o ano letivo de duração anual, estabelecendo a escola como o local por excelência onde a aprendizagem se efetiva e o conhecimento científico como o que efetivamente tem validade, como legítimo, em detrimento dos saberes dos sujeitos do campo, que são desvalorizados, negados e invisibilizados pela escola. (HAGE, 2014a, pp. 1175-1176).

As escolas multisseriadas organizam-se a partir da lógica da seriação no território do campo, trazendo a organização a partir dos elementos constitutivos da seriação, que já são relacionados a classificação e a exclusão. Além disso traz como agravante, materializa-se num contexto marcado pela desvalorização dos saberes e da realidade do campo, numa sociedade onde predomina a visão urbanocêntrica.

Essa visão se referênciava pelo discurso generalizado que apresenta o espaço urbano como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas; e o meio rural, como o lugar do atraso, da miséria, da ignorância e do não desenvolvimento. Essa mesma visão induz os educadores e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o modelo de escola seriada urbana seja a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade; e que sua implantação nas escolas multisseriadas do campo seja a solução mais viável para superar o fracasso dos estudantes nessas escolas. (MORAES; BARROS; HAGE; CORRÊA, 2010, pp. 401-402).

Mesmo compartilhando da mesma lógica na organização, a seriação, a materialização da multissérie, com diferentes séries na mesma classe com um professor, no contexto do campo, se dá com algumas semelhanças, mas também algumas particularidades.

Faria Filho e Vidal (2000) destacam que as transformações ocorridas no período de fortalecimento dos grupos escolares e da organização seriada, fortaleceram as diferenças entre a escolarização nas cidades e no campo. A imagem das classes multisseriadas está historicamente relacionada a baixo rendimento, precariedade, algo provisório. No entanto, sua permanência atravessa a história da educação, coexistindo com o modelo seriado, no sistema de educação brasileiro, pensado e organizado com referenciais urbanos.

Historicamente, no Brasil, as classes multisseriadas foram discriminadas por serem escolas de difícil acesso, unidocentes, isoladas, heterogêneas, de organização complicada e que não possuíam representatividade junto às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Localizadas, em sua maioria, no campo, esperava-se que um dia elas desaparecessem, como consequência natural de um processo de desenvolvimento econômico que levou para as cidades, nas últimas décadas, um enorme contingente da população rural. Além disso, persistiam, nessas classes, vários problemas: o nível de aprendizagem dos alunos, bem inferior ao das escolas seriadas; os altos índices de repetência; a evasão e a má formação de professores. (BRASIL, 2005, p. 12).

As escolas multisseriadas persistem, assim como persistem muitos de seus desafios. No entanto, as classes multisseriadas não são somente discriminadas, como invisibilizadas, enquanto seguem resistindo, responsáveis pela escolarização básica de muitos brasileiros.

Não identificamos um marco histórico que indica quando iniciaram as classes multisseriadas no Brasil. Todavia, é possível inferir, que a existência de tal forma de organização, está estritamente vinculada ao projeto de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil e sua política agrícola. Atualmente há um privilégio do agronegócio para atender ao mercado global e uma marginalização da agricultura familiar. Assim, para manter o homem no campo, qualquer escola, qualquer educação serve. (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013, p. 92).

Embora as referências históricas à multisseriação sejam poucas, é possível identificar aspectos de sua constituição e permanência, principalmente no campo brasileiro. Também é importante compreender a historicidade da seriação, seus determinantes e suas permanências, para compreender a lógica de organização da multissérie.

As permanências que se revelam dizem respeito à gradação e sequenciamento do conteúdo, a progressão para séries sequenciais via exames e qualificação dos alunos, a organização do espaço e do tempo, a tentativa de agrupar alunos no mesmo nível de desenvolvimento.

Cardoso (2013), aponta que a nomenclatura “escolas multisseriadas” aparece no cenário educacional após os anos 70. A denominação anterior para as salas que agrupavam várias séries, sob a regência de um único professor era “escolar isolada”.

Teruya et al (2013) aponta que nesta busca da eficácia do ensino, a educação pública brasileira se constituiu historicamente marcada por contradições quanto às concepções e modelos educacionais propostos. A modalidade multisseriada de ensino, comum no meio rural brasileiro historicamente é relegada a segundo plano. Sequer os dados referentes a esta modalidade constam das estatísticas oficiais.

Arroyo (2010) chama a atenção para o fato de que é necessário desconstruir o imaginário negativo e preconceituoso que paira sobre as escolas multisseriadas, influenciando

análises e pesquisas e enfatiza ainda a intencionalidade do poder público em elaborar políticas que tornem invisíveis e/ou inexistentes as classes multisseriadas.

A imagem de precariedade e inferioridade do ensino multisseriado não é uma unanimidade. Diferentes autores apontam aspectos positivos, a partir de análises e reflexões sobre esta modalidade.

Farias (2015, p. 43) considera que na escola multisseriada, o currículo, a cultura, os saberes presentes na comunidade e a dedicação exclusiva do professor, que, muitas vezes, mora na própria comunidade se enlaçam. Parte do cotidiano da criança vai para a sala de aula, e muitas vezes os pais participam ativamente deste processo, (com o conhecimento sobre os animais e os ciclos da natureza), por terem que permanecer na escola por todo período da aula, para levar as crianças de volta para casa.

Rocha e Hage (2010, p. 19) identificam nas escolas multisseriadas um lugar onde os “professores reinventam espaços, dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados”.

As práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas estão organizadas conforme os projetos de ensino das escolas, que são elaborados na lógica organizacional do regime seriado. Na organização do tempo-espaço do trabalho pedagógico, por exigência administrativa, os educandos são divididos por série, mesmo trabalhando um conteúdo que envolva a todos. O desenvolvimento das atividades educativas em sala de aula sofre influência significativa do projeto de ensino seriado que regulariza a especificidade da escola multisseriada em um conjunto de series reunidas num único espaço. (BARROS; HAGE, 2007).

As escolas multisseriadas têm constituído sua identidade referenciada na “precarização do modelo urbano seriado de ensino” e para que ofereçam uma educação de qualidade se faz necessário a transgressão desse modelo, que se funda na rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e um processo contínuo de provas e testes aos estudantes, como requisito para a progressão no sistema educacional. (HAGE, 2006b, p. 310).

Como possibilidade de superação destas dificuldades, Hage (2014b) aponta como a “transgressão do paradigma seriado urbano”, materializada no cotidiano da sala de aula através da valorização das identidades e subjetividades, ou seja, o reconhecimento da heterogeneidade, a participação coletiva dos segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, um projeto político pedagógico construído pelos sujeitos e sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais.

A transgressão do modelo seriado urbano de ensino deve incidir diretamente sobre a constituição da identidade dessas escolas, ou seja, deve permitir a superação e transcendência do paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, materializa-se hegemonicamente nas escolas do campo multisseriadas.

Hage, (2014a) indica a heterogeneidade da sala multisseriada como um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa, a partir de estudos e investigações que permitissem a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo, sintonizados com as peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo.

Marrafon, Santana e Nunes (2017), esclarecem que escolas multisseriadas são pensadas a partir do modelo de educação urbana, inadequadas às necessidades do trabalhador rural, e que as políticas educacionais dos sistemas de ensino são desconectadas das propostas de Educação do Campo, defendida pelos movimentos sociais. Indicam como principais desafios relacionados às escolas multisseriadas: a infraestrutura, material didático, baixa qualidade de ensino, professores leigos, má formação de professores. As autoras deixam como indicação final um desafio para quem pensa e faz educação no campo:

Tais investigações nos instigam a refletir sobre a necessidade da construção de outra escola, na qual a organização escolar multissérie ou seriada se configure como o problema marginal a ser objeto de reflexão. Ou seja, o que está em jogo é *que* educação e *para qual* sociedade se destina. A centralidade da reflexão deve ser, portanto, a concepção de formação humana que subjaz aos projetos implantados e em gestão. (MARRAFON; SANTANA; NUNES, 2017, p. 217. grifo do autor).

A concepção de formação humana a que se refere, também é encontrada nas colocações de Arroyo (2013), que considera que a escola e as práticas docentes não devem reproduzir as injustiças sociais, mas são responsáveis pela humanização, indicando que a “preocupação radical” nas críticas à seriação (e com ela à seletividade, reprovação, avaliação, a organização dos espaços e tempo, a lógica gradeada e disciplinar) deve voltar-se ao questionamento do quanto limita o ofício – o ensinar-aprender a sermos humanos.

Situados nos processos de ensinar-aprender a ser humanos teríamos de equacionar se a estrutura seriada, se a organização das turmas, se os conteúdos, a didática, a avaliação permitem ou dificultam que a infância e a adolescência popular vivam, se descubram, aprendam a ser gente. Quais as possibilidades de humanização dos tempos, dos espaços, das normas, dos rituais, das relações sociais na sala de aula e na escola? Todo esse cotidiano quebra identidades, quebra processos de aprender a ser gente, desfigura autoimagens...? Essas questões nem sempre ocupam a pauta de nossas reuniões e encontros, mas são as grandes questões de nosso ofício. De nossa humana docência. (ARROYO, 2013, p. 59).

Arroyo (2013) problematiza, assim, como os conteúdos, as estruturas e processos que acontecem à docência, condicionando-na. Ao referir-se a habilidades como ler, escrever, fazer cálculos matemáticos em determinada série ou bimestre, numa escala de tempos predefinidos, considera que:

O ensino e o aprendizado dessas competências fechadas poderão ser organizados em tempos fechados, em lógicas lineares, em bimestres, anos letivos, séries, graus, níveis. O máximo que devemos prever é que se respeite sua lógica interna fechada e os ritmos diferenciados de sua apreensão, que se recupere, ou acelere os mais lentos e se estimule e avance os mais rápidos. A lógica seriada é a materialização de processos sequenciados de ensino desses saberes fechados. Os currículos gradeados se dão bem com essas competências fechadas. Os tradicionais mecanismos de sequenciação, de precedência e de avaliação etapistas, de retenção se justificam nessa lógica. Até retoques inovadores como avanços progressivos, aceleração, progressão continuada são adequados ao ensino aprendizagem desses saberes e competências. (ARROYO, 2013, p.72).

É possível perceber que voltar-se para a constituição da organização escolar seriada e as determinações sobre tempo e espaço pode possibilitar a compreensão da materialização da escola multisseriada.

A multisseriação, uma permanência na escolarização dos povos do campo no Brasil, e na Amazônia acreana, organiza-se pela lógica seriada e sujeita-se a permanências históricas de precarização, negligência e invisibilidade; ao mesmo tempo em que oportuniza uma prática mais humanizada e menos homogênea, que pode se concretizar ou não no cotidiano, através da organização do trabalho pedagógico.

Mesmo que historicamente a presença de alunos de diferentes níveis de desenvolvimento agrupados com um professor seja um modelo anterior à seriação, a multissérie, como se constitui hoje, organiza-se pela lógica da seriação. A seletividade, o fracasso escolar, a exclusão são elementos presentes, assim como a centralidade do conteúdo e seu sequenciamento, a partir de um referencial urbanocêntrico.

A heterogeneidade possível nas classes multisseriadas, a autonomia do professor na sala de aula, assim como a inserção da realidade do aluno do campo no cotidiano escolar, são possibilidades de trazer para a sala de aula, aspectos mais humanizadores, que nem sempre se materializam na prática.

Na etapa empírica desta pesquisa, ao longo das entrevistas, foram apontadas algumas considerações sobre a multissérie e pontos positivos e desafios foram identificados. Para os entrevistados, a multissérie é apontada principalmente como uma “garantia de acesso à escola”, “solução para moradores distantes, com poucos alunos”.

A existência do sistema multisseriado é uma modalidade boa para moradores distantes. Primeiro que se as comunidades exigirem o sistema de seriação, não vai acontecer, porque não tem clientela. Então é uma maneira que foi estudada e encontrada para que acontecesse o atendimento de ensino aprendizagem naquelas comunidades, onde não se reúnem alunos suficientes para se forma salas específicas. Esse é um ponto. (Entrevista Coordenador J).

Na fala do Coordenador J e nos demais posicionamentos, a multissérie é uma garantia de acesso à escolarização para comunidades distantes (das cidades ou de outras escolas), e para locais onde haja uma baixa concentração de alunos. Isso é o que a historicidade da organização seriada e multisseriada, e também da escolarização na Amazônia acreana tem mostrado.

Além disso, quando ele reforça dizendo – “Primeiro que se as comunidades exigirem o sistema de seriação, não vai acontecer, porque não tem clientela” – é possível perceber uma indicação da valorização do sistema seriado e uma visão da multissérie como oferta compensatória de escolarização para os povos do campo, reforçando a visão de precarização da multissérie e valorização de um referencial urbanocêntrico.

Os elementos centrais que caracterizam a seriação estão presentes na multissérie. A divisão dos tempos, o sequenciamento dos conteúdos, a organização espacial, a disciplina e o controle, as regras impessoais, o material didático para cada série e a relação professor aluno como mediadora do conhecimento são marcas e permanências que se mantêm na organização multisseriada. O avanço para as séries posteriores se dá por meio de avaliações classificatórias, gerando a seleção e exclusão no processo de aprendizagem.

Essa lógica seriada de organização do trabalho pedagógico implica em planejamentos e atividades diferenciadas que acabam por sobrecarregar o trabalho do professor. É preciso considerar que a maioria dos professores entrevistados não tem contrato definitivo, ou seja, não recebem pelas horas de planejamento, além de contar com a incerteza da recontração de um ano para o outro. Incerteza esta que prejudica o professor e a própria escola, considerando os laços afetivos e de confiança que se estabelecem.

A organização multisseriada, assim como a seriada, busca a padronização de tempos, conteúdos e práticas; no entanto, esbarra na heterogeneidade imposta pela diferença de idade e níveis de aprendizagem, além das diferenças de referenciais cotidianos, considerando que a multissérie é predominante nas escolas do campo e a seriação se organiza a partir de um referencial urbanocêntrico. Os professores reconhecem que a dificuldade não está na heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, mas a quantidade de planejamentos e de atividades diferenciadas necessárias para atender ao critério da seriação.

3.4. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A escola não é neutra, mas reproduz a organização social e a estrutura das relações vigentes na sociedade. O projeto de educação na sociedade capitalista está alinhado com a concepção de mundo, de ser humano e de sociedade vigentes. Na sociedade capitalista a escola tem o objetivo de formar mão de obra para atender às demandas do mercado. Por isso a escola ajusta-se às exigências desse mercado, direcionando suas finalidades e intencionalidades, conteúdos e práticas a favor desse propósito.

O que está em disputa neste momento no Brasil é o controle da escola pública e de seu projeto educativo, bem como a criação de um amplo mercado educacional. A elite empresarial brasileira, com sua tese da concorrência purificadora dos mercados, está disputando mentes e corações das nossas crianças e jovens, o que torna a responsabilidade dos educadores profissionais ainda maior. (FREITAS, 2016, p. 129).

Nessa perspectiva, a função da escola é preparar os indivíduos para cumprirem funções sociais que permitam a manutenção da estrutura social vigente. Assim, além dos conteúdos relacionados às diferentes disciplinas, a escola ainda ensina (molda) valores como obediência, disciplina, comportamento, responsabilização individual para que professores e alunos ajustem-se às estratégias de controle social e apaziguamento. Trata-se de uma redução da função social da escola, que na sua concepção agrega intencionalidades mais amplas e nobres na formação das novas gerações.

Malanchen (2016) aponta um papel político fundamental da escola na promoção do enriquecimento intelectual da população, considerando que os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos não fiquem somente ao alcance da classe exploradora e dos intelectuais, mas que todos possam ter acesso. Nesse sentido, a relação que se estabelece com a cultura (que não deve ser dissociada das relações de produção) pode proporcionar o apaziguamento da classe trabalhadora e a manutenção do modo de produção capitalista ou a sua superação.

Como cultura, o autor se refere aos hábitos e costumes de um povo, suas diferentes maneiras de expressão artística, modo de civilização ou saberes produzidos. Dessa forma, constituem-se vários segmentos, que sob a ideologia do capital leva a uma desarticulação do processo histórico de formação do ser humano.

Em relação ao objetivo do trabalho educativo, Malanchen (2016) aponta que escola deve considerar os conceitos espontâneos e cotidianos que o aluno já possui, mas não limitar-se a eles. Deve superar esse nível mais elementar do pensamento (por incorporação), alcançando

a níveis mais complexos e elevados, atingidos por meio do pensamento abstrato e dos conceitos científicos.

Dessa forma, podemos compreender que é função da educação escolar identificar os conteúdos fundamentais e a forma como devem ser apresentados, com vistas ao desenvolvimento e continuidade da humanidade.

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2012, p. 13).

É função social da escola, portanto proporcionar meios que permitam o acesso ao conhecimento, no entanto, a definição do conteúdo a ser disponibilizado e das formas como isso vai ocorrer está sujeita a um confronto entre lógicas distintas.

Caldart (2016) sinaliza um confronto de objetivo e de lógica entre a política educacional atual e as exigências formativas dos trabalhadores. O objetivo do capital é organizar acesso, conteúdo e forma da educação pública, para atender necessidades de preparo de mão de obra. Já do lado do trabalho, o objetivo é organizar a política de educação como direito humano à uma formação plena, que trabalhe todas as dimensões da vida. Esse confronto não é novo, no entanto, o ciclo de exigências do capital em relação à educação tem aperfeiçoado e formulado conceitos que incidem no cotidiano da escola, excluindo espaços de construção alternativa que possam fortalecer o polo do trabalho.

As avaliações externas, a padronização curricular e outras estratégias tem reforçado esta perspectiva, favorecendo o lado do capital neste confronto de interesses e intencionalidade.

A lógica dos chamados “reformadores empresariais da educação” da atualidade (que é cada vez mais intencionalizada), tem os seguintes pilares: avaliações externas em escala, que passam a incidir sobre objetivos e avaliações de cada escola; padronização (estreitamento) curricular a partir das exigências dos testes (é o que hoje se busca fazer estabelecendo uma “base nacional comum”); meritocracia, incluindo remuneração dos professores vinculada aos resultados dos testes dos estudantes; flexibilização (precarização) do trabalho dos profissionais da educação para que possam ser demitidos mais facilmente caso saiam do padrão exigido; gestão empresarial das escolas. De preferência feita pelas próprias empresas, através de parcerias público-privadas, o que é uma forma de privatização da educação pública. A articulação destes conceitos e os mecanismos estabelecidos para sua operacionalidade exacerbam o controle ideológico sobre toda a estrutura educacional. (FREITAS, 2014; LEHER, 2014, apud CALDART 2016, p. 342).

Em relação a estas duas lógicas distintas, Freitas (2014) aponta que tratam-se de projetos diferentes que levam a escolha de uma matriz formativa que tem efeito sobre a

amplitude das aprendizagens incluídas e que serão consideradas “direitos”.

Para cada uma destas visões de mundo, há uma organização pedagógica do trabalho da escola diferente a ser pensada: uma delas, a dos reformadores, aposta na adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e de subordinação; a outra, defendida por grande número de educadores progressistas, aposta na transformação social e para tal, não propõe mera adaptação, mas sim a mobilização da escola para a construção de alternativas sociais; para o desenvolvimento da solidariedade e não da competição e da concorrência; para a valorização da auto-organização do estudante e do trabalho coletivo; bem como o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar. (FREITAS, 2014, p. 1107).

A constituição da matriz formativa é que vai orientar a organização do trabalho pedagógico e a escolha dos “direitos de aprendizagem”. Aos reformadores interessa “definir os objetivos de ensino, sem uma reflexão sobre os objetivos da formação humana que orientam as dimensões de uma matriz de formação que pautem a amplitude da experiência formativa das crianças e jovens”. (FREITAS, 2014, p. 1107).

A função da escola na visão dos professores e coordenadores entrevistados, de uma maneira geral, não é divergente, mas complementar. Apontam que a função da escola é garantir “educação para o ser humano integral”, “transformar a criança no cidadão”, “no sujeito capaz de desvendar o mundo”. Foram citadas expressões como “formar cidadãos de boa qualidade, conscientes de seus deveres seus direitos, preparar para a vida”, ou “transformar a criança no famoso homem sujeito”, “a pessoa capaz de desvendar o mundo, desvendar o que está por trás”.

O papel da escola é preparar o aluno, o indivíduo para o mundo, mas como um produtor, não como um reproduzidor. Por que a escola não está aqui só para preparar o aluno a decodificar letras, mas formar cidadãos. Acho que o papel da escola tem que ser esse. Acho que é por isso que eu sou um pouco revoltada com o sistema atual. Porque as vezes eu observo, não esta escola, mas em outras escolas, que a preocupação é em números. Ele tem que ser aprovado. Não com qualidade, e sim números. Ai as meninas ficam revoltadas. E eu brigo mesmo. Porque a escola não tá aqui pra isso. A escola tá aqui pra ensinar, levar a criança a pensar e refletir, fazer ela andar pelas suas próprias pernas. (Entrevista Professora E).

Na visão dos professores, o papel da escola é ensinar, passar o ensino, “que a criança leve o conhecimento”.

Entender o seguinte, que está sendo formada pessoas com responsabilidade. O nosso objetivo aqui é educar. Educar não é somente ensinar a ler e escrever. É educar para a vida. Eu sou taxada como chata, porque eu critico mesmo, mas a nossa função aqui é essa. (Entrevista Professora E).

Aqui talvez se encontre o único ponto divergente. Enquanto a professora E aponta que

“ensinar não é somente ler e escrever”, o Coordenador J entende que “a escola deve proporcionar o ensino aprendido para as crianças, garantindo o mínimo, a leitura e domínio matemática”.

A finalidade da escola, a princípio, é proporcionar o ensino aprendido para as crianças. Garantir o mínimo necessário, no caso leitura com desenvoltura, o domínio matemático, pautado principalmente nestes dois pontos, os pontos mais simples. É claro que a gente procura trabalhar a criança como um todo, até na maneira do seu comportamento, mas a gente tem procurado principalmente trabalhar a questão da leitura da criança, a leitura, o domínio matemático. É o mínimo que a gente procura garantir para eles. (Entrevista Coordenador J).

A partir do conjunto de falas dos entrevistados nesta pesquisa, é possível identificar que a compreensão que os professores têm da função da escola alinha-se com uma visão crítica e emancipatória, aproximando-se de uma matriz formativa do “lado do trabalho”. Os entrevistados acreditam que a escola deva formar mais que mão de obra para o capitalismo, mas sujeitos capazes de construir a história.

3.5. A AULA, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRABALHO DOCENTE

A aula é um espaço/tempo pedagógico, onde se materializam as relações, conflitos, o comportamento, enfim, é o funcionamento do processo educativo, um espaço/tempo onde a vida acontece, onde se dá o desenvolvimento da atividade educacional.

Veiga (2008, p. 292) esclarece que a aula é um tempo permeado pela intencionalidade. É um tempo de construção que estabelece ação humana intencional, de caráter teórico-prático e busca a concretização por meio de ações, implicando também a práxis.

A aula é a atividade onde se concretiza o processo didático. Ela se desenvolve de forma diversa, conforme a relação que tenha com o tipo de conteúdo que se vai explicar. Para tanto, o professor não só define objetivos, mas seleciona e organiza conteúdos, métodos e técnicas mais adequados ao tipo de conteúdo, especifica as formas de avaliação, bem como os meios ou recursos didáticos. A aula é espaço de pertencimento e de convívio. Logo, não se restringe ao espaço físico em que têm lugar as tarefas escolares ou acadêmicas. (VEIGA, 2008, p. 284).

Segundo Silva (2008, p. 39), a aula transcende o espaço físico de quatro paredes e reveste-se de um sentido político pedagógico e é preciso que o professor tenha consciência desse sentido, para que não venha a tornar esse processo “apolítico, acrítico e opressivo”, ou seja, esvaziado de seu verdadeiro significado.

A aula supõe a presença de professor e aluno; o ato de “dar aula” é indissociável da produção deste ato e também de seu consumo, o que atribui ao professor a responsabilidade por pensar o seu trabalho e representa a possibilidade de definir objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de avaliação para um processo que pressupõe uma relação fundamental, a relação professor e alunos inseridos num contexto social complexo e multirreferencial. (SILVA, 2008, p. 35).

A organização do trabalho pedagógico na aula, pelo professor, deve se dar de forma consciente e intencional, considerando o conteúdo a ser disponibilizado e os métodos e formas adequados, permitindo a aprendizagem do aluno e a práxis docente.

A questão central do professor está em determinar com clareza qual é verdadeiramente seu papel e o limite de sua responsabilidade no momento de organizar a aula. Posso, então, considerar como ponto de partida o conhecimento e a análise da realidade, no sentido de detectar as necessidades, ou seja, de realizar um balanço dos resultados alcançados pelos alunos, rever as orientações emanadas pelo projeto pedagógico do curso, analisar criticamente as diretrizes curriculares nacionais e confrontar as ementas e programas de outros componentes curriculares afins, bem como fazer uma análise da própria prática docente. (VEIGA, 2008, p. 273).

Para Araújo (2008), a aula ocupa a centralidade no interior da escola e é ressignificada constantemente pelo planejamento e avaliação do ensino, pela renovação dos métodos, das técnicas e das tecnologias educativas. O arranjo estrutural da aula envolve conteúdo, metodologia e avaliação.

Dar aula, em sentido estrito ou lato, [...], abrange conceitualmente o conteúdo, a sintonia deste com as expectativas e com a sua inserção concreta em termos teórico-práticos – o que envolve a questão relativa aos objetivos e às finalidades –, os métodos, as técnicas e as tecnologias educativas utilizadas para o desenvolvimento da conferência, da aula, da exposição, da entrevista, etc. E que o desenvolvimento de tal aula deve corresponder ou não concretamente às necessidades e às intenções projetadas, e se a contribuição ajusta-se aos resultados esperados: a isso damos o nome de avaliação. (ARAÚJO, 2008, p. 47).

Araújo (2008) reconhece que a aula se dá na relação entre professor, aluno e conhecimento, numa perspectiva intencional, organizada e sistemática num determinado espaço/tempo. A aula como totalidade tem uma direção, um sentido e adquire significado para os sujeitos, professores e alunos, a partir de objetivo, finalidade, conteúdo, método, técnica, tecnologia e avaliação. Objetivo e finalidade não são verificáveis em sua operacionalização concreta, mas é em torno deles que organizam-se as teorias pedagógicas, as concepções educativas, as visões de mundo.

A forma escolar e a organização seriada ou multisseriada ganham materialidade na escola e na aula através da organização do trabalho pedagógico. É na relação professor-aluno-conhecimento, na forma como o conteúdo é definido e trabalhado no cotidiano da sala de

aula, através da organização do conteúdo, do espaço, do tempo, das práticas pedagógicas, dos recursos e materiais utilizados no cotidiano que podemos observar a materialização das finalidades e intencionalidades no processo educativo.

Para podermos compreender os determinantes, as mediações e a efetiva materialização da organização do trabalho pedagógico, é preciso identificar seu lugar e função em relação à aspectos teóricos e práticos da sua constituição. É importante compreendermos as relações que se estabelecem entre teoria e prática, na organização do trabalho pedagógico e da necessidade da compreensão do caráter dialético que se estabelece entre conteúdo didático, práticas de ensino, e suas determinações. Para isso recorreremos a aspectos conceituais referentes à didática e a pedagogia, na perspectiva dialética.

A didática de inspiração materialista-dialética é campo teórico científico de estudos sistemáticos da problemática concreta que envolve o processo ensino-aprendizagem; portanto, a didática é teoria do ensino e tem como objetivo o processo de ensino na sua totalidade e no seu movimento. Enquanto teoria, ela reconstitui idealmente, capta as mediações constituintes do modo de ser do ensino, mas não nos referimos ao seu modo de ser na sua aparência, no seu imediato e, sim, na sua essência, tal como ele é objetivamente; por isso, a didática é campo teórico-científico, que mobiliza, reúne, sistematiza, sempre por aproximação, as determinações que implicam o ensino enquanto processo de apropriação crítica pelos estudantes dos conhecimentos mais elevados, produzidos pelos homens no seu processo de objetivação do mundo físico e social, notadamente os científicos – tecnológicos, artísticos e filosóficos. (FARIA, 2011, p. 69).

Numa perspectiva dialética, a didática, como campo teórico-científico, refere-se aos estudos de diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem e relaciona-se com a determinações que mediam a organização dos processos de apropriação do conhecimento pelos alunos. A didática e a pedagogia relacionam-se de forma complementar e integrada na organização do trabalho pedagógico e têm na práxis um referencial que fundamenta a relação teoria e prática.

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende. (FRANCO, 2015, p. 603).

Dessa forma, é possível considerar como elementos determinantes da práxis, e constituintes das práticas pedagógicas, a pedagogia e a didática. A pedagogia, orientando as intencionalidades, a partir da relação que estabelece com a prática social, ou seja a

identificação do ponto de partida, os sujeitos e práticas reais, os processos que estruturam a vida dos sujeitos, da escola e da sala de aula. Enquanto a didática volta-se para os saberes escolares, os processos de ensino e planejamento.

Libâneo (2000) destaca que o que define um conceito, uma ação, uma prática como pedagógico é a direção que se dá às práticas educativas, nas situações concretas, podendo considerar uma pedagogia geral, e pedagogias diferenciadas, conforme a modalidade de educação e a prática pedagógica.

É pois, o caráter pedagógico que faz distinguir os processos educativos que se manifestam em situações sociais concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa. Por isso se diz que a toda educação corresponde uma pedagogia. Se, como vimos, são múltiplas as manifestações do educativo, são também múltiplas as modalidades do pedagógico. Nesse sentido, poder-se-ia falar de uma pedagogia geral que investiga condições e modos efetivos – leis, princípio, normas, finalidades, conteúdos e métodos, formas organizativas etc. – de viabilização da educação, e de uma pedagogia diferencial abrangendo modalidades de educação e da prática pedagógica peculiares a essas modalidades, tais como a pedagogia familiar, a pedagogia escolar, a pedagogia sindical, a pedagogia da fábrica etc. (LIBÂNEO, 2000, p. 115).

São os interesses e objetivos da prática educativa que vão demandar da pedagogia, a orientação intencional e as condições metodológicas para que as atividades educativas se constituam em favor das finalidades identificadas na concretude do contexto histórico e social.

A prática educativa encaminha-se, pois, a objetivos distintos, conforme interesses explicitados pelos seus agentes sociais. A pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa. (LIBÂNEO, 2000, p. 115).

A didática volta-se para os processos de ensino e aprendizagem em sua reação com finalidades educativas.

A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista de efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e a atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina. (LIBÂNEO, 2000, p. 116).

Libâneo (2000), considera que, na perspectiva de uma didática crítico-social, o didático constitui-se no processo de assimilação ativa da experiência cultural acumulada. Dessa forma, deve possibilitar aos alunos o domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções, além do desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e operativas e uma leitura crítica da realidade, a chamada consciência crítica, partindo de suas próprias forças intelectuais e práticas.

Compreendemos então, a intrínseca relação entre intencionalidade, práxis, trabalho pedagógico, com o contexto histórico social e a relação professor-aluno.

Portanto, o trabalho pedagógico requer espaço de ação sobre e de análise do não planejado, do imprevisto, da desordem aparente. Isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores. Toda ação educativa tem em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, confluindo, de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas, em um amalgamar provisório que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, nem que este seja visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento. (FRANCO, 2015, p. 608).

Franco (2015) examina diferentes aspectos constituintes do trabalho pedagógico, a intencionalidade, a compreensão e leitura da práxis (contradições, decisões, posicionamentos frente às variáveis que se apresentam na prática) e historicidade, reconhecendo que as práticas se concretizam no âmbito das interações, implicando em tomadas de decisão e posicionamentos.

Para Veiga (2008), as intencionalidades ou finalidades da educação são de natureza filosófica e política, e encontram-se no horizonte das aspirações e necessidades humanas mais amplas do processo educativo. As finalidades, tidas como metas gerais, dificilmente orientam de forma imediata o processo didático, mas expressam o que se pretende alcançar. Já as intencionalidades da ação educativa efetivam-se em quatro níveis de decisão:

no político, explicitado na legislação; na gestão educativa, explicitada no projeto pedagógico da instituição; no pedagógico, explicitado nos objetivos gerais e específicos das disciplinas curriculares; na prática pedagógica, concretizada nos objetivos explicitados no momento da organização didática da aula. (VEIGA, 2008, p. 277).

Assim, no âmbito desta pesquisa, no tocante à organização do trabalho pedagógico estamos considerando na sua compreensão conceitual e seus aspectos pedagógico e didáticos, ou seja, a identificação de finalidades e intencionalidades a partir do contexto histórico-social, nas efetivações nos diferentes níveis (político, pedagógico e prática pedagógica). Além do

planejamento das práticas educativas, considerando aspectos metodológicos que permitam ao aluno partir de uma condição inicial para o desenvolvimento de um processo de assimilação da experiência socialmente acumulada, e uma consciência crítica, numa práxis que se concretiza na relação professor-aluno.

A organização do trabalho pedagógico numa perspectiva dialética e emancipatória é feita com intencionalidade. Ou seja, requer objetivar o processo de aprendizagem, do ponto de vista do conteúdo a ser disponibilizado e da forma como isso vai se dar, de modo que o professor possa localizar-se no contexto social e histórico e pela práxis, desenvolva práticas que permitam ao aluno a apropriação do conhecimento acumulado, ao mesmo tempo que também se reconhece socialmente e historicamente.

Para compreendermos como se organiza o trabalho pedagógico em classes multisseriadas, é preciso compreender também o conceito de trabalho docente e as relações que se estabelecem que atuam em classes com essa configuração.

O sistema escolar e o trabalho docente são historicamente construídos, a partir de determinantes sociais, políticos, econômicos, regionais, normativos e formativos, porém, é na sua práxis, no cotidiano de sua ação que o professor se constitui docente, através das relações que estabelece com seu objeto de trabalho, os alunos, seja individualmente ou socialmente.

A docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Síntese histórica da evolução da docência, a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e conseqüentemente, do modo de produção capitalista. (AZZI 2005, p. 40).

Analisando o conceito de trabalho docente, Azzi (2005) ressalta as características assumidas como centrais no processo de trabalho (a atividade humana e os meios de produção), a maneira como são combinados na docência, considerando que esta é desenvolvida numa “instituição singular”, na qual o aluno é ao mesmo tempo sujeito e objeto. No processo de ensino-aprendizagem, além dos recursos materiais, o saber escolar e o saber pedagógico são também objeto e instrumentos de trabalho, o que implica numa complexidade para este processo, remetendo muitas vezes a uma contradição entre a prática pedagógica e o discurso sobre a prática, o que relaciona-se com a dicotomia concepção-execução. Apesar de semelhanças com o trabalho exercido por outros operários, no que tange a venda de sua força de trabalho e a lógica de funcionamento de mercado, o trabalho do professor diferencia-se tanto no processo quanto ao produto final.

Essa diferenciação é observada em dois aspectos principais. Um refere-se às características assumidas pelos elementos do processo de trabalho (a atividade humana e os meios de produção) e à maneira como são combinados na docência, atividade desenvolvida numa instituição singular, onde o principal objeto de trabalho – o aluno – é também sujeito e tem sua função partilhada com outros objetos: o saber escolar e o saber pedagógico. (AZZI 2005, p. 41).

Azzi (2005) identifica o trabalho docente como uma prática social, que se faz no cotidiano dos sujeitos envolvidos, constituída por contradições, conflitos de interesse, e ao mesmo tempo, marcada pela complexidade e revestido de possibilidades. Para a autora, o trabalho docente é expressão do saber pedagógico, que se constitui como fundamento e produto da atividade docente, seja no contexto escolar, ou em instituições sociais, historicamente construídas. O professor executa e também pensa seu trabalho.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (AZZI, 2005, p. 43).

Destacando sua dimensão criadora e complexa da práxis pedagógica, Azzi (2005) afirma que o trabalho docente é uma práxis, em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação, é uma práxis criadora, um trabalho exercido com autonomia e controle, mas para isso é preciso que se sinta sujeito de seu próprio trabalho. A autora assume como pressuposto que o trabalho docente só pode ser compreendido no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, a partir de suas condições históricas e cotidianas. É no exercício da docência que “o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade no qual esse está inserido”.

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto - sujeito desse processo – o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso, o professor, que se enriquece durante o processo. (AZZI 2005, p. 47).

É no enfrentamento dos desafios diários em sala de aula que o professor reconstrói seu saber e exerce sua autonomia, para além de mero executor, mas como sujeito de sua prática, dispondo de saberes de diferentes naturezas e da experiência construída. Para Azzi (2005, p. 40) “é no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido”.

o professor imprime uma direção própria a seu trabalho, que ele é o responsável direto, juntamente com seus alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula. O professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação. (AZZI, 2005, p. 36).

Assim, o professor não é um simples executor de tarefas, mas pensa o processo de ensino, o que reflete o professor como ser histórico condicionado pelas possibilidades, limitações pessoais, profissionais e do contexto. Segundo Azzi (2005), o trabalho do professor é um trabalho desenvolvido em sua totalidade, mesmo que decomposto metodologicamente ou em diferentes atividades.

O trabalho docente ocupa um lugar central no cotidiano da escola e da organização do trabalho pedagógico.

Arroyo (2013), considera que ao nos aproximarmos do cotidiano escolar, nos convencemos de que “ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo”. São eles e elas que a fazem e reinventam, nos processos pedagógicos, na organização do tempo e dos espaços, dos recursos, enfim, a articulação com o saber e cultura acumulados, sem abandonar o ofício comum, educar, formar cidadãos.

A peculiaridade da escola e dos docentes é dominar um trato profissional desses saberes e artes, de seus processos mais pedagógicos, da organização de seus tempos e espaços, a invenção de recursos e de sua articulação com o saber e a cultura acumulados. Sem abandonar o ofício comum, educar, formar sujeitos humanos. (ARROYO, 2013, p. 44).

É a partir de suas experiências, sua história, sua condição social, enfim, tanto aspectos pessoais e quanto profissionais permitem ao professor a construção de saberes, assimilação de novos conhecimentos e competências e o desenvolvimento de novas práticas e estratégias de ação.

Faz-se necessário que nós, professores, também dominemos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que nos permitam fazer, em relação à prática pedagógica, aquilo que esperamos formar em nossos alunos no que se refere à sua prática social, ou seja, a adoção da perspectiva de totalidade. (MALANCHEN, 2016, p. 17).

O saber docente encontra-se continuamente em reconstrução, por necessidades que se apresentam e novas experiências que se constroem, seja a partir das experiências profissionais, da história de vida deste professor e outros fatores intrínsecos a sua identidade.

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social. É no

cotidiano da sala de aula que a ação docente se materializa, o trabalho docente como práxis que se objetiva na manifestação da intencionalidade, da experiência e dos saberes profissionais. Por isso a observação da prática da sala de aula, deve ser orientada pelo conceito de trabalho humano, sem deixar de lado a afetividade e o caráter ontológico das relações sociais no trabalho docente.

É a práxis que possibilita ao professor projetar-se e antecipar-se às contradições, circunstâncias e particularidades impostas pelo movimento da realidade. Assim, em sala de aula, o professor pode desenvolver práticas que permitam a participação do aluno na construção e na apropriação de um conhecimento concreto sobre sua realidade, e também sobre o conhecimento acumulado, organizado pela sociedade, compreendendo seu território e a sociedade, assim como as formas de organização e movimentos que o capitalismo realiza na construção da realidade histórica.

Arroyo (2013) chama a atenção para a permanência das práticas, como garantia de continuidade e da necessidade desta garantia para a reprodução da cultura. Dessa forma, o autor considera que no ofício de mestre “repetimos mais que reinventamos”.

Uma das ênfases destas reflexões sobre nosso ofício de mestres é que repetimos mais seus traços mais perenes, porque nossas escolas têm de repetir os rituais perenes que dão identidade à escola e ao ofício de mestre. De alguma forma precisamos dessa garantia de continuidade como profissionais. Sobretudo a sociedade, as famílias, os educandos precisam ter essa garantia de que ainda que troquem de professor(a) ou de livro didático a cada ano letivo ou a cada disciplina, todos os mestres, no fundo, terão de reproduzir um protótipo muito parecido, porque todos repetem as mesmas práticas e rituais escolares, reproduzem os mesmos tempos, espaços, relações sociais, ainda que a matéria seja diferente. A imagem que alunos, famílias e governantes fazem dos mestres é que todos são tão semelhantes que não dá para esperar grandes surpresas de um ano para outro, de uma matéria para outra, de uma reforma para outra. De alguma forma, os educandos, e sobretudo a sociedade precisam da garantia de continuidade em sua formação e aprendizado, sem grandes rupturas. A reprodução da cultura precisa de continuidades ritualizadas. (ARROYO, 2013, p. 153).

Assim, é possível identificar aspectos do trabalho pedagógico da docência em classes multisseriadas e muitos de seus determinantes históricos, que na constituição da forma escolar e da organização seriada hegemônica, moldam a docência multisseriada. Além de aspectos sociais, culturais e intencionalidades que definem as permanências e rupturas deste modelo.

Na perspectiva de uma pedagogia dialética e crítica, a organização do trabalho pedagógico é feita com intencionalidade. Ou seja, requer pensar o processo de aprender, o processo de ensino aprendizagem.

No entanto, os professores das classes multisseriadas enfrentam dificuldades na organização do trabalho pedagógico, em função do pouco preparo para lidar com a

heterogeneidade da sala e pela falta de fundamentação, organizam seu trabalho na lógica da seriação. Por trabalharem com diferentes séries ao mesmo tempo, os professores passam a elaborar planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas, seguindo encaminhamentos padronizados pelas secretarias de educação, de horário, funcionamento das turmas, planejamento e listagem de conteúdos. (HAGE, 2006b, 2014a).

Além disso, o trabalho docente nas escolas multisseriadas ainda pode ser marcado pela sobrecarga (por exercerem diferentes funções além da docência), pela instabilidade de emprego, muitas vezes temporário e em determinados casos, de forma solitária e isolada (HAGE, 2010).

O saber pedagógico das professoras se constitui no cotidiano, a partir da formação inicial, na apreensão do contexto, na vivência da docência e na práxis cotidiana. É na relação com os desafios, contradições e condições reais da materialização do seu trabalho que o professor se constitui e constrói a docência multisseriada.

CAPÍTULO 4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS CLASSES MULTISSERIADAS

Para caracterizar e compreender a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, assumimos como ponto de partida a função da escola e suas finalidades, como pressupostos que orientam essa organização. Seguimos com a análise dos determinantes que mediam a materialização da organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, identificados como categorias emergentes a partir da análise dos dados coletados ao longo desta pesquisa. São eles: políticas de regulação - currículo, as avaliações e o impacto no planejamento e os documentos orientadores, relação com as secretarias; organização do tempo, do espaço, materiais didáticos e outros recursos, e das práticas pedagógicas; a relação professor-aluno, o aluno real e o aluno invisível, a família.

4.1. AS POLÍTICAS DE CONTROLE – CURRÍCULO, AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

As orientações e diretrizes que tem pautado as políticas e programas oficiais de educação no Brasil influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico, incidindo sobre o currículo e as avaliações e outros aspectos, funcionando como reguladoras. O impacto destas políticas no planejamento acaba por se estender também à organização do trabalho pedagógico. As secretarias de educação assumem também um papel regulador, como gestoras destas políticas nas escolas.

Segundo Moura e Santos (2012), as políticas educacionais têm sofrido desde a década de 90 uma forte influência de organismos internacionais a partir de determinações políticas e ideológicas. Organismos internacionais, como o Banco Mundial – BIRD, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização Mundial do Comércio – OMC, Fundo Monetário Internacional – FMI, dentre outros têm promovidos fortes impactos nas políticas educacionais implementadas.

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, conforme Moura e Santos 2012 têm “(re)assumido uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados”. Como exemplos destas políticas, os autores destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais,

as Diretrizes Curriculares Nacionais, os sistemas de avaliação externa em larga escala (SAEB, Prova, ENEM, dentre outros), além da introdução de medidas como o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), iniciativas reunidas no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) conhecido como “Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação”.

Para Freitas (2012), as três áreas básicas de controle que estão sendo desenvolvidas são: a avaliação de larga escala censitária, que tem sido articulada à liberação de recursos a partir de indicadores; o controle dos processos de formação dos profissionais da educação, e do seu exercício profissional e a padronização de materiais didáticos.

Na perspectiva destas políticas de regulação e controle, a Educação do Campo tem representado “um atraso para educação do país na medida em que apresenta indicadores educacionais que tem se distanciado das metas estabelecidas pela conjuntura internacional”, que opera na lógica mercadológica/neoliberal, gerando um campo de tensão entre as orientações dos órgãos oficiais e as especificidades reclamadas pelo caráter heterogêneo que configura as classes multisseriadas. (MOURA; SANTOS, 2012, p. 68).

Nessa perspectiva, o currículo e as avaliações têm um papel decisivo no planejamento da organização do trabalho pedagógico que adentra a sala de aula. Alinhados com a lógica e os conteúdos definidos e indicados pelas avaliações de rendimento, têm favorecido a perpetuação das relações sociais estruturadas na sociedade capitalista.

A educação escolar constitui um espaço de disputa de poder, que se expressa mais enfaticamente pela luta por definir os currículos, os quais se encontram contaminados pelo ritmo da economia global e pela busca de resultados em rankings nacionais e internacionais. Como uma das consequências, a escola está às voltas com um cotidiano veloz e imediatista, que privilegia um tempo esvaziado de reflexão. (PONCE, 2016, p. 1141).

Compreender o currículo, o tempo, o planejamento como determinantes na organização do projeto político pedagógico das classes multisseriadas nos interessa para que possamos identificar o como estas regulações e determinações externas à escola tem impactado o trabalho do professor e a orientado as finalidades e intencionalidades de sua prática.

O currículo e a definição sequenciada dos conteúdos escolares, a partir dos currículos e diretrizes oficiais é um dos elementos centrais da organização seriada, e portanto, multisseriada. No entanto, a compreensão da centralidade do currículo na escola vai além da seleção e sequenciamento de conteúdos, mas relaciona-se também com a organização do trabalho pedagógico e o cumprimento do papel social da escola.

As reformas curriculares para a educação básica no Brasil têm sido marcadas pelo

discurso da multiculturalidade. As política curriculares atuais, que aparentemente defendem a inclusão social, o respeito à diversidade e democratização, segundo Malanchen (2016), tem legitimado a ideologia do capitalismo, ajustando a escola a interesses hegemônicos de manutenção das condições do capital e demandas do mercado.

As reformas do Estado brasileiro, que, a partir da década de 1990, adequaram o país a uma reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, em outras palavras, à chamada “economia globalizada”, incluíram as reformas na educação escolar em todos os seus níveis e aspectos. A defesa ideológica da reforma do Estado se dá pelo discurso de sua atualização e racionalização, alegando-se que isso acarretaria a superação de problemas como a alta inflação e a desaceleração do crescimento econômico. Segundo os defensores do neoliberalismo, isso só poderia ser alcançado pela adaptação das políticas econômica e sociais nacionais às exigências do processo de globalização. (MALANCHEN, 2016, p. 3).

Malanchen (2016) aponta que as políticas educacionais referentes ao currículo expressam embates travados no âmbito do Estado, em função dessa perspectiva e do papel que a escolarização básica assume nesse contexto. O currículo assume posição de destaque, enquanto as concepções de conhecimento, cultura e do próprio currículo apontam para seu esfacelamento e as mudanças econômicas impostas pela globalização impõem adaptações às exigências de mercado, de maior eficiência e produtividade dos trabalhadores.

a fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise no sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se portanto ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo. (MALANCHEN, 2016, p. 19).

Dessa forma, aponta Malanchen, 2016, o respeito ao pluralismo cultural como dimensão central do currículo traz possibilidades de inovação na atuação pedagógica, resgate de manifestações culturais de grupos ameaçados, organização e participação em prol da diminuição de injustiças e opressões ao mesmo tempo em que a função social da escola fica comprometida e aprisionada nos limites da vida cotidiana.

a objetividade e a universalidade do conhecimento não são consideradas relevantes, visto que se tornaram um desrespeito às culturas populares que devem ser consideradas e valorizadas em um currículo escolar. Essa defesa está pautada em outro discurso: o da humanização do capitalismo por meio de atitudes que valorizem a democracia política e cultural. (MALANCHEN, 2016, p. 47).

Para Malanchen (2016, p. 166), o currículo, ou o saber escolar, “é o saber objetivo

organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização”.

Para Saviani (2012), o currículo é o conjunto de atividades nucleares realizadas pela escola, no cumprimento de sua função social, destacando a necessidade da organização do saber sistematizado e das condições para sua transmissão e assimilação.

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

Para as pedagogias críticas, o currículo da escola não é neutro, mas uma seleção intencional de uma fração da cultura historicamente produzida. Na superação da hegemonia capitalista o currículo e a escola devem propiciar à classe trabalhadora a formação da consciência crítica, para que possa ir além do conformismo social, compreendendo seu papel na sociedade da forma como se estrutura. no movimento de contradição existente na sociedade.

No entanto existem divergências no âmbito da pedagogias críticas em relação as propostas curriculares. Malanchen (2016) aponta que a pedagogia histórico-crítica posiciona-se criticamente em relação às propostas curriculares hegemônicas, mas não compartilha do relativismo cultural que orienta os chamados estudos críticos do currículo.

Segundo Saviani (2012, p. 14), “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à popular”. É pela mediação da escola, segundo Saviani (2012, p. 21), que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Trata-se portanto de um movimento dialético, ou seja, a ação escolar permite que ao saber popular se acrescentem novas determinações a partir do saber sistematizado.

Para Saviani (2012, p. 74), há uma transformação do conhecimento, do saber elaborado para o saber escolar e essa transformação, é o processo através do qual ocorre a seleção do conjunto do saber sistematizado e os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos, além de promover uma organização destes elementos numa forma e sequencia que possibilite sua assimilação.

Em relação ao saber erudito e o saber popular, Saviani (2012) aponta que nem o saber

erudito é puramente da classe dominante, e nem o saber popular é puramente da cultura popular, uma vez que a cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, convertendo-se em senso comum, penetram nas massas.

Saviani (2012, p. 95) aponta a importância da cultura popular, do ponto de vista escolar enquanto ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada do trabalho pedagógico, aponta o acesso ao saber erudito, saber sistematizado.

Malanchen (2016) destaca o posicionamento de Paulo Freire, para quem a crítica ao currículo se faz por meio da crítica à “educação bancária”⁴⁴, pautada na contradição entre o papel ativo do educador enquanto ao educando cabe o papel passivo. Nessa perspectiva, o conhecimento transmitido é alheio à realidade dos educandos. Em contraponto, por meio de uma educação libertadora, conhecimento envolve intercomunicação. Dessa forma, Freire coloca como prioridade a vivência cultural cotidiana de cada grupo, suprimindo a diferença entre cultura popular e erudita, na definição dos conteúdos, que deve ser construído durante o processo pedagógico, por meio dos temas geradores. Assim, na definição dos conteúdos a serem abordados no processo pedagógico ganha visibilidade a vivência cultural cotidiana de cada educando ou grupo.

Dessa forma, é possível identificar três aspectos que trazem aportes a esta discussão, o acesso à cultura erudita, científica e elaborada, o reconhecimento e consideração da cultura local, popular, cotidiana e o papel passivo ou ativo do educando. Na perspectiva multiculturalista das políticas curriculares, nenhum destes aspectos é contemplado efetivamente.

No discurso padronizador de valorização da diversidade cultural do multiculturalismo, conforme Malanchen (2016, p. 83), “a realidade é constituída de fragmentos, e as relações do ser humano com o mundo são fortuitas”, o que acaba resultando num apaziguamento da sociedade civil, cujos atores assumem identidades individuais e papéis provisórios. As identidades e ações, tornam-se limitadas no tempo e no espaço. Assim, ganha valor a liberdade de expressão e a valorização da diversidade e perde-se a possibilidade de transgressão e aceita-se a lógica do capital.

Assim, as conexões e relações relativas a universalização da cultura produzida e acumulada por toda a humanidade são prejudicadas pela valorização do imediato, do

⁴⁴ A educação bancária a que Freire se refere é o modelo no qual “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). É quando a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101). Ou seja é a educação onde o aluno ocupa um lugar meramente passivo, um caráter depositário no processo pedagógico.

individual e subjetivo, com consequências na transmissão da cultura material e simbólica às próximas gerações.

Porém, os multiculturalistas/relativistas culturais permanecem em uma visão particular e reducionista da cultura. Eles argumentam que não existe uma cultura universal, que isso é resultado de uma visão opressora e impositiva da cultura branca, que impede a diversidade e tolhe a liberdade dos seres humanos. Também analisam que o processo histórico humano recebeu até aqui imposições de grupos dominantes e que tais grupos destruíram culturas de grupos menores. Desse modo, argumentam que quando preconizamos uma cultura universal, nossa cultura é etnocêntrica. (MALANCHEN, 2016, p. 147)

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica em relação ao currículo, é possível perceber que a mesma propõem a organização e oferta do saber sistematizado, tido como erudito ou científico, sem, no entanto excluir a abordagem dos aspectos cotidianos, o saber popular. Indica, no entanto, que a educação escolar não se restrinja aos saberes populares, mas que possibilite a assimilação destas duas naturezas do saber, o erudito e o popular.

Transmitir, por meio do currículo escolar o saber sistematizado, não cotidiano, não significa anular o cotidiano do aluno. Trata-se, portanto, de abrir possibilidades para que o indivíduo não seja mais conduzido por sua cotidianidade, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize ou conduza conscientemente as atividades da vida cotidiana. (MALANCHEN, 2016, p. 188).

Mesmo que a normatização permita às escolas do campo evidenciar a realidade dos territórios onde se encontram, a permanência deste modelo de definição de conteúdos tem influenciado a organização do trabalho pedagógico, salvo exceções e avanços que desaparecem das estatísticas oficiais.

A Lei 9394/96 estabelece que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Art. 28. Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Constato que apesar destas especificações, as orientações curriculares, a prática cotidiana nas classes multisseriadas que participaram da investigação se dá conforme intencionalidades vinculadas a valores e culturas urbanas e hegemônicas.

As políticas educacionais voltadas ao currículo tem favorecido o acesso à cultura hegemônica, uma seleção de conhecimentos e conteúdos que estejam alinhados a lógica do capitalismo e à manutenção da estrutura de classes predominante. A suposta abertura ao multiculturalismo, ao invés de trazer para sala de aula o conhecimento cotidiano como ponto de partida para o acesso aos demais conhecimentos, tem fragilizado o currículo e a própria organização do trabalho pedagógico.

Malanchen (2016, p. 180) aponta que a escola pode contribuir com a manutenção e conservação da estrutura social vigente, mas pode também, ser instrumento de autonomia e fortalecimento da classe trabalhadora.

Para Silva (2008, p. 35), para que se possibilite a participação crítica dos alunos, excluindo a não-diretividade, é preciso que métodos e conteúdos favoreçam a articulação com os interesses dos alunos, possibilitando uma relação de continuidade, da experiência imediata ao saber sistematizado, onde não há oposição entre cultura erudita e cultura popular.

O currículo organiza sequencialmente o conteúdo a ser disponibilizado para cada série. Trata-se de uma seleção intencional dos conhecimentos que devem ser socializados na escola. Dessa forma são definidos os conteúdos relevantes e válidos de serem transmitidos, a partir de interesses hegemônicos e da lógica proposta pela sociedade capitalista, que como já foi dito, tem como finalidade da educação o preparo da mão de obra e a manutenção das estruturas sociais tal como se apresentam historicamente.

Moraes et al (2010) apontam que o currículo produz identidades/subjetividades individuais e coletivas, materializando-se a partir de um processo de seleção entre os conhecimentos existentes na sociedade. Essa seleção é direcionada por grupos dominantes, que definem o que é legítimo e deve ser socializado na escola.

Quem define estes conteúdos não é o professor ou a comunidade escolar, mas trata-se de um currículo oficialmente instituído. Desta forma, os saberes, valores e culturas locais não são contemplados. Quanto aos saberes acumulados pela sociedade, o que é oferecido é um recorte definido por pessoas externas à realidade da escola e do campo.

Moraes et al (2010) aponta que o modelo de escola seriada urbanocêntrica coloca em primeiro plano o conteúdo científico. A transmissão desse conteúdo se dá “de forma mecânica, linear e disciplinar como condição para a formação, aprendizagem e requisito para que o estudante seja gradativamente aprovado, série após série”. Os aspectos relacionados à formação humana integral não importam, uma vez que a meta final é a inserção no mercado de trabalho.

Em relação a organização do trabalho pedagógico, Arroyo (2014), chama a atenção

para a “parcelação” do trabalho docente, que “nasceu da destinação de um mestre para cada etapa da sequência de conteúdos”. A lógica temporal organiza conteúdos, alunos e mestres.

É ingênuo tentar reorganizar nosso trabalho mantendo essa divisão temporal dos conteúdos e dos alunos. São inseparáveis. O sistema escolar que hoje temos é a culminação dessa férrea articulação entre organização dos conteúdos, dos alunos e do nosso trabalho. Hierarquizados os conteúdos, de maneira tão graduada, gradeada e disciplinar, tiveram de ser criados diversos graus ou anos de aprendizagem e de ensino e os alunos tiveram de ser agrupados em turmas separadas e em locais restritos, salas de aula, separados por nível e série. (ARROYO, 2014a, p. 196).

As políticas educacionais tem priorizado um currículo hegemônico, sem vínculo com o território, um recorte padronizado a serviço da homogeneização cultural, a partir de uma visão hegemonia, definida a partir do interesse dos grupos dominantes. Os conteúdos são apresentados de forma fragmentada e graduada.

Corrêa (2005, p. 77), ao referir-se a lógica curricular de escolas multisseriadas na Amazônia Paraense, aponta tratar-se de uma relação linear, unilateral e hierárquica, reforçando a lógica curricular disciplinar do paradigma seriado urbanocêntrico. Essa lógica, centrada no conteúdo, exclui saberes e contextos da vida dos educandos do campo e a reforça o que o autor chama de “prática disciplinar de ajustar e transformar esses sujeitos em objetos do processo educativo”.

O currículo dessa escola apresenta-se, portanto, assentado, fortemente num modelo disciplinar de construção do saber, no qual reside a prevalência e determinação do conhecimento científico; as áreas do conhecimento são trabalhadas de forma fragmentada, justaposta, rígida e hierarquizante, dicotômica da realidade concreta, dos modos de vida, dos saberes e das culturas dos sujeitos do campo da região amazônica. Isso exemplifica uma apartação e hierarquização entre esse modelo curricular e o mundo real dos sujeitos, como se o primeiro (modelo curricular disciplinar) fosse o início e fim de todas as coisas. Esse modelo é conteudista e transmissivo, porque trabalha segundo a lógica da transferência mecânica dos conteúdos, quanto mais reter e memorizar conteúdo, mais é classificado como «melhor estudante», conforme seu processo classificatório e meritocrático. Isso se sustenta num discurso universal e neutro, segundo o qual esse conhecimento, não somente é válido para todos (as), como o único portador da verdade absoluta, desprovido de qualquer interesse. (CORRÊA, 2005, p. 174).

Numa perspectiva dialética é possível considerar o currículo como o conjunto de atividades organizadas que deve permitir à escola o cumprimento de sua função social. Compreende o saber organizado, sistematizado e as condições para sua transmissão, considerando que cabe à escola a organização e transmissão do saber erudito, sem desconsiderar o saber popular, mas tendo-o como ponto de partida.

No entanto, o currículo tem sido orientado pela lógica hegemônica, conteudista, que tem promovido uma fragmentação na organização e sequenciamento do conteúdo, enquanto

as normatizações que orientam a Educação do Campo contemplam um currículo que dialogue com as especificidades do território e a cultura local, o que poderia tornar o currículo um instrumento de autonomia. No entanto, sua materialização fragmentada e urbanocêntrica tem dificultado este processo.

Na base da Educação do Campo não está o “elogio às diferenças”, como se elas fossem um bem em si e pudessem ser pensadas fora das relações sociais, fora da história, e necessariamente, como confrontadoras da ordem dominante. O chamado “respeito às diferenças” pode ser funcional ao sistema, como uma espécie de amenização contraditória à lógica da padronização e vinculada ideologicamente ao individualismo e ao corporativismo, como se não houvesse necessidade de encontrar pontos comuns entre os diferentes, a não ser os implícitos de subordinação à ordem social dominante. (CALDART, 2016, p. 330).

É preciso atenção e cuidado para que um discurso amenizador, pautado pela diversidade de referenciais teóricos e políticos, não desvincule a Educação do Campo de sua constituição original, de seu compromisso emancipatório e crítico, na luta e resistência ao modelo hegemônico.

Nas escolas observadas, em nenhum momento foi questionado o fato dos conteúdos serem os mesmos trabalhados pelas escolas urbanas. Muito pelo contrário. Os professores entendem isso como algo positivo, uma vez que “os alunos merecem ter o mesmo que é oferecido às escolas urbanas”, “não deve ser inferior”⁴⁵. Essa entendimento pode reforçar a visão do campo como secundário e inferior, favorecendo uma visão urbanocêntrica do currículo, desvinculado da realidade do campo, e desfavorecendo a construção de um pensar autônomo que integre o saber popular e cotidiano como ponto de partida para o saber sistematizado.

Um aspecto contraditório, no entanto, são as perspectiva assumidas pelo Projeto Político Pedagógico da Escola 1, que indica a importância de contemplar-se a realidade do aluno.

Precisamos planejar ter intencionalidade, olhar pedagógico, com foco em resultados, mas, por outro lado, precisamos ouvir e respeitar os saberes que as crianças trazem consigo, vê-las como autoras de seu processo de desenvolvimento e respeitar o tempo de cada uma delas. Conhecimento na interação com o meio físico e social, interpretando a realidade que o rodeia e situando-se como parte do ambiente em que vive. (PMRB, 2016a, p. 20).

As professoras sempre apontavam como desafio tentar dar o conteúdo enquanto “o aluno não quer nada com nada” (referindo-se ao desinteresse, indisciplina), e as famílias não

⁴⁵ Tal discurso alinha-se com as propostas do BNCC que pressupõem a identificação de conteúdos básicos que devem compor o currículo de toda educação básica. (SAVIANI, 2016).

ajudam. Certamente o currículo desvinculado da realidade do aluno, não favorece a motivação e o interesse.

A partir dos dados coletados nesta pesquisa, conforme afirmações dos entrevistados, os conteúdos são orientados, pelos descritores ou são conteúdos indicados pela Secretaria. Dessa forma, os conteúdos são os mesmos trabalhados nas escolas urbanas.

Os descritores apresentam as habilidades esperadas em relação aos alunos de cada série, como por exemplo:

Quadro 9 - Descritores de português e matemática

Português				
1º. ano	2º. ano	3º. ano	4º. ano	5º. ano
Escrever alfabeticamente uma lista de palavras e uma frase	Escrever alfabeticamente uma lista de palavras e uma frase	Escrever alfabeticamente uma lista de palavras ou um texto curto, contínuo, ditado / Escrever ortograficamente	Escrever alfabeticamente / Escrever sem erros ortográficos	Escrever alfabeticamente / Escrever sem erros ortográficos
Localizar informações explícitas no texto	Inferir uma informação implícita em um texto	Reconhecer a finalidade do texto	Estabelecer relações de causa / consequências entre as partes e elementos de um texto	Estabelecer relações de causa / consequências entre as partes e elementos de um texto
Matemática				
1º. ano	2º. ano	3º. ano	4º. ano	5º. ano
Realizar a contagem de objetos pelo uso da sequência numérica (oral) / Associar a contagem de coleções e objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades	Realizar a contagem de objetos pelo uso da sequência numérica (oral) / Associar a contagem de coleções e objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades	Utilizar números para expressar quantidades de elementos de uma coleção.	Identificar a localização de números naturais na reta numérica.	Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.
Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração.	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração.	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração.	Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração.	Resolver problemas utilizando unidades de medidas padronizadas como Km / m / cm / mm / Kg / g / mg / L / ml

Fonte: Material disponibilizado pela Escola 1, 2018.

Percebo que algumas vezes os descritores trazem a mesma indicação de habilidades referentes, por exemplo ao primeiro a ao segundo anos, mas na prática, são trabalhados conteúdos diferenciados pelo professor. Os descritores também podem ser trabalhados a partir

de conteúdos do cotidiano dos alunos, mas isso também não aconteceu ao longo do período de observação.

A professora T justifica que as atividades para o segundo e terceiro anos na Escola 2 geralmente são as mesmas. A diferença principal é que o segundo ano escreve em letra bastão e o terceiro ano em letra cursiva. A professora permite àqueles do segundo ano que já souberem escrever “emendado” (cursiva), que o façam.

Outro desafio apontado é “saber encaixar um conteúdo que vai servir para as duas turmas e vai diferenciar na hora das atividades”. Dessa forma, trabalhando com um currículo organizado pela lógica da seriação, adequar e ajustar para uma classe com diferentes séries requer lançar mão de diferentes estratégias para a organização dos conteúdos selecionados, das formas de transmissão, além dos descritores como indicadores do desempenho, o que acaba sobrecarregando o trabalho do professor.

Pelo que pude observar ao longo desta pesquisa, o saber cotidiano, em nenhum momento adentrava a sala de aula, muito pelo contrário, a busca era do constante silenciamento do aluno em prol da aquisição daquele recorte de conteúdo destinado a cada série. Qualquer possibilidade de aproximação com aspectos da vida cotidiana do aluno eram abordados de um ponto de vista genérico.

Da mesma forma, que o acesso ao saber sistematizado também se dava de forma fragmentada e sem questionamento, a partir da condescendência com os conteúdos postos pelos descritores e orientações oficiais.

Foi trabalhado na Escola 2, no dia do índio, um texto genérico, fazendo referência a índio e sua rotina na aldeia. Chamou-me a atenção que, num Estado com tantos índios (16 etnias diferentes), alguns alunos chegaram a contestar sua existência na atualidade. Uma aluna pergunta se é hoje que eles vêm para “pegar as terras”. Após a leitura do texto, a professora pergunta como se chama o chefe dos índios. Algumas crianças respondem em uníssono – Patrão! Uma expressão usual na região, que denomina uma pessoa “importante”, em alusão aos patrões dos seringais.

Durante minha permanência na Escola 1 foi trabalhado com os alunos do 2º. ano um poema sobre mata, em referência a uma mata genérica, sem relação com as matas que circundam a escola ao longe, e encontram-se próximas às residências de muitos dos alunos. No intuito de captar a percepção da professora sobre a relação da mata do poema com a mata real do cotidiano dos alunos, tentei abordar o assunto. A resposta da professora foi que tratava-se de um conteúdo de português e não ciências, pois “só vai conseguir trabalhar interdisciplinar depois que separar as turmas”.

Quando o currículo impõem um conteúdo que dialoga com a vida cotidiana dos alunos, como a mata, mesmo a questão indígena, numa perspectiva mais macro, mesmo assim a abordagem é descolada da realidade imediata. A abordagem genérica transforma o conteúdo em um tema qualquer, que poderia estar sendo trabalhado da mesma forma numa escola urbana ou numa escola em qualquer outro lugar.

Na Escola 1 existe uma figura do Homem de Ferro bem grande na parede. Pergunto a um garoto se sabe quem é, e ele me explica que é só uma foto e já estava ali quando ele chegou.

Traço um paralelo entre a imagem do homem de ferro e o currículo nas escolas e classes multisseriadas – não importa quem seja, já estava ali quando eu cheguei. O currículo está posto e deve ser cumprido sem questionamentos.

Os saberes e valores do campo, da vida cotidiana dos alunos não fazem parte da dinâmica da aula, são invisibilizados pela escola. O conteúdo abordado não tem necessariamente uma ligação ou vínculo com o campo, no qual a escola se insere. Independe da cultura e das especificidades territoriais dos alunos e da escola em si, os conteúdos abordados são elencados a partir dos mesmos referenciais das escolas urbanas e as atividades organizadas pelos professores a partir de materiais de apoios das escolas urbanas ou internet. Assim como a ausência de espaços e tempos para a experiência real dos alunos, sua vivência e aspectos motivadores de sua aprendizagem.

As políticas curriculares na atualidade têm sido direcionadas na perspectiva do pluralismo cultural, que ao mesmo tempo que prevê a diversificação das práticas pedagógicas e de conteúdo relativo ao cotidiano do aluno, provoca a fragmentação de conteúdos e compromete a função social da escola. A partir desta pesquisa, foi possível identificar que essa questão é ainda mais agravada, pois adota-se uma miscelânea de atividades, orientadas por conteúdos definidos a partir das avaliações de rendimento, priorizando português e matemática e atividades fragmentadas, coletadas pelo professor, a partir de referenciais urbanos.

A partir da lógica da seriação, o professor divide o conteúdo e a si entre as diferentes séries, seja pelo uso do quadro, pelas atividades e planejamento diferenciados, seja pela divisão da sua atenção, rotativa, entre as séries. As atividades permanentes no início da aula são dirigidas à classe como um todo, mas depois disso, com raríssimas exceções, as sequencias didáticas são organizadas por série.

O professor trabalha com diferentes séries ao mesmo tempo, cada uma com sua especificidade curricular, o que implica num determinado conteúdo e es práticas específicas, e

na organização do tempo e do espaço em função dessa organização determinante. Implica também em planejamento e avaliação específicos.

As avaliações externas, voltadas a medição de rendimento dos alunos e das escolas têm provocado impactos na organização do trabalho pedagógico e na prática do professor. Com caráter de auditoria, tem influenciado as escolas servindo de orientação ao replanejamento, a partir de uma intencionalidade externa, visando melhorar índices de rendimento.

Freitas (2016) ressalta que os índices de avaliação associados à auditoria promovem a expropriação da capacidade organizativa da escola e do magistério em relação ao seu trabalho pedagógico, desresponsabilizando forças positivas, que poderiam protagonizar melhorias na qualidade da educação no interior das escolas e mobilizar novas práticas educacionais.

Este é o cenário proposto pelas políticas de responsabilização verticalizada de caráter autoritário. Para esta visão, a melhoria da educação é obtida por uma associação entre avaliação e liberação de recursos segundo metas a serem atingidas. Também nesta visão de auditoria, os professores precisam ser sistematicamente testados e ter seus salários modulados pelos resultados que seus alunos apresentarem nos exames. Por outro lado, precisam ser controlados quanto ao conteúdo e aos métodos que utilizam em suas salas de aula, a partir de uma base nacional comum que padronize em escala nacional o que deve ser ensinado. (FREITAS, 2016, p. 131).

Para Freitas (2016), a avaliação censitária funciona como auditoria nas escolas e não tem o objetivo de avaliar a política pública para apoiá-la. Desta forma, há um esvaziamento do papel autoral dos professores e gestores, que são desestimulados por padronizações de fora para dentro, gerando passividade. Esta política educacional não irá melhorar a educação, mas deve promover o aumento da segregação e agravar as diferenças de desempenho por seu caráter regulador dos ritmos de aprendizagem dentro das escolas e salas de aula, ao mesmo tempo em que controlam o conteúdo e o método da instituição de ensino.

Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, nós, professores, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir. Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 19).

Na perspectiva classificatória a avaliação torna-se seletiva e excludente termina separando os alunos que aprenderam os conteúdos programados para as séries em que se

encontram. Fernandes e Freitas (2007) ressalta que a escolar é um lugar de aprendizado das relações sociais e avaliação, usada para gerar a subordinação do estudante não valoriza seu papel como sujeito de direitos com capacidade para decidir.

A escola, portanto, não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as “coisas” (mundo natural) e com as “pessoas” (mundo social). Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e autodireção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23).

Nesse sentido, a avaliação tem cumprido uma função seletiva e classificatória, reforçando as relações sociais de subordinação e padronização de referenciais de medição de desempenho.

Na escolarização dos povos do campo, não tem sido diferente, conforme apontam Pellizzari, Pietroski e Paludo (2008). A avaliação nas escolas, enquanto prática educativa tem exercido uma função seletiva, classificando, castigando e excluindo aqueles que o sistema classifica como menos capazes. Dessa forma, o destino dos estudantes é definido de acordo com as normas escolares.

Pode-se afirmar que a avaliação tem assumido, e já há muito tempo, uma função seletiva e de exclusão daqueles que costumam ser rotulados “menos capazes, com problemas familiares, com problemas de aprendizagem, sem vontade de estudar, sem assistência familiar” e muitos outros termos parecidos. (PELLIZZARI; PIETROSKI; PALUDO, 2008, p. 75).

Os professores entrevistados reforçam a ideia de que os problemas das famílias refletem na produção das crianças, seja pela impossibilidade de auxiliar e participar no processo de aprendizagem, ou seja por situações de violência, desestruturação familiar, pobreza, ou até pela família não reconhecer a importância da frequência na escola.

É possível perceber, que numa avaliação classificatória e padronizada, tais aspectos referentes ao cotidiano e à percepção do aluno concreto em seu processo de aprendizagem, não são consideradas.

Esta lógica de avaliação classificatória ocorre de uma forma unilateral e subjetiva. Os conhecimentos são avaliados, sem levar-se em conta os demais aspectos da totalidade da criança, suas atitudes, seu esforço na superação das dificuldades e as formas de relação. Este modelo de avaliação classificatória, preconceituosa, impositiva e inibidora, não permite detectar o que deve ser retomado e retrabalhado, assim como não contempla a análise dos instrumentos de avaliação e sua coerência com “o quê, como e para quê os conteúdos foram

trabalhados em sala de aula”. (PELLIZZARI; PIETROSKI; PALUDO, 2008, p. 76).

Assim define-se um processo de julgamento do fracasso escolar a partir da escola, não como reflexo das diferenças, mas das hierarquizações que julgam e definem, rotulando e classificando os alunos.

O fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar, classificar e declarar sobre um educando que é um fracasso. É a escola que avalia seus educandos e conclui que alguns fracassam. O fracasso não é a simples tradução lógica de desigualdades reais. O fracasso é sempre relativo a uma cultura escolar definida e, por outro lado, não é um simples reflexo das diferenças de conhecimento e competência, pois a avaliação da escola põe as hierarquias de excelência a serviço de suas decisões. O fracasso é, assim, um julgamento institucional. (PELLIZZARI; PIETROSKI; PALUDO, 2008, p. 76).

Dessa maneira, fracasso e cultura escolar andam de mãos dadas, colocando o professor numa posição central, pois acaba ficando na sua responsabilidade, a superação deste fracasso, que é reflexo de uma cultura e um sistema de classificação que extrapolam sua prática. É nas mãos do professor que fica a responsabilidade pela organização do trabalho pedagógico de forma a reverter o estigma do fracasso, numa lógica que o constrói.

Principalmente na avaliação com crianças, o educador possui um papel central. Ele deve compreender que a avaliação deve servir para ajudar o educando em seu processo formativo, não devendo ser um meio de castigo nem de ameaça, ao contrário, deve fazer com que o educando sinta-se bem em sala de aula, que conheça e respeite seus limites e consiga conviver com os mesmos, tentando sempre melhorar. Deve compreender, também, que a avaliação precisa servir para estabelecer um planejamento de intervenção que deve estar fundamentado nos objetivos a serem alcançados com as situações de aprendizagem proporcionadas aos estudantes. Esse planejamento deve ser flexível, de modo a permitir as correções ao longo do processo pedagógico. (PELLIZZARI; PIETROSKI; PALUDO, 2008, p. 81).

Este modelo de avaliação excludente, exclui também o professor da concepção de instrumentos de avaliação que permitam uma conexão com o cotidiano da sala de aula, o aluno concreto e as intencionalidades e finalidades da escolar e do processo educativo.

A avaliação, mais que classificar e rotular o fracasso, pode funcionar como um balizador do processo formativo, apontando necessidades de planejamento e intervenções de forma a orientar ajustes no processo pedagógico. Outras formas de avaliação, que não a classificatória, podem estar a serviço do cumprimento do papel social da escola, e não como reforço da exclusão, reproduzindo a estrutura social.

A prática da avaliação pode acontecer de diferentes maneiras. Deve estar relacionada com a perspectiva para nós coerente com os princípios de aprendizagem que adotamos e com o entendimento da função que a educação escolar deve ter na sociedade. Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em

tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. Essa perspectiva exige uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem. (FERNANDES; FREITAS 2007, p. 21).

Na Escola 2 são realizadas avaliações bimestrais de português e matemática, pelo professor. Os instrumentos de avaliação utilizados variam conforme a disciplina. Para ciências, geografia e história são feitas avaliações coletivas com foco na dinâmica do grupo identificando avanços e dificuldades (trabalhos em grupo, apresentações). Artes e Educação Física são feitos registros de participação nas atividades. Também são avaliados o desempenho dos alunos durante a aula e a realização das tarefas propostas. Português e matemática são avaliados pelo registro de participação nas atividades e também são aplicadas avaliações de rendimento pela SEE.

Na Escola 1 são realizadas duas avaliações diagnósticas, pela escola, uma no primeiro e uma no segundo semestre. O objetivo destas avaliações é identificar as dificuldades dos alunos e o nível de aprendizagem de cada um. Foi apontado pelos professores, a importância do diagnóstico sobre o nível de cada aluno, no início do ano, para orientar o planejamento do professor.

Além das avaliações diagnósticas os professores apontam que buscam diferentes formas de conhecer o aluno na sala de aula, como por exemplo, através das produções de texto (onde o aluno expressa seu sentimento), ou através da leitura e da roda de conversa, pois o aluno vai apresentando características e também dificuldades. Além disso, citam também o acompanhamento dos cadernos, a participação dos alunos nas atividades e acompanhamento individual à mesa da professora.

São realizadas também as avaliações de rendimento bimestrais, pela equipe da secretaria. No dia em que fui a Escola 1 realizar o contato inicial, a equipe da SEME estava aplicando uma dessas avaliações. A preocupação dos professores era perceptível, a partir de frases como – “será que *tal aluno* está fazendo como eu disse pra ele fazer?” (grifo para omitir o nome do aluno). Pude perceber ao longo da permanência na escola um processo quase de adestramento para a execução das chamadas “provinhas”.

O processo de aprendizagem e o cotidiano de cada aluno, influenciando nas condições de aprendizagem variam entre os alunos. O currículo hegemônico e urbanocêntrico,

juntamente as avaliações classificatórias promovem uma padronização. No entanto, visões contraditórias a essa perspectiva persistem nas escolas.

Ainda não existe uma padronização do ensino para dizermos esse é eficiente. Não tem receita ainda, então a receita é você trabalhar, é trabalho. Porque a criança, o menino aprende com acúmulo de informação né, sobretudo a leitura. Para muitos acontece o chamado estalo. Você vai enchendo tanto ele de informação e de conhecimento que chega um momento que não tem para onde, não é possível. Se ele tem a parte cognitiva saudável, uma hora, no caso daquele aluno que tem dificuldade, ele vai ter que ler, ele vai ter que desenvolver. (Entrevista Coordenador J).

Assim como existem determinantes que favorecem a padronização da escola e dos processos de organização do trabalho pedagógico, que invisibiliza as diferenças de aprendizagem, existem também referências pedagógicas que permitem a concepção e a reflexão das atividades.

Quando o Coordenador J afirma que “você vai enchendo tanto ele de informação e de conhecimento que chega um momento que não tem para onde, não é possível”, não há como não associar ao que Paulo Freire chama de educação bancária, já citada no currículo. Na concepção de educação bancária há a negação do diálogo, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Na educação bancária o professor “deposita” conteúdos no educando, tidos como “recipientes dóceis” reforçando uma relação vertical e autoritária. A educação bancária, faz uso da vigilância e da punição, reproduzindo o saber. Para Freire (2005), esse processo de proibição acaba por suprimir a corporeidade, anula as emoções e o potencial criativo, subtraindo do educando a criticidade e um pensar autêntico.

Para Fernandes e Freitas (2007), a sala de aula isolou-se tanto da vida real que os motivadores naturais da aprendizagem tiveram que ser substituídos por motivadores artificiais, como a nota. Mais do que ter suas possibilidades e leitura do mundo ampliadas, o estudante persegue uma nota satisfatória. A nota funciona então como limitador dos horizontes da formação do estudante e da própria avaliação, induzindo à subordinação e controle do comportamento do estudante em sala.

Outro aspecto abordado ao longo das entrevistas é a “obrigatoriedade da aprovação”. Foi apontado por alguns professores que muitas vezes, “o aluno bagunça”, “não vem pra escola”, “falta muito”. No entanto, ao final do ano, a Secretaria sugere que a escola precisa fazer algo para “ajudar o aluno, porque a escola não pode ser prejudicada nos índices de rendimento”. Os alunos “tem que ser aprovados, são números, tem que ser aprovados”.

A aprovação sequencial é um mecanismo que visa extrapolar a repetência e provocar a audiência nas séries seguintes, na medida em que tentam nivelar as idades com as séries, aprovando o educando para série seguinte sem que ele tenha obtido uma aquisição integral dos conteúdos. Com isso, mesmo não sabendo ler e escrever, não observam que essa prática de “avaliação”, através da aprovação à série seguinte, é uma prática ainda mais perversa que a própria reprovação, haja vista que mascara a não aprendizagem dos educandos através de um sistema de avaliação sequencial genuinamente falso, paternalista e desumano, levando o educando à série seguinte somente para obter bons índices de aprovação. (BARROS; HAGE, 2007, p. 8).

A avaliação classificatória é uma das marcas da organização seriada. A avaliação classificatória orientadas pelos descritores, uma avaliação do rendimento, para obtenção de resultados, notas, medir o desempenho do aluno e da escolar, acaba por focar unicamente nos rendimentos. A escola e o professor também tem suas metas a cumprir neste sistema perverso de avaliação. A obtenção das metas de rendimento acabam sendo mais importantes que o aprendizado do aluno.

Buscou-se compreender como a lógica da avaliação de rendimento e de caráter classificatório tem, juntamente com as políticas curriculares, trazido para as escolas, uma fragmentação do trabalho docente, afastando o professor dos processos de concepção das intencionalidades que orientam sua prática, ao mesmo tempo em que despeja sobre ele a responsabilidade pelo dito “fracasso” dos alunos, indicado por um processo excludente e seletivo de definição de conteúdos e mensuração do desempenho dos estudantes. No cotidiano das salas multisseriadas, são poucas, mas resistem, as oportunidades do professor realizar uma avaliação de caráter diagnóstico, voltada para o aluno e seu efetivo processo de aprendizagem. No entanto, os ajustes e o cumprimento de metas curriculares e de rendimento por parte do professor e da escola, passam por contemplar não somente as avaliações com foco no aluno, mas também as avaliações classificatórias. Assim, a escola do campo, já historicamente identificada como precária e secundária, vem reforçando nos alunos o estereótipo do fracasso.

A relação com as suas respectivas Secretarias se dá através dos processos de formação continuada que acontecem todo ano para os professores e coordenadores das escolas multisseriadas, das reuniões de planejamento, do acompanhamento às escolas e da realização das avaliações.

A partir das informações colhidas nas entrevistas, a SEME realiza os planejamentos com a coordenação pedagógica, que repassa as orientações aos professores. O detalhamento do planejamento é feito na escola. Já no caso da SEE, a orientação, se dá diretamente aos professores, nos encontros de planejamento no início do ano.

Participei, ao longo do período da pesquisa de campo, a convite da SEME, de uma

formação em matemática, na qual participaram os professores da Escola 1. Ministrada pela ABAPORU, a formação realizou-se juntamente com os professores da zona urbana. O impulsionador da participação deles foram os baixos resultados do terceiro ano do Ensino Fundamental.

De uma maneira geral, os professores reforçam a importância das Secretarias na orientação, na definição do conteúdo, dicas de trabalho com a multissérie (principalmente quando são professores novatos) e no atendimento às dúvidas. Consideram que depois que melhorou o acesso às escolas (asfalto), ou em comparação às escolas multisseriadas de áreas mais distantes da sede do município, ou mesmo em relação às escolas urbanas, o professor tem mais acompanhamento.

Quando a gente tá com dificuldade, ela tá sempre pronta ali, pra ajudar a gente. A Secretaria tem os coordenadores da gente que aqui, acolá estão sempre prontos pra ajudar a gente. Por isso que eu gostei muito de trabalhar com multissérie. A gente tem muito acompanhamento. O professor, ele não fica sozinho, tem os coordenadores e tem os planejamentos mesmo que a gente tem durante o ano. Na escola eles vêm e ajudam. Se precisar você vai lá e eles estão lá. (Entrevista Professora M).

A professora A relata que já foi sugerido à Escola 1, por outras escolas, passarem para a supervisão urbana, pois já contam com bastante alunos e estão próximas à cidade, mas ninguém na escola quer, pois se dão bem com a equipe da Secretaria, que auxilia na avaliação diagnóstica e no preparo para as “provinhas”. Na Escola 2, foi assinalado que a Secretaria visita a escola a cada dois meses e, antes do asfalto, vinha uma vez por ano.

É bastante valorizada a ajuda mútua entre os professores ou a ajuda da coordenação e da Secretaria no caso de dificuldades com os alunos ou com a prática e sugestões de atividades. De uma maneira geral, os professor consideram que aprendem mais na docência rural, que como professores de zona urbana, pois recebem muito apoio, das colegas, da coordenação ou da Secretaria.

Santos e Moura (2010) chamam a atenção para o aspecto de vigilância na relação das secretarias com as classe multisseriadas, apontando que muitas vezes, o acompanhamento constante, principalmente as visitas nas escolas, pode cercear a autonomia do professor, que antes da presença das secretarias nas escolas era desenvolvido de forma mais livre e autônoma e agora deve encaixar-se em padrões definidos por critérios externos em relação a cada série.

A Secretaria de Educação vem fazer a desdobradura do projeto. Sempre, quase que todo mês vem pessoal da secretaria olhar, vem pessoal da saúde, olhar como está a situação da merenda, a vigilância sanitária vem várias vezes olhar a cantina. O atendimento agora está bem melhor que a cinco anos atrás. Os desafios são muitos,

mas já amenizou. As visitas são de controle. Eles chegam aqui e não orientam nada, olham, anotam tudo e vão embora. Dificilmente, eles vêm aqui, fazer diagnóstico. Vem três vezes ao ano, ficam lá com as crianças, chamam as professoras em particular e conversam com as professoras. A SEE. A SEME, nós temos a educação infantil aqui, mas a SEME a única assistência que ela dá para a gente é a merenda das crianças. Nada mais do que isso. Já chamamos prefeito, já chamamos secretário aqui. Inclusive tem três meses que tá agendado uma visita pro secretário e ele não vem. (Entrevista Coordenadora D).

Ao contrário dos demais entrevistados, que consideram positiva a relação com as secretarias, a Coordenadora D chama a atenção para a natureza reguladora nas visitas.

Nas duas escolas observadas, uma queixa em relação às secretarias era comum. No caso de alunos com problemas neurológicos, álcool e drogas ou *bullying*, os professores e coordenadores reconheciam que mesmo com as solicitações das escolas, as respectivas secretarias deixavam a desejar quanto a encaminhamentos ou soluções pertinentes. Segundo a professora E, “acaba a escola tendo que resolver sozinha”.

O planejamento pedagógico das classes multisseriadas tem seguido as mesmas orientações das classes seriadas, pois é orientado por esta mesma lógica. Assim, os conteúdos de cada série devem ser detalhados pelo professor no planejamento.

os sujeitos estabelecem entre a junção de várias séries em uma mesma turma com a imposição ao professor de um trabalho excedente, multiplicado pelo número de séries que a sua turma possui. No entendimento de muitos sujeitos do campo, essa situação provoca a fragmentação da organização do trabalho pedagógico, à medida que o docente tem que realizar vários planejamentos, atividades, avaliações, etc., conforme explicita o depoimento a seguir, de uma professora que atua em uma escolar multisseriada. (MORAES et al, 2010, p. 401).

O que orienta os planejamentos na Escola 1 são os descritores⁴⁶ (os mesmos das escolas urbanas) e as “provinhas”⁴⁷, que também ditam o conteúdo a ser abordado pelo professor. As “provinhas” são utilizadas como atividade no cotidiano das aulas, como “treino” para o bom desempenho dos alunos nas provas oficiais. A professora inclusive avisa os alunos que tais atividades se tratam de questões do PROA.

Com segundo ano vou trabalhar só questões do PROA⁴⁸, porque quando vier essa prova vocês vão ter que acertar todas as questões. Eu gosto de trabalhar texto, mas a gente vai trabalhar só PROA. (Diário de Campo - Professora A).

⁴⁶ Referem-se a Matriz de Referência, utilizada no contexto das avaliações em larga escala, cujos descritores indicam habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientam a elaboração dos testes e provas, além de indicarem a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. (INEP, 2018).

⁴⁷ Em referência às avaliações externas, de rendimento do aluno.

⁴⁸ Refere-se ao Programa de Avaliação do Processo de Alfabetização, uma parceria entre as Secretarias Estadual e Municipal de Educação de Rio Branco, embrião do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE, cujo objetivo foi nortear as ações de formação continuada para professores alfabetizadores e orientar as ações de acompanhamento pedagógico às escolas. (ACRE, 2015).

As atividades para o segundo ano, em sua maioria, conforme observado na Escola 1, eram similares às que os alunos devem enfrentar nas tais provas. A professora sempre dava dicas de como fazer as provinhas (dizendo por exemplo, que os alunos deveriam ler duas vezes e conferir a resposta).

Eu trabalho em cima do projeto, do plano de curso que nós temos, eu tenho, do primeiro se segundo ano e eu vou trabalhando em cima das atividades que tão pedindo no plano de curso. O sistema que vem lá da SEME vem pedindo pra gente trabalhar muita leitura, interpretação, produção, que não é trabalhar o método tradicional, mas em cima dos descritores. Trabalha muito em cima dos descritores. São os indicadores, o que eles pedem pra gente trabalhar e a gente vai seguindo. Até essas provinhas que elas vêm, que trazem de lá e tudo é em cima dos descritores. (Entrevista Professora A).

O nível de aprendizagem ou de dificuldades dos alunos, segundo os professores, é considerado no sentido do esforço necessário para alcançarem o padrão esperado. Estes conteúdos orientadores são detalhados pelos professores, em formações com a SEME ou com auxílio dos coordenadores, nos planos de curso e posteriormente, em planejamentos bimestrais, quinzenais ou semanais e diários.

No início do ano, as Secretarias oferecem formações e momentos conjuntos, que ajudam os professores novos em seus planejamentos e permite o nivelamento de informações e orientações.

Consta no calendário da Escola 1 a atividade de planejamento a ser realizada no início do ano, o denominado Planejamento vertical (envolvendo anos/séries diferentes) e o Planejamento horizontal (com as mesmas classes/séries), com a SEME. Neles são apresentadas as determinações referentes ao plano de curso de acordo com referenciais curriculares e descritores. O calendário da escola identifica também as datas das avaliações bimestrais (em 2018 foram realizadas em maio, julho, outubro e setembro). São realizadas pela equipe SEME. As avaliações diagnósticas são realizadas três vezes ao ano (em 2018 foram 4 dias em março, 5 dias em julho, 1 dia em novembro), pela equipe da escola.

Na Escola 2, conforme o calendário escolar, acontece o planejamento para assessores e professores, no início do ano (fevereiro). No mês seguinte, acontecem 3 dias de formação para assessores; 3 dias formação para professores. Em julho acontecem mais cinco dias de formação para os assessores (nos respectivos municípios) e 3 dias de formação para professores. Logo no início do ano letivo tem início o acompanhamento da escola pela equipe pedagógica.

Segundo as informações fornecidas pela Escola 1, é realizado um planejamento

semanal entre as professoras, a coordenadora pedagógica e a gestora administrativa, com foco nas “atividades diferenciadas”. Tais atividades são os projetos, as visitas, reuniões, enfim, o que extrapole a sala de aula e de alguma forma integre ou diga respeito a mais de uma classe. O Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de indica planejamentos quinzenal, onde são planejados a rotina, projetos e sequência de atividades, além da avaliação das ações desenvolvidas. O PPP aponta também um aspecto que foi observado no período de coleta de dados da pesquisa, mesmo com planejamentos, alinhamentos e partilha de referenciais, há um diferencial “na forma como as educadoras (es) conduzem os trabalhos, que variam conforme a metodologia de trabalho de cada, o que algumas vezes alcança resultados diferenciados”.

Na Escola 2 sou informada que os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano são indicados nos processos de planejamento com a SEE, quando acontece o detalhamento do plano de curso. Outras reuniões são realizadas para e os planejamentos bimestrais, quinzenais e diários.

Me organizo nos meus planos de aula, a gente trabalha com planos né. Plano diário, rotina, plano de cursos. No meu caso, eu trabalho com 4º e 5º anos. Tem conteúdo que posso trabalhar o mesmo com as duas turmas, vou fazendo mesmo só as atividades com grau diferente. Os conteúdos são a bem dizer, o mesmo. Então, no geral vai bem e conforme a atividade, vou aumentando o grau de dificuldade. Mas na rotina, no dia-a-dia, como um plano de aula as vezes não é pronto e acabado, as vezes acontece alguma coisa e você tem que deixar um pouco o plano. (Entrevista Professora M).

As professoras da Escola 2 justificam a adoção do planejamento quinzenal, em detrimento ao semanal, pois permite uma maior margem de ajuste das atividades. Consideram que dessa forma, é facilitada a reorganização dos conteúdos previstos nas diferentes disciplinas, no caso de um planejamento diário não conseguir ser cumprido. Como a disciplina de ciências, por exemplo, que só é ministrada uma vez na semana, caso seja necessário, o mesmo assunto pode voltar a ser abordado no próximo horário de ciências, na semana seguinte⁴⁹.

As professoras ressaltam que caso o professor não consiga trabalhar o mesmo conteúdo com as diferentes séries da classe multisseriada, há sobrecarga de tarefas, pois torna-se necessário fazer dois ou três planos de aula para o dia seguinte. No entendimento das professoras, isso acaba fazendo com que os alunos tenham menos aproveitamento, pois

⁴⁹ Um exemplo disso são cartazes de ciências, construídos em grupos pelo 5º. ano da Escola 2. Foram construídos em uma semana e na semana seguinte foram apresentados oralmente respostas à questões que tiveram como tarefa de casa, referentes aos cartazes.

acabam tendo que esperar o professor trabalhar com o conteúdo de uma série que não seja a deles. É relatado também, que o professor tem sempre que trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem na classe, considerando as diferenças entre os alunos. No entanto, o fato de ter que realizar diferentes planejamentos sobrecarrega o professor.

As duas escolas participantes da pesquisa também desenvolvem ao longo do ano cerca de três projetos temáticos, como leitura, meio ambiente, dia dos pais e das mães. Os temas são trabalhados por todas as séries, conforme detalhamento das professoras ao longo de um período e culminam com uma atividade coletiva, geralmente uma apresentação para os pais.

A professora A destaca que as atividades e perguntas tem que ser elaboradas com base nos descritores, o que requer um tempo maior de planejamento. Revela também, que algumas vezes “tem que puxar mais que os descritores”, para que os alunos possam aprender.

As professoras relatam que o tempo utilizado para o planejamento e o preparo das atividades diárias se dá no contraturno, ao longo de umas duas horas por dia, ou a noite, no caso da professoras que trabalham no dois períodos. Este tempo também é utilizado para estudo caso necessário. Uma unanimidade entre as professoras entrevistadas é a construção de um acervo de atividades (a partir da internet), que vai sendo utilizado no auxílio ao planejamento das atividades diárias.

Para ampliar a compreensão dos determinantes que orientam a organização do trabalho pedagógico, foi solicitado às escolas que identificassem que documentos orientavam sua prática e explicitava as políticas educacionais. Foram apresentados o Projeto Político Pedagógico - PPP e o Regimento Interno.

PPP reflete a organização da escola nos aspectos seus aspectos político, pedagógico, formativo, mas também organizativo, administrativo ou financeiro. Dessa forma, é importante que o planejamento do PPP seja feito também por quem executa e vive o cotidiano da escola, evitando-se a fragmentação entre concepção e execução, que acaba por impactar na autonomia do trabalho decente.

O projeto político-pedagógico deve fixar indicadores a serem alcançados pelo coletivo da escola. Indicadores não são padrões a serem obedecidos cegamente, mas marcas que o coletivo da escola espera atingir e para as quais se organiza. Pode envolver a fixação de índices menores de reprovação, índices maiores de domínio de leitura ou outro conteúdo específico, expectativas de melhoria do clima organizativo da escolar etc. Pode envolver ainda a obtenção de uma melhor articulação com a comunidade local, ou a luta por demandas a serem feitas ao poder público e que sejam vitais para o melhor funcionamento da escola. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 38).

A Escola 1 possui o Projeto Político Pedagógico, datado de 2016 e Regimento Interno, do mesmo ano. PPP da Escola 1 é apresentado em seu próprio texto como documento orientador de todas as atividades da escola e tem como meta a organização das atividades pedagógicas, “pautando e respaldando-se todavia no que orienta o Ministério da Educação a Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela proposta pedagógica do 1º ao 5º ano do Município de Rio Branco – SEME; Conselhos Municipal e Estadual de Educação”.

O texto do PPP também aponta que o mesmo é “efetuado a partir da parceria de toda comunidade escolar, corpo docente e discente, pais, responsáveis e expectativas de nossos alunos em maiores clientes”. Nesse sentido, traz como prioridade a “formação integral do cidadão em sua plenitude, uma vez que é nesta fase que ocorrem os diversos desenvolvimentos da criança, quando serão estabelecidas as bases que irão influenciar seu comportamento, sobretudo nos aspectos cognitivos e sociais.”

As intencionalidades das atividades realizadas pela escola são explicitadas no documento e direcionam a ação formativa para:

Através de atividades que proporcione o pensar, raciocinar, refletir, que forme o homem sujeito questionador dono de seu próprio destino, oferecendo-lhes, sempre novas experiências desafiadoras, explorando suas competências como cidadãos, inclusive compreender o seu contexto. (PMRB, 2016a, p. 6).

São assinaladas também as finalidades da educação e a perspectiva do território como “território de produção de vida”.

No contexto social mais amplo, que objetiva a construção de um país mais justo, humano e solidário, entendendo a educação como direito constitucional a ser assegurado a todos os brasileiros, como condição para a formação humana e para o exercício da democracia. Diferentemente de entender a Zona Rural como um espaço apenas da Produção agrícola, ela deve ser compreendida sobretudo como ‘território de produção de vida, de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano’. (PMRB, 2016a, p. 14).

Em termos do prescrito, o documento do PPP, está sujeito a avaliações pela comunidade e, segundo o Coordenador J, agora, deve ser revisto, em função da seriação das classes. Não ficou claro ao longo das entrevistas e observação o real envolvimento da comunidade escolar na construção e revisão do PPP, embora esteja previsto.

A Escola 2 possui o Regimento interno, datado de 1996, atendendo às exigências da LDB 5672/1971.

Além da fragmentação teórica e da ausência de um estudo crítico da realidade atual, outra característica da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista e da “forma escola” no capitalismo refere-se às relações de poder de subserviência cultivadas em relação aos alunos, de quem se exige sempre obediência a regras que compõem o “regime escolar”, cujo instrumento principal é o regimento escolar. Desde a mais tenra idade a criança é instada a agir segundo o padrão de comportamento adotado pela escola como forma de “ordenar” as relações internas, garantindo a funcionalidade daquele sistema educativo. Nem sempre as normas são compreensíveis e aceitáveis, seja porque os alunos não participaram de sua feitura, seja porque não correspondem aos seus valores e costumes. Mas, para a escola isso não importa, o mais importante é que sejam cumpridas em nome da ordem. (MACHADO, 2003, p. 130).

Pelo que foi possível identificar ao longo da pesquisa, nas duas escolas o Regimento Interno organiza questões gerenciais, administrativas e nivela regras da escola. O Regimento da Escola 2 é bastante antigo e, no caso da Escola 1, não ficou claro o nível de envolvimento de professores e pais no processo de definições que regulamentam a escola.

Vale ressaltar que o Regimento Interno da Escola 1 prevê a quantidade de alunos por classe multisseriada.

Art. 15. Os parâmetros para distribuição de alunos por sala, no Ensino Fundamental, decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, obedecendo ao que dispõe o Parecer do CEE nº 02/97, e as Resoluções do CEE nº 08/98, 050/2006 e 351/2008 salvo decisões e ordens judiciais; No 1º e 2º ano do Ensino Fundamental serão matriculados 30 (trinta) alunos multisseriados em uma sala; No 3º ano do Ensino fundamental serão matriculados 35 (trinta e cinco) alunos na sala; No 4º e 5º ano do Ensino Fundamental serão matriculados 35 (trinta e cinco) alunos multisseriados em uma sala. (PMRB, 2016b, p. 16).

Mesmo com a existência do Projeto Político Pedagógico, do regimento escolar e das orientações das secretarias, a escola organiza o trabalho pedagógico - seu tempo (horários, carga horária), conteúdos, avaliação - e até partilha momentos de planejamento conjuntos, mas é possível perceber que cada professor atua a seu próprio modo.

Resolutivas da forma escolar, como já foi dito anteriormente, são as determinações externas, que regem as relações entre professor e aluno no processo educativo escolar. Assim, legislação, regimentos, projetos políticos pedagógicos, currículos pré-determinados, têm cumprido este papel de mediar o processo pedagógico e didático nas escolas, além de fragilizar a relação dicotômica que se estabelece entre concepção e execução, impactando na autonomia docente.

4.2. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, DO TEMPO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A organização do espaço e do tempo são determinantes fundamentais da organização do trabalho pedagógico na seriação e também nas classes multisseriadas. É a organização do tempo e do espaço que permite ao professor atuar na lógica seriada, com uma classe que congregue diferentes séries.

Faria Filho e Vidal (2000) esclarecem que espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar, sendo, portanto pessoais e institucionais, individuais e coletivos. Atentar para a centralidade da delimitação de tempos e espaços na constituição da escola e dos processos educativos, possibilitam compreender o processo histórico da produção, mudanças e permanências, e o(s) movimento(s) de institucionalização da escola.

É na relação que se estabelece entre tempo e espaço que se materializa o cotidiano da escola e a relação professor-aluno-conhecimento. Tempo e espaço se entrelaçam na organização da aula permitindo a materialização das ações, das práticas, condições e das situações nas quais se revelam a intencionalidade e os determinantes que mediam a concreticidade das relações e a construção histórica da escola e das classes multisseriadas.

A aula é um espaço/tempo destinado intencionalmente ao aprendizado e a transmissão do conhecimento e do saber organizado. No entanto, as relações que se estabelecem e a forma como trabalho pedagógico é organizado vão diferenciar as aproximações, permanências e contradições das finalidades da escola e do paradigma educacional ao qual se filia.

A organização do tempo-espaço do trabalho pedagógico identifica uma prática educativa baseada na divisão dos educandos, ou seja, mesmo trabalhando um conteúdo que envolva toda a turma é preciso separar as crianças por séries haja vista a exigência administrativa que considera o pertencimento dos educandos nas matrículas sequenciais das escolas. Isso criou um instrumento metodológico que possibilita os educadores exercerem os seus planos de ensino através das dinâmicas de organização do tempo-espaço que estão direcionadas para a perspectiva de transmissão dos conhecimentos, ou seja, são formas encontradas para melhor aplicar os conteúdos que são direcionados por séries. O tempo-espaço da escola multisseriada, evidencia a presença da diversidade de aprendizagens na escola, ou seja, quando um educador trabalha com as várias séries a diversidade de aprendizagens proporciona a ampliação dos recursos metodológicos viáveis ao processo de ensino-aprendizagem da escola para além do tempo padrão de ensino. Por isso, ao procurarem flexibilizar os horários escolares, criam atividades pedagógicas específicas para atender os educandos em cada série. (BARROS E HAGE, 2007, p. 6).

As possibilidades de ajustes e reorganizações do tempo e do espaço no cotidiano das classes multisseriadas permitem ao professor um exercício de uma prática autônoma, como

sujeito, a partir da práxis, num contexto profundamente marcado por determinações externas que padronizam o trabalho docente e homogeneizam a organização do trabalho pedagógico.

No intuito de compreender a relação do espaço com a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, buscou-se compreender como se dá a organização e a utilização do espaço nas classes multisseriadas e nas escolas pesquisadas, na perspectiva da aula, ou seja, não o espaço somente físico, mas espaço que abriga a aula e as relações que aí se estabelecem.

Espaço é um lugar de pertencimento, de convivência, de relações, de movimento. Sentir-se bem ou não em um determinado espaço de sala de aula depende muito de como o ambiente está disposto, se suas estruturas arquitetônicas são acolhedoras ou não; se as condições de permanência são agradáveis ou desagradáveis, se as áreas são arejadas e iluminadas; se há espaço físico adequado para acolher os alunos. O espaço da sala de aula comum ou não-convencional deve propiciar bem-estar, prazer e alegria. Nesse sentido, a organização especial da aula não pode estar desligada das características reais dos alunos nem da metodologia e dos recursos didáticos selecionados em razão do processo de construção de conhecimentos e em direção aos objetivos propostos. Um espaço físico definido por um arquiteto é transformado em espaço pedagógico por professores e alunos. (VEIGA, 2008, p. 289).

É nessa perspectiva de lugar de pertencimento e espaço pedagógico que buscamos compreender que lugar professor e aluno ocupam na instituição escolar e na aula das classes multisseriadas.

Veiga (2008, pp. 289-290) destaca a multiplicidade de sentidos do espaço, não somente físico, mas também intelectual, sociocultural e antropológico. O espaço intelectual diz respeito aos aspectos pedagógicos, na perspectiva do pertencimento aos saberes organizados. O espaço sociocultural dimensiona os saberes organizados de acordo com a origem socioeconômica de professores e alunos. O espaço antropológico é representado pela convivência entre professores e alunos. Tais espaços ganham evidência na relação que se estabelece entre professor-aluno-conhecimento, que deve ser pessoal, dialógica e cognitiva, permitindo e contribuindo para o crescimento do aluno como ser humano, e o professor assumindo sua posição como orientador de seu desenvolvimento.

A ocupação e utilização do espaço das classes observadas seguem pequenos rituais diários, que se repetem e relacionam-se a aspectos voltados a otimizar a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva do aprendizado, das relações e da manutenção da ordem e da disciplina.

Escola 1

A escola é de madeira, com telhado de amianto. O terreno da escola é cercado. Há 2 salas de aula e uma “sala” isolada⁵⁰ (que funcionava como almoxarifado e vai passar a ser sala de aula), além da cantina, despensa, varanda refeitório (com 3 mesas retangulares com banco corrido, 2 mesas redondas com cadeiras), 3 banheiros, sendo um masculino, um feminino e um para os funcionários.

Figura 1 - Fotografia com visão geral da “sala” isolada que passará a ser utilizada.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Há pouco espaço de sombra na escola, somente a varanda/refeitório é coberta e um corredor na frente das salas. Um gramado com algumas poucas árvores, um jardim bem cuidado e um parquinho ocupam a frente e um dos lados da escola.

⁵⁰ A salinha de madeira fica a uns duzentos metros da construção principal. Não tem ventiladores e tem somente três paredes. A face da entrada não tem parede.

Figura 2 - Fotografia da visão geral da Escola 1 – parte do parquinho, sombra e “sala isolada”.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

O parquinho da escola foi utilizado somente uma vez no período em que ali permaneci, durante a aula de Educação Física. Perguntei sobre o uso do parquinho e me pareceu um posicionamento unânime de que a falta de sombra dificultava o uso pelas crianças, além da “falta de tempo livre para brincar”, como justificou o Coordenador J. O espaço para brincar é o corredor que conduz às salas. A escola tem uma TV e um data show que são usados pelas diferentes turmas, quando necessário. As crianças costumam interagir livremente (sem um objetivo previamente estabelecido), nos horários de entrada e saída ou nos instantes que restam no recreio, depois de comerem e antes de voltar a sala, sempre com a supervisão de algum professor ou funcionário vigiando o comportamento.

Figura 3 - Fotografia do corredor que dá acesso às salas na Escola 1.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Aqui podemos destacar dois elementos importantes. O primeiro deles refere-se ao espaço adequado para as atividades escolares. A escola como um todo pode ser considerada como espaço educativo, não somente a sala de aula. O fato de outros espaços que privilegiem a interação, atividades físicas e criativas serem negligenciados reforça a valorização do controle do corpo do aluno, e a prioridade dada às atividades dirigidas de transmissão de conteúdo em sala de aula.

O segundo elemento diz respeito ao chamado tempo livre. O Coordenador J justifica que os alunos não tem tempo livre e orgulha-se em dizer que a escola consegue reduzir ao máximo o período de recreio, para que sejam priorizadas as atividades dirigidas. Dessa forma, reforça-se ainda mais os aspectos já mencionados acima, remetendo a visão de que o aluno aprende com o professor, não na interação com outros alunos.

A escola funciona nos três turnos. Pela manhã uma sala abriga a Educação Infantil e a outra sala abriga a classe multisseriada do primeiro e segundo anos. Pela tarde, uma sala é ocupada pelo terceiro ano e a outra pela multissérie (quarto e quinto anos). Após a separação

das séries, o terceiro ano, no período da manhã e o segundo ano, no período da tarde passarão a ocupar a sala isolada, já descrita. A noite a Educação de Adultos utiliza uma das salas.

As professoras e coordenadores consideram que por ser uma escola pequena, é muito familiar e acreditam que os alunos têm a escola como parte da família. Reforçam que este é um aspecto de vital importância para o aprendizado.

As professoras reclamam das salas quentes e lotadas, um dos motivos para almejem a divisão das séries, além da expectativa de melhorar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Nossa sala lotada é quente, muito quente. Não por falta de apoio da gestão e sim por causa da estrutura física da escola. A escola de campo, eu fiquei boba quando alguém da Secretaria falou assim – a escola do campo não precisa de ar condicionado, porque o campo é arborizado. Gente, vem passar meia hora na sala pra ver como é escola de campo. É quente. Eu vejo que tem crianças aqui que querem aprender. O meu objetivo aqui, por mais que seja multissérie, que é uma experiência nova no fundamental. Que eu trabalhei multissérie no fundamental dois e não com um. Esse ano é com um. Eu observei que eu achava que era o bicho papão, mas depois eu vi que não. Não foi tão difícil. (Entrevista Professora E).

Ao longo das entrevistas e conversas, os professores expressam a intenção de trazer os pais para atividades na escola e reclamam da falta de espaço para atividades diferenciadas, como uma sala de leitura.

O difícil não é a multissérie. O difícil é a estrutura da escola que não está tendo pra eles. Nós queremos o que, que é o meu objetivo. Ter um espaço de leitura pra essas crianças. A sala não comporta. Aqui não tem espaço físico. Porque se nós começarmos a trabalhar leitura com os alunos e os pais, inserindo os pais, pelo menos uma vez a cada três meses, fazer uma reunião com os pais. Trazer eles para escola, inserir com os pais no momento de leitura vai avançar muito o conhecimento desses alunos. O meu objetivo é esse. Que o governo sensibilize para isso e que venha a prefeitura, o secretário, não sei, e que tenha um olhar mais carinhoso com essa escola, que nós vamos estar construindo um espaço escolar de qualidade, para ser referência. (Entrevista Professora E).

A escola tem uma horta que reforça a merenda. A horta foi trabalhada com os alunos em 2016, que acompanhavam o crescimento dos legumes. Em 2017, a escola recebeu um presidiário em pena alternativa para cuidar da horta. Na época, começaram a acontecer furtos em algumas propriedades vizinhas e a comunidade queria que ele fosse afastado. A escola adiou esse afastamento, com receio de alguma represália por parte do rapaz, que por conta própria acabou se afastando, para alívio de todos. Desde então, a horta não foi mais usada nas atividades. Os funcionários são quem cuidam da manutenção e a horta precisa ser refeita. Nessas ocasiões, os pais são chamados pra ajudar na reforma.

A sala observada tem três janelas grandes de um lado, duas janelas no alto da parede

oposta. Quatro ventiladores de parede, um deles com o fio solto, que várias vezes fica caindo sobre os alunos. As paredes são decoradas com cartazes com a “chamadinha” (com cartões com o nome dos alunos), tabela numérica, calendário, aniversariantes, relógio, ajudantes do dia, “palavrinhas mágicas”. O quadro branco e a mesa da professora ficam na frente da sala. Ao fundo da sala, um armário fechado onde a professora guarda seus materiais e uma estante com livros didáticos. Há um cantinho de leitura ao fundo, com alguns livros guardados em duas caixas sobre uma mesinha. As mesinhas e cadeiras são de madeira e ocupam a sala toda. O espaço para a circulação é bastante limitado. A sala é utilizada pela manhã por 38 alunos, do 1º e 2º anos e a tarde por 35 alunos do 4º e 5º anos.

Figura 4 - Fotografia da sala de aula da Escola 1.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Figura 5 - Fotografia dos fundos da sala de aula da Escola 1.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Escola 2

O terreno que abriga a escola é todo cercado em madeira. A escola é de alvenaria, com forro de madeira e telhado de amianto. Conta com sala da coordenação e diretoria, onde ficam os arquivos, computador de uso dos professores, impressora, estante com livros didáticos e outros variados. O refeitório é coberto, e possui algumas pias, bebedouro e uma mesa com bancos corridos para cada classe. Fica ao lado da cozinha, de dois cômodos, um local para o preparo e armazenamento da comida e um local para distribuição, com algumas cadeiras, onde os professores costumam se sentar no período do intervalo. Existem dois banheiros masculinos e dois femininos (um deles destinado às funcionárias).

Figura 6 - Fotografia da mesa de refeição do 4º e 5º anos na Escola 2.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Existe uma horta, mas está tomada pelo mato. As professoras informam que este ano ainda não foi trabalhada e requer a ajuda dos pais para os cuidados, o que muitas vezes não é fácil. Um grande gramado ladeia a escola, com apenas uma árvore no meio, onde alguns alunos costumam subir e são logo repreendidos. O único local para brincadeiras, com sombra, é o corredor que conduz às salas. Quando chove, fica inviável sua utilização. O refeitório é todo ocupado pelas mesas. Praticamente não há espaço de circulação.

Figura 7 - Fotografia do corredor de acesso às salas na Escola 2.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A sala que abriga a classe multisseriada dos primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental tem três janelas com cortinas de TNT, para evitar a incidência de sol sobre os alunos em algumas partes da manhã. Além da mesa da professora, existem mesinhas e cadeiras de madeira, porém não em número suficiente para todos. Seis alunos utilizam cadeira de braço, geralmente os mais velhos. Há quatro ventiladores de teto, um quadro branco com lousas nas laterais, 2 armários de aço, uma estante de aço com livros didáticos. Nas paredes, abecedário, tabela numérica, cartazes com palavrinhas mágicas (por favor, bom dia e outras), quantos somos, dias da semana, meses do ano (com quantidade de dias), feliz aniversário. A sala também conta com cantinho da matemática, cantinho de leitura e uma “árvore de poemas” no fundo da sala.

Figura 8 - Fotografia da visão geral da classe do 1º, 2º e 3º anos na Escola 2.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Figura 9 - Fotografia do Cantinho de Leitura na classe do 1º, 2º e 3º anos na Escola 2



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Figura 10 - Fotografia dos cartazes utilizados nas atividades permanentes e mesa de jogos na classe do 1º, 2º e 3º anos na Escola 2.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

A sala que abriga a multissérie do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental é pintada de bege claro, e abriga o cantinho da matemática, cantinho de leitura (com tapete no chão), estante de livros (didáticos), mapa *mundi*, cartazes confeccionados pelos alunos e cartazes permanentes, armário, painel de chamada, de aniversário, carteiras de braço, cartaz com palavras mágicas (com licença, bom dia, boa tarde, por favor, desculpe-me), calendário, meses do ano. Num armário de aço, ao lado da mesa a professora organiza materiais. As cadeiras de braço são de madeira e cada aluno tem seu nome completo colado em uma cadeira. Ao fundo uma mesinha comprida com jogos confeccionados na escola, ábaco, material dourado. Quatro ventiladores de teto ajudam afastar o calor. Assim como as cortinas de TNT nas janelas. Tudo na sala tem legenda, lixo, armário, janela, quadro.

Figura 11 - Fotografia da visão geral da classe do 4º e 5º anos da Escola 2.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Figura 12 - Fotografia do cantinho de Leitura na classe do 4º e 5º anos na Escola 2.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Figura 13 - Fotografia dos cartazes utilizados nas atividades permanentes e jogos na classe do 4º e 5º anos na Escola 2.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2018.

Nas duas escolas observadas, todos os dias, antes de entrar na sala os alunos organizam-se em filas por série. Na Escola 2, organizam-se por tamanho, do menor para o maior. Na Escola 1, este critério de tamanho é utilizado para organizar por série, duas fileiras, a dos meninos e a das meninas. A professora fica sempre localizada estrategicamente à frente das diferentes séries que tem sob sua responsabilidade.

Ao entrar na sala, os alunos já tem seus lugares indicados pela professora. A saída da sala também sempre é feita em fila.

Antes de deixarem a sala ao final da aula, na Escola 2, cada aluno empilha sua cadeira sobre a mesa para organizar e facilitar a faxina.

Em todas as classes observadas, a primeira forma de agrupamento é o das séries. Sempre em ordem crescente, na direita para a esquerda do professor. Já internamente, nas séries, um procedimento comum é a divisão em duplas ou grupos, onde “geralmente um ajuda o outro”.

Alguns alunos sentam-se em dupla e alguns sozinhos. Um critério para os agrupamentos é colocar os que sabem mais um pouquinho e os que tem dificuldade, “desde que o nível entre eles não seja muito diferente”. De uma maneira geral, as professoras procuram colocar os que tem mais dificuldade à frente. No entanto, alguns chegam atrasados e acabam tendo que sentar atrás. Foi apontado que as vezes as crianças aprendem mais com um colega que com professor. Geralmente não são feitos grupos misturando as séries.

Na classe da 1º e 2º anos da Escola 1, com 38 alunos, o espaço para circulação é bem limitado. O 1º ano é organizado em duplas ou trios, o 2º ano individual ou em dupla. Ao longo da aula a professora troca alguns de lugar, para conter a conversa e disciplinar o comportamento. Aqueles que tem muita dificuldade são acompanhados individualmente, geralmente à mesa da professora, enquanto a classe copia ou executa uma atividade.

Enquanto as demais professoras indicam como critério de organização o nível de aprendizagem, a professora A considera como principal critério evitar a conversa. A professora M, ao longo das observações, por vezes organizava as carteiras em “U” ou em “L”, para “dar uma variada e motivar os alunos”. Já a professora T revela que tinha planos de trabalhar mais em círculos, mas a classe tem algumas goteiras quando chove e fica inviável, além da dificuldade dos alunos para copiar no quadro sentados assim.

A aula de educação física, na Escola 1 é ansiosamente aguardada pelos alunos e no dia marcado, têm início as 10 horas. O professor entra na sala e pede a todos que guardem os materiais e fiquem nas carteiras. Pede que fiquem em silêncio e avisa que quem conversar não vai sair. Devem falar um de cada vez e baixo. Ressalta que a escola completa o ensinamento dos pais, pois é em casa que se aprende a ficar quieto e calado. Avisa que não quer ninguém “enredando”. Reforça que não pode haver zoada, correria, gritaria, briga e bater no colega. Quem fizer isso vai ficar de castigo. Os alunos permanecem sentados, levantam a mão e trazem exemplos, partilham acontecimentos de suas vidas com o professor. Depois disso saem da sala e vão para próximo da salinha afastada⁵¹. Fazem exercícios de alongamento, em roda, no pátio. Alguns ficam sob a pouca sombra, mas a maioria não. Encontram alguns cacos de vidro que são arremessados no terreno atrás da escola. Em duas filas, uma de meninas e outras de meninos, iniciam um jogo similar ao pega-pega (que eles chamaram de trisca-trisca). Um menino (um dos que ficou de castigo na semana, resolve não participar, alegando dor de cabeça). Uma menina se cansa e vem sentar também. Estava muito calor. O professor para o jogo várias vezes para repreender o grupo. Depois disso, meninos vão para o futebol e

⁵¹ Quando a sala estiver sendo usada para aulas, a aula de educação física terá que se realocar (para onde?) ou as atividades deverão exigir mais silêncio.

meninas para o parquinho. A brincadeira de corda acaba envolvendo as também as merendeiras.

A ansiedade dos alunos pela aula de Educação Física era visível ao longo da semana. Percebo que a postura autoritária do professor não se diferencia da experiência que os alunos partilham no resto da semana, embora haja certo espaço para trazerem elementos de suas vivências.

O grande diferencial, aparentemente, é a natureza da atividade, voltada ao corpo. No entanto, o corpo também não é livre, mas também obedece a rígidos comandos e controles. Observando a aula, identifico que mais que o trabalho corporal, um dos principais diferenciais é em relação à organização do trabalho pedagógico num espaço diferenciado, fora da sala de aula.

O sol escaldante não intimidou a maioria dos alunos, que corriam e suavam, cheios de energia. Até o parquinho, pouco utilizado ganhou vida, enquanto as brincadeiras envolviam alunos e funcionários.

A organização do tempo também é um dos determinantes da organização do trabalho pedagógico na organização seriada e principalmente na organização multisseriada, onde o professor se vê frente ao desafio de trabalhar com uma classe que se organiza pelo sistema da seriação, agregando alunos de diferentes séries, simultaneamente.

diante da dificuldade declarada em trabalhar com várias séries reunidas, muitos educadores tentam flexibilizar o tempo e o espaço escolar para viabilizar suas práticas de ensino, mas acabam esbarrando nas rigorosidades que as séries colocam como suprir a aplicação de conteúdos específicos por séries, resultando nas atividades específicas e nos planos de trabalhos direcionados. (BARROS; HAGE 2007, p. 9).

Além dos desafios referentes à dedicação aos diferentes planejamentos e à organização de atividades que atendam as diferentes séries, muitas vezes há o desafio de ministrar atividades diferenciadas em sala, assim como diferentes tarefas de casa e diferentes avaliações. Outro aspecto a considerar diz respeito ao tempo escolar na vida do aluno do campo (e de sua família), cujo cotidiano muitas vezes é organizado a partir de uma outra temporalidade, vinculada ao trabalho do campo.

Importa observar que o tempo da aprendizagem e dos processos formativos, não são necessariamente os tempos lineares e pré-determinados. Organizar o trabalho pedagógico contemplando todos estes aspectos das diferentes temporalidades desafia o professor na sua prática autônoma e na sua práxis.

A liberdade é um dos elementos fundamentais na consideração do tempo como construtor da vida digna, assim como na do tempo de construção da formação humana por meio da escola. Dispor de tempo é a primeira condição para vivenciá-lo; entretanto, não basta. O tempo de construção de formação tem que ser vivido como tempo de liberdade; ninguém o definirá em seus objetivos a não ser os que dele estiverem usufruindo. Eles são os sujeitos desse tempo. (PONCE, 2016, p. 1152).

O tempo da construção vivido como tempo da construção da liberdade é que coloca professor e aluno na condição de sujeitos do fazer escolar.

Há ciclos com os quais os homens convivem durante toda a sua vida, que sempre começam e terminam. Há também rituais que tornam a vida cíclica. A vivência da realidade escolar contém as duas dimensões temporais: a circular e a linear. Todos os anos, todos os dias, todas as aulas têm um ciclo ritualizado, no qual se experimenta o tempo circularmente, ao mesmo tempo em que a linearidade vai permitindo o acúmulo de experiências e solicitando a renovação de práticas e ideias. O ciclo é fundamental na organização da vida humana, mas, por si só, pode não ser renovador. O tempo de construção da formação poderá incorporar em suas preocupações a discussão e a consciência das duas vivências do tempo, que, juntas, garantirão a organização do cotidiano escolar e a renovação dos padrões de ensino-aprendizagem. (PONCE, 2016, p. 1150).

O tempo da construção de formação, conforme Ponce (2016, p. 1156) é marcado também por dualidades. Constitui-se não apenas de tempo quantitativo, mas qualitativo, pois trata-se de um tempo de significados e marcas, no qual se pode experimentar a liberdade ou a submissão, sendo parte e todo em si mesmo, pois cada momento pode ser um tempo de construção e fragmento que se liga a uma totalidade, da qual resulta o processo ensino-aprendizagem. Além disso a organização do tempo escolar pode ser um mecanismo de controle dos processos pedagógicos, visando a igualdade ou um dispositivo de caráter produtivista, cujo foco é a performance da escola nos rankings de avaliação.

Ponce (2016) considera que as atividades escolares são práticas sociais, e é por meio destas, que as finalidades se expressam. E é a finalidade que alinha o passado e suas significações, o presente, com uma visão crítica que possa antecipar o futuro, pela intervenção das utopias construídas.

No tempo de construção da escola, passado, presente e futuro, enriquecidos pela ideia de finalidade, salvaguardam a qualidade do trabalho pedagógico no dia a dia escolar. Um passado indagado diz algo ao presente; um presente que, à luz do passado, impulsiona ao futuro, por meio de finalidades que são fruto de opções coletivas que podem ser direcionadas à vivência de um currículo escolar que busca a justiça social. (PONCE, 2016, p. 1148).

Neste sentido, o significado de tempo, ultrapassa o relógio e os horários que regem a organização do trabalho pedagógico, agregando intencionalidades, consciência crítica e ação.

O tempo não é somente cronológico, mas também intencionalidades, reflexões e ações. A aula ocorre em seu tempo cronológico, mas se torna tempo pedagógico se as presenças do professor e dos alunos, no espaço de vivências pedagógicas, forem significativas. O tempo pedagógico da aula é o tempo da produção de conhecimentos e de construção das relações interativas e das atitudes e habilidades. Não é tempo para desestimular o desejo de aprender, não é tempo de disciplinar o corpo, mas de ajudá-lo a andar. O tempo pedagógico da aula é lúdico, criativo, integrador...O tempo pedagógico é o tempo organizado para fortalecer a tríade relacional professor-aluno-conhecimento, para desenvolver as atividades didáticas relevantes de ensinar, aprender, pesquisar, avaliar. (VEIGA, 2008, p. 291).

O tempo na organização da aula e do trabalho docente é o tempo da materialização do processo educativo a partir de intencionalidades que permitam ao professor e ao aluno serem sujeitos na relação que estabelecem com o conhecimento. O tempo é um elemento central da organização do trabalho pedagógico, pois atua na mediação de métodos, conteúdos e relações.

Dimensão temporal assumirá destaque, pelo fato de a aula envolver o tempo como definidor do espaço. É o tempo-aula que gere os conteúdos, os métodos, as técnicas e a avaliação, com vistas à garantia da aprendizagem, que pode ocorrer fundamentada em concepções, teorias e métodos diferenciados – tradicionais, intuitivos, ativos, tecnicistas, entre outros. (SILVA, 2008, p. 37).

O tempo fragmentado no cumprimento dos conteúdos pré-estabelecidos e definidos em função de critérios externos interfere na organização do trabalho pedagógico e conseqüentemente, na autonomia do professor, no aprendizado do aluno e na relação que estabelecem com o conhecimento e na sua constituição como sujeitos da história.

Nos calendário das duas escolas é possível identificar que as aulas iniciam-se em março, enquanto as aulas nas escolas urbanas iniciam-se em fevereiro. Duas foram as justificativas apresentadas para esta adequação, já prevista na LDB, em relação as escolas do campo. Algumas escolas, em comunidades ribeirinhas tem o acesso dificultado pela seca, antes de março e o calendário “rural” diz respeito a todas as escolas rurais. Outra justificativa é o fato de muitos dos professores serem contratados provisoriamente, precisando ser refeito o processo de contratação a cada ano, o que só se efetiva por volta de março.

Para o cumprimento dos 200 dias letivos, a Escola 1, não tem férias no meio do ano. Já a Escola 2, considera como dia letivo alguns feriados ao longo do ano e tem aula aos sábados a cada quinze dias.

O início de toda aula na Escola 1 se dá com os alunos dispostos em fila no refeitório, rezando o Pai Nosso, seguido de uma prece. Cada dia é um aluno diferente que “puxa”.

Depois disso, conforme o dia da semana, segue um alongamento, cantam o hino nacional ou o hino acreano. Essa atividade leva em torno de 15 minutos. É sempre chamada a atenção dos alunos para que cada um “ocupe seu quadrado” (em referência às lajotas) e mantenham a postura.

Os momentos iniciais da aula são similares nas duas escolas, contando com a chamada atividade permanente, constituída de uma história contada pela professora (para os menores) ou uma leitura (para os maiores, cada dia uma criança diferente), com duração aproximada de 15 minutos. Depois disso, o cabeçalho, que é trabalhado de diferentes formas considerando as diferentes classes e escolas. É sempre escrito no quadro, em letra bastão para os menores e letra cursiva para os maiores. Na Escola 1, as professoras escrevem o cabeçalho e os alunos copiam. Na Escola 2, alguns alunos podem vir escrever no quadro, ou então os alunos soletram as palavras “orientando” a escrita do professor. É dado então um tempo para a cópia do cabeçalho. O tempo do cabeçalho é de aproximadamente 20 minutos.

Depois do cabeçalho, na classe da professora A, tem início as atividades. São realizadas aproximadamente 3 atividades por dia. Para o 1o. e 2o. anos sempre matemática ou português. Depois dos momentos iniciais, a professora passa a atividade. Enquanto os alunos copiam, ela vai olhando as tarefas de casa no caderno de alguns que chama à sua mesa. As atividades se alternam em passar no quadro ou distribuir as folhas com atividade, cópia, leitura, atividade, correção e colagem das atividades no caderno. Na maior parte do tempo os alunos estão copiando ou tentando resolver as atividades.

estilo próprio de organização do trabalho pedagógico são caracterizadas pela prática da transferência mecânica de conteúdos, através da cópia ou da transcrição do quadro, na qual os educadores utilizam, sobretudo, a orientação verbal. Com isso os educandos apenas copiam e escutam. Isso resulta em momentos pedagógicos poucos expressivos e desinteressantes, não-motivantes, criando a possibilidade dos educandos experimentarem outros trabalhos na comunidade. (BARROS; HAGE, 2007, p. 10).

Os tempos de explicação e correção da Professora A são bastante breves, em comparação ao tempo que os alunos passam copiando. As atividades são prioritariamente individuais. A professora geralmente passa a atividade, dá tempo para copiarem, explica, dá um tempo para resolverem e corrige no quadro. Enquanto uma série faz uma atividade, a professora apresenta uma nova atividade ou corrige a outra série. Algumas vezes, pede aos que conseguirem fazer que ajudem os que não conseguiram. Os alunos que terminam as atividades devem permanecer quietos e em silêncio, o que nem sempre acontece. Alguns se aproximaram do cantinho de leitura e são repreendidos.

Na Escola 2 o tempo as atividades permanentes no início das aulas são bastante exploradas. Os quadros e cartazes da sala são utilizados diariamente para o desenvolvimento de atividades diversas. Depois do cabeçalho é feita a leitura do abecedário e tabela numérica, dos cartazes de atividades anteriores. Também é passada a agenda do dia.

Quadro 10 - Horário semanal na Escola 2.

Rotina semanal para 1º, 2º e 3º ano Data: 09/04 a 13/04/2018.						
Tempo	Segunda feira	Terça Feira	Quarta Feira	Quinta feira	Sexta feira	Sábado
07:00 as 07:15	Atividade Permanente					
7:15 as 08:00	Português	Português	Português	Português	Português	Matemática
08:00 as 09:00	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
09:00 as 09:15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
09:15 as 10:00	História / Geografia	História / Geografia	Ciências	Ciências	Artes	
10:00 as 11:00	História / Geografia	História / Geografia	Ciências	Religião	Educação Física	

Fonte: Plano de aula da Professora T, 2018.

Os horários antes do lanche sempre são dedicados à português e matemática. Nos horários depois do lanche são distribuídas as demais disciplinas, não necessariamente sempre na mesma ordem e sequencia, mas ocorrem ajustes conforme a necessidade de adequação ao cumprimento dos conteúdos ou necessidade de ajustes de tempo considerando as dificuldades da classe. Percebo, a partir das conversas entre professora e alunos em sala, que os horários de artes, religião e educação física, muitas vezes são cedidos para outras disciplinas “mais importantes” e acabam sendo cumpridas aos sábados. A depender do conteúdo, história e geografia são ministradas conjuntamente. As disciplinas ministradas aos sábados, quando há aula, também são ajustadas conforme a necessidade. Algumas vezes, português e matemática acabam ocupando também os períodos depois do lanche ou sábado, conforme necessidade.

A possibilidade de ajuste, num exercício da autonomia do professor se dá no arranjo dos conteúdos e disciplinas no tempo, ao longo da semana ou do planejamento quinzenal.

O plano quinzenal (ou referente a três semanas) é feito considerando a classe como um todo para as diferentes séries. O professor diferencia o planejamento por série no planejamento semanal.

Em relação às sequencias didáticas, é perceptível um encadeamento entre as diferentes

atividades. Por exemplo, na classe da professora T, após formarem palavras no alfabeto móvel, leem, soletram e escrevem, ou circulam palavras no texto e vão forma-las no alfabeto. Um mesmo tema é trabalhado ao longo da semana, a partir de diferentes atividades. O texto trabalhado na semana anterior costuma ficar fixado na parede e por algumas vezes ainda é retomado como exemplo. Algumas sequências didáticas se repetem, como a leitura individual, seguida de cópia, criação da história, escrita, leitura partilhada, na classe da professora M.

Na rotina diária e semanal na Escola 2, português e matemática recebem mais tempo. Cada momento/horário tem aproximadamente uma hora de duração. Não há uma rigidez absoluta no horário, as professoras realizam pequenos ajustes conforme o andamento da aula. Ao terminarem as atividades, alguns alunos costumam ir para o cantinho da leitura e escolhem livros para ler enquanto esperam os colegas terminarem.

Na Escola 2, para poderem cumprir os 200 dias letivos, estão tendo aula de sábado, a cada 15 dias. Geralmente este dia é utilizado para correções atrasadas ou para aulas como educação física, artes ou religião, que possam estar atrasada por ajustes necessários ao longo da semana (priorizando português e matemática, caso alguma atividade demande mais tempo que o previsto inicialmente). Também utilizam o sábado para assistirem filmes ou ensaios, caso necessário. As professoras gostariam de reativar a horta no sábado, com a ajuda de alguns pais, mas ainda não aconteceu.

O recreio, em detrimento do significado da palavra, dura 15 minutos, nas duas escolas. É o tempo para as crianças comerem e irem ao banheiro. Mal dá tempo de um “recreio”. Alguns brincam no pouco tempo restante. Na Escola 2, a rigidez com os 15 minutos é um pouco menor, e os alunos costumam brincar com jogos ou corda antes de retornarem às salas. As professoras insistem para que seja organizado, não haja correria, mas alguns sempre ignoram e correm pelo gramado. Os alunos da Educação Infantil têm seu recreio alguns minutos mais cedo, para merendarem antes.⁵²

O sinal, que marca o período de entrada e saída, assim como o início e término do intervalo na Escola 2 é um sino de boi, que a coordenadora ou a merendeira tocam no corredor. Na Escola 1 o tempo é marcado por uma campainha.

O tempo individual das professoras T e M com cada aluno se dá pelos vistos no caderno, atenção às dúvidas ou os momentos à mesa para um trabalho mais individualizado em atenção às dificuldades de aprendizagem.

⁵² Durante o intervalo as salas de aula ficam trancadas, segundo as professoras, para que não mexam nos materiais e jogos (já perderam peça ou danificaram).

Um ponto positivo identificado pelos professores nas classes multisseriadas é o fato dos mais novos já irem se ambientando aos debates dos mais velhos. O tempo de espera também foi apontado como positivo, como um exercício de paciência e respeito ao tempo do outro, referindo-se ao período em que uma série aguarda as orientações ou atividades do professor com outra série. No entanto, foi citado também pelos professores, e observado nas classes, a dispersão dos alunos enquanto o professor dirige sua atenção a outra série, como era expectativa do professor.

Como estratégias para trabalhar a multissérie, os professores apontaram os “grupos produtivos” (por aproximação de campo de aprendizado, de nível de conhecimento), facilitando a socialização e interação, pois um aluno aprende com o outro. Foi citado também que os alunos mais adiantados colaboram com os mais atrasados. Na compreensão de alguns professores, quando um aluno explica para os outros, ajuda a fixar o conteúdo.

Como desafio foi assinalado o fato da atenção do professor ter que ser dividida entre diferentes séries, na rotina da classe. Outro aspecto citado foi a dificuldade de “alfabetizar numa sala em que outros alunos já estão trabalhando conteúdo”. “Quando todos já estão trabalhando conteúdo, é mais fácil”.

Outras estratégias citadas foram, a divisão do quadro, trabalhos em grupo, jogos, ditados. Formações de grupos com o mesmo conteúdo para as diferentes séries, se o professor percebe que os mais novos podem acompanhar. Projetos, com o mesmo assunto direcionando para as capacidades de cada série.

Os apontamentos dos professores “Quanto mais séries, mais o professor vai ter que planejar e preparar diferentes atividades”; “É importante organizar atividades diferenciadas, para as diferentes séries e para não deixar ninguém ocioso”; “Quando o aluno consegue fazer atividade sozinho, orientado pelo professor, ele pode dar atenção a quem tem maior dificuldade” refletem angústias dos professores referentes a diferentes formas de manifestação da sobrecarga e das suas preocupações e desafios que enfrenta em relação ao tempo.

Na aula de ciências que acompanhei, na Escola 2, a professora T pergunta para que serve o nosso corpo. “Para trabalhar”, respondem alguns alunos. A aula de ciências foi bastante rápida. Os alunos estavam gostando, mas o pouco tempo disponível para ciências havia se esgotado. A professora indica que tratou-se apenas de uma conversa inicial, na próxima aula de ciências vão fazer atividades.

O Cantinho da leitura, enquanto possibilidade de livre acesso aos alunos, ao final da atividade, representa um espaço de liberdade na relação professor-aluno. As avaliações diagnósticas e as possibilidades de ajuste no planejamento – bimestral, quinzenal, diário - dão

certa liberdade ao professor de pautar suas decisões na relação que estabelece com os alunos, o conteúdo a ser trabalhado e sua organização no tempo. A organização de acervo de poemas e quadrinhas pelo professor também é um exemplo de possibilidades cotidianas do exercício da autonomia do professor e de uma relação professor aluno mais humanizada e menos estabelecida por orientações externas.

4.3. MATERIAL DIDÁTICO E OUTROS RECURSOS

Além das determinações padronizantes que orientam o currículo e das avaliações classificatórias, outro elemento que tem homogeneizado a organização do trabalho pedagógico é o material didático. Assim, nos interessa compreender que materiais e recursos têm sido utilizados na organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas e como tem sido utilizados.

O quadro branco é utilizado diariamente por todas as professoras, sempre dividido ao meio, cada parte referente a uma série. Na classe que englobava alunos de 1º a 3º anos, o quadro também era dividido em dois, uma parte relativa à série inicial e a outra às séries seguintes. Os pinceis atômicos sempre precisam ser carregados e é comum a professora precisar sair no meio da aula para fazer isso.

Os livros didáticos disponibilizados pelo MEC são muito pouco utilizados. Segundo os professores e as secretarias, os livros escolhidos nunca vêm em quantidade disponível para todos os alunos⁵³. As professoras também consideram o material “fraco e confuso” (“está trabalhando uma disciplina e já passa para outra, é tudo misturado”). Além disso queixam-se de que não tem a ver com a realidade do aluno. Outro motivo apresentado para a não utilização do material didático proposto é o fato de não haver material didático específico para alfabetização.⁵⁴

A SEME informa que os materiais utilizados pelo Programa Escola Ativa tinham

⁵³ Segundo informações obtidas no site do MEC, o material didático pode ser selecionado através do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e compreendem a alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, integradas em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento. A distribuição integral das obras será feita a cada três anos e nos anos seguintes o FNDE fará reposição para atender as novas matrículas. A quantidade de livros a serem enviados para as escolas rurais depende do número de matrículas registradas no censo escolar, que é realizado a cada ano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). (BRASIL, 2018b).

⁵⁴ O primeiro ano de uma das turmas observadas teve uma tarefa de casa de recortar letras para formar palavras. A professora deu a eles livros didáticos (que não estão em uso) para recortarem. Deu alguns exemplares também aos alunos com mais dificuldades para que leiam em casa, com a ajuda de algum familiar que saiba ler.

bastante aceitação por parte dos professores, pois indicavam diversas atividades que eram utilizadas nos planejamentos, mas não estão mais disponíveis.

Nas classes observadas, há predominância do uso do quadro branco e das atividades xerocadas e copiadas no caderno. A seleção das atividades pelos professores é feita com base nos conteúdos a serem trabalhados. Tratam-se de atividades isoladas, também não vinculadas à realidade dos alunos. Pergunto-me que intencionalidade orienta os critérios de escolha das atividades pelos professores, considerando que as questões referentes à sequência e distanciamento da realidade dos alunos se dão também nas atividades soltas.

Duas das professoras entrevistadas orgulham-se de utilizarem para a elaboração das aulas, material didático da “zona urbana”, que conseguiram como doação em livrarias ou com colegas que trabalham na “zona urbana”. No entanto, a solução unânime encontrada pelas professoras é elaborar ou prioritariamente, procurar na internet atividades diversas. É comum irem construindo um acervo destas atividades.

Há um predomínio das atividades impressas em papel, que fazem parte do acervo das professoras e são preparadas diariamente. As professoras costumam todos os dias tirar as cópias, impressas em suas casas, ou imprimir-las na escola. Depois de impressas ou copiadas, são explicadas, resolvidas pelos alunos e coladas no caderno após a correção. A cola é um recurso largamente utilizado. Um aluno até me pergunta se eu também gosto de cola.

Estas atividades, conforme foi possível observar, também não têm efetivamente uma ligação direta com a realidade dos alunos. Os conteúdos eram trabalhados a partir de situações como festas, compra no supermercado, ou personagens que boa parte das crianças não conheciam. As próprias professoras sempre justificavam que eles mereciam ter a mesma oportunidade que os alunos urbanos.

A predominância das atividades coladas remete à fragmentação, a uma intencionalidade que se encerra no cotidiano. Trata-se de um fragmento de um conteúdo, que atende momentaneamente à demanda de um currículo já fragmentado. Ao mesmo tempo, estas atividades que podem aparentar um fazer autônomo do professor, encontram-se na esfera da práxis espontânea, com pinceladas criativas. A ação do professor não se estende à concepção do currículo nem da atividade, apenas escolhe e aplica atividades criadas por outrem, não necessariamente obedecendo a um mesmo sequenciamento, mas recortes de diferentes fontes. A ação se distancia da teoria.

Na organização do trabalho pedagógico são priorizadas situações para transmissão-assimilação de conteúdo, do professor para o aluno. A organização do espaço e do tempo, o conteúdo sequenciado, avaliação com critérios e instrumentos definidos externamente, assim

como o currículo limitam a autonomia do professor a aspectos cotidianos, assim como limitam o processo educativo como autônomo e humanizador.

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos, como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares, extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, os quais são repassados através da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”. (HAGE, 2014a, p. 10).

É bastante comum a transferência automática de pequenos trechos. Em nenhuma das classes observadas o professor segue o livro didático, que é utilizado somente em situações pontuais. Dessa forma, se expressa uma dicotomia entre a autonomia e a fragmentação. Ao mesmo tempo que o professor exerce sua autonomia na escolha das atividades, é preciso reconhecer que ele mesmo assim não participa da concepção da atividade que executa, somente a aplica.

São poucas as possibilidades de autonomia do professor na organização do trabalho pedagógico, pouco espaço para flexibilização de práticas, tempos e conteúdos. Algumas práticas revelam a esfera da autonomia decisória do professor e da superação da lógica seriada, como as atividades permanentes, trabalhadas diariamente, em que o professor trabalha nas mesmas atividades com toda a classe. As diferenças se revelam mais na relação do aluno com o conteúdo tratado que necessariamente com a seriação, uma vez que professor dosa a dificuldade conforme o aluno.

Foi apontado também que considerando a multisseriação, “não dá pra fazer atividades muito diferenciadas”, que possam ser trabalhadas simultaneamente com as diferentes séries.

Durante os 10 dias de observação, somente uma vez foi possível observar uma professora utilizando um livro didático para pegar alguns exemplos para o exercício de matemática que estava passando no quadro.

As escolas chamam de atividades as folhas com exercícios, que são utilizadas largamente. Atividades de outra natureza também têm algum espaço, em algumas salas, como o soletrando (numa disputa entre as séries ou individual), vídeos, jogo do alfabeto (na sequência do alfabeto, cada aluno diz uma palavra que inicial com a letra da vez), leitura, escrita, texto lacunado e fracionado, confecção de textos (individual e coletiva). Foi citado também o “aulão” - disputa entre equipes, com desafios no Datashow, a partir do conteúdo trabalhado no bimestre, conforme os descritores - serve para identificar em que conteúdos os

alunos têm dificuldade e precisam ser retomados.

Na Escola 2 é comum o uso de jogos didáticos, confeccionados na escola, pelas professoras ou cedidos pela SEE. Com o uso de jogos “é mais fácil pra pegar o conteúdo e fugir da rotina”. No recreio também são bastante utilizados jogos de montar ou quebra-cabeças. Os jogos utilizados como recurso pedagógico são jogos de formação de palavras, cedidos pela Secretaria. Utilizam o material dourado e o quadro de ordem numérica para trabalharem com diferentes algarismos. A complexidade do numeral varia conforme as possibilidades do aluno.

A professora T pede aos alunos que tragam caroço de açaí e talo de buriti para confeccionar alguns jogos. Outro exemplo de material criado é o Caderno de Quadrinhas, organizado pela professora M, que é consultado por todos, conforme a atividade proposta.

Na Escola 2, todas as carteiras tem um alfabeto e uma tabela numérica colados para consulta pelos alunos. As classes têm bancadas com jogos, que são usados nas atividades didáticas e outros (quebra cabeça, peças para montar, são usados no recreio). Os Cartazes Permanentes de parabéns, quantos somos, ajudante do dia, tabela numérica ou palavras mágicas também são utilizados diariamente.

Professores e coordenadores consideram que as escolas, por terem computador, impressora e acesso à internet, têm mais facilidade em relação às escolas isoladas e ao tempo em que só se usava a “bandinha” (mimeógrafo). Ressaltam que poder tirar cópia das atividades facilita, o planejamento e a prática do professor, que “prepara a atividade a noite com esmero”.

Ao longo do período de observação percebo que entre os alunos do primeiro ano, muitos lápis caem e as pontas se quebram. A professora sempre briga quando isso acontece. O apontador exerce um certo fascínio em alguns alunos, que passam muito tempo neste processo de quebrar a ponta e apontar. Alguns vem me mostrar como apontaram direito. É possível notar um exercício de ganhar intimidade com os materiais (caderno, lápis, borracha, estojo, apontar o lápis). Um aluno cola atividade no meio do caderno, ignorando a sequência de páginas, depois não acha a atividade. Tudo é novo, ficar sentado, a fila, a cadeira, o manuseio dos materiais. Alguns alunos do primeiro ano estão vindo à escola pela primeira vez e carregam com dificuldade o caderno quase metade do tamanho de seus corpos.

4.4. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Na organização do trabalho pedagógico, a relação professor-aluno ganha centralidade. É através dela que se materializa no espaço e no tempo o processo educativo e a relação com o conhecimento. Nesta direção buscou-se compreender a relação professor-aluno a partir das práticas em sala de aula, o aluno real, e modo como o professor se apropria desta concreticidade e as relações que se estabelecem com a família.

Therrien (1993), observando o cotidiano de professoras rurais, no intuito de identificar representações de sua prática pedagógica escolar na inter-relação com o saber social remete ao saber como algo socialmente e historicamente construído, destacando a estrutura social do contexto de vida das professoras rurais como geradores na concepção das estratégias de construção de sua identidade pedagógica, situando-a no movimento de construção social da escola do trabalhador.

A luta pela escola é a luta por saber! Nesse lócus de mediação do saber, cujo cenário pode ser representado até debaixo de uma árvore, os tradicionais personagens – o professor e o aluno – envolvem-se numa relação pedagógica na qual conteúdos e métodos se articulam para um mesmo fim: a apropriação de vários saberes que vêm a constituir um novo saber que integra a práxis de cada um e seu modo de pensar o cotidiano. Processa-se um saber social, embora cada sujeito tenha um modo diferenciado de se apropriar deste. (THERRIEN, 1993. p.43).

O professor e o aluno são seres sociais, que ocupam seus lugares na estrutura social do capitalismo e se constituem historicamente e no contexto de suas vivências. A natureza da relação que se estabelece entre professor e aluno pode reproduzir as relações sociais de autoritarismo, controle, submissão e opressão, comuns na sociedade capitalista, ou permitir a interação entre sujeitos autônomos no processo de transmissão e aquisição do conhecimento.

Veiga (2008) aponta que a relação pedagógica é um conjunto de relações humanas, sociais, históricas e profissionais que se estabelecem entre o professor, o aluno e o conhecimento (conteúdo cultural). A dimensão pessoal do vínculo entre professor e alunos é marcada por uma certa assimetria, que tende a instaurar certos padrões de interação pessoal que resultam muitas vezes na produção de vínculos de dependência entre professor e alunos.

Professor e aluno, ambos sujeitos, assumem papéis diferentes, construídos a partir de reflexos da sociedade. A atitude do professor e a qualidade do diálogo estabelecem padrões de interação, e no cumprimento do papel social da escola, a autoridade do professor deve estar a serviço da igualdade entre sujeitos. A autoridade para Rios (2008) é exercício de poder nas relações sociais e ganha seu sentido na articulação com o reconhecimento do outro.

Falamos em autoridade do professor referindo-nos a algo ganho no reconhecimento concreto da especificidade do seu papel. Muitas vezes o sentido de autoridade encontra-se desgastado na instituição escolar. O que constatamos, na verdade, é, por um lado, um certo esquecimento da autoridade, um desprezo, uma negação, como se ela, por causa da referência ao exercício do poder, estivesse necessariamente ligada a uma forma de que o poder muitas vezes se reveste, que é a dominação. E, por outro, um abuso da autoridade, entendida como exercício unilateral de poder. (RIOS, 2008, p. 84).

Alguns coordenadores ao referirem-se aos alunos, ressaltam a importância do respeito ao professor, atualmente “esquecida”, citando como possíveis causas, a televisão, a falta de orientação por parte das famílias, fazendo com que o aluno responda ao professor, desrespeite e chegue até a ser violento. Não foi observado ou relatado nenhum caso de violência ao professor. A Coordenadora D relata que mesmo estando próxima a sua aposentadoria, ainda sonha com reconhecimento do valor da escola e do professor pelas famílias e a sociedade.

Ou seja, o professor apenas coloca em prática, sua autonomia é frágil e constituída desde sua formação, até a concepção do trabalho docente como é estruturado atualmente. A questão do reconhecimento e da valorização do professor requer repensar um projeto de educação.

As professoras ressaltam o quanto os alunos gostam de visto no caderno. A professora E carimba as folhas, dando visto nas tarefas, o que deixa os alunos nitidamente felizes. De uma maneira geral, é possível notar a importância que tem a prática de olhar os cadernos, tanto para o acompanhamento do aprendizado do aluno, quanto para sua valorização. Numa das salas observadas, os alunos muitas vezes intencionavam mostrar o caderno à professora, que sempre os repreendia. Durante as observações, foi possível notar que as poucas vezes que esta professora olhava algum caderno era pra checar se o aluno havia copiado ou não. Em várias ocasiões, seus alunos traziam seus cadernos para que eu olhasse, apontando as dúvidas que tinham ou para simplesmente me mostrar o que haviam feito.

Uma prática comum é as professoras chamarem determinados alunos à sua mesa. No entanto, foi possível observar que esta prática pode ter diferentes intenções. Esta aproximação pode objetivar o acompanhamento mais individualizado das dificuldades de aprendizagem ou uma prática disciplinadora, para que o aluno fique distante dos colegas e mantenha o foco na atividade.

Entre o 4º e 5º anos, basicamente as atividades são as mesmas. A grande diferença é a autonomia dos alunos. Os do 5º ano exercem as atividades somente com as orientações gerais. Os do 4º ano são acompanhados mais de perto pela professora. Os alunos com dificuldade têm um acompanhamento mais próximo ainda. A paciência da professora M é marcante,

assim como a valorização do esforço e perseverança dos alunos.

Durante a leitura que fazem dos exercícios e textos, as professoras, de uma maneira geral, leem devagar, interessadas em ouvir os alunos acompanhando a leitura. Uma das professoras lê bastante rápido, independente dos alunos acompanharem ou não.

A professora E comenta que uma aluna mandou uma dúvida pelo *whatsapp* no final de semana e ela pensou em atender a todos dessa forma, então passa o número do celular para todos e se compromete a responder as dúvidas no final de semana. Segundo a professora, como muitos pais não tem condição de auxiliar o aluno, dessa forma eles podem sentir uma motivação a mais para realizarem as tarefas.

São pequenas práticas, gestos e cuidados que marcam a intencionalidade do professor e o reconhecimento do aluno. Possibilidades cotidianas de romper com a pressão e opressão impostos pelas regulações, modelos e lógicas, no exercício da humanidade.

Alguns episódios ao longo do período de observação remetem à importância que o controle e a disciplina assumem na escola e na aula. Em muitos momentos, o foco central da aula é o controle e a disciplina, a busca pelo silêncio e pelo bom comportamento que privilegia a solidão do aluno entre seus pares.

A disciplina, a ordem, o controle são bastante presentes, seja pela organização em filas para entrar e sair da classe, seja pelo silêncio exigido ou pela quase total impossibilidade de movimentação em sala. Os alunos devem estar sempre sentados e olhando para frente. A maioria das atividades são realizadas individualmente, raramente em duplas ou grupos. Quando isso ocorre é sempre entre os alunos da mesma série.

Foi instituído na Escola 1 o dia de brincar com os brinquedos doados por alguns pais e pelas próprias professoras. São brinquedos novos, usados também confeccionados pelas professoras, que são espalhados pelo refeitório. A atividade é para a Educação Infantil e os alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. O interesse dos alunos é grande em participar. Ao longo da semana, a cada deslize no comportamento, os alunos são ameaçados de não participarem. Ao longo do período destinado à brincadeira, acontecem algumas brigas, que as professoras tentam apaziguar. Em função disso, alguns alunos são retirados e permanecem de castigo na sala. O comportamento, o controle e a disciplina estão sempre presentes.

Durante as observações, a prática de uma das professoras chama bastante a atenção. Várias vezes ao dia a professora se ausenta da classe para buscar ou resolver alguma coisa e quando está na sala, também por diversas vezes ao dia, está ao celular. Nestas ocasiões, os alunos iniciam conversas, alguns pedem silêncio, alguns deslocam-se, vão olhar os livros ou

materiais didáticos, ou dirigem-se a algum colega distante. Assim que retorna à sala ou desliga o celular, a professora dirige-se aos alunos em tom ríspido e com cobranças. Ao longo de toda aula, dirige-se aos alunos com rispidez e frases vexatórias como: “Seu problema é que está sempre dormindo”; “Vocês enrolam demais”; “Tu é muito mimado, só enrola! Criado pela vó, eu sei como é!”; “Você precisa de peia”; “Vocês são desobedientes”; “Vocês não querem nada com nada”.

Fernandes e Freitas (2007) chama a atenção para a expressão pública dos juízos de valor que emergem da relação entre professores e alunos no dia-a-dia da sala de aula, referentes ao desempenho, comportamento, valores ou atitudes.

Nas salas de aulas, estamos permanentemente emitindo juízos de valor sobre os estudantes (frequentemente de forma pública). Esse juízos de valores vão conformando imagens e representações entre professores e estudantes, entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes. Devemos ter em mente que, em nossa prática, não estamos avaliando nossos estudantes e crianças, mas as aprendizagens que eles realizam. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 24).

O autor reforça, que tais comentários podem afetar negativamente a autoimagem do aluno, funcionando como um fator contrário à motivação do aluno para a aprendizagem.

É comum esta professora mandar os alunos calarem a boca. “Calem a boca! Vou passar outra atividade porque vocês não ficam quietos. Se ficassem calados eu não passava nada!”. O que aparentemente, associa a atividade escolar a castigo por mal comportamento, e não algo que esteja previsto e faça parte da rotina da aula. Seu tom de voz é sempre severo. As crianças são repreendidas aos gritos o tempo todo e para que sentem-se direito, olhem para frente. A professora reclama da letra de um aluno e faz comparações entre eles. Ameaça deixá-los na sala sem intervalo, ou a hora que o ônibus escolar chegar “se não pararem de enrolar”. Só diminui a rispidez quando vai ler algo no quadro. Lê rapidamente e os alunos respondem em uníssono. Fico com dúvida se estão realmente lendo ou apenas repetem o que ela diz.

A professora reconhece, ao longo de nossas conversas, a dificuldade de acompanhar os alunos individualmente, devido ao número grande de crianças das duas séries na sala. Diz que gosta de dar aula e gosta de cobrar, mas não destrata nenhum aluno. “Fico tensa, mas me recupero rápido.”

Percebo que as demais professoras observadas também saem da classe algumas vezes para copiar as atividades ou pedem a algum aluno que solicite a cópia à coordenadora (quando a mesma está na escola). No entanto, apesar de alguns alunos conversarem, e das professoras também repreenderem essa prática, os comandos são mais amenos. Nas demais

classes observadas percebo também que muitas vezes, para focar a atenção em determinado aluno, a professora releva as conversas paralelas e alguma movimentação na sala. O clima de cordialidade é mantido e a aula prossegue sem problemas.

Ao longo da aula, algumas atitudes dos alunos podem indicar um certo desinteresse pela aula, ou ao mesmo tempo um excesso de energia, ou a busca pela atenção. Alguns pintam a unha com caneta marca texto ou imitam motor de carro, se mexem bastante nas carteiras, pingam cola no cabelo dos colegas.

Sabe-se que a educação é uma prática social humana; é um processo histórico inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade. Os sujeitos sempre têm resistências para lidar com imposições que não abrem espaço ao diálogo e à participação. (FRANCO, 2015, p. 608).

O desinteresse pode ser originado no distanciamento causado pelas imposições, mas muitas vezes, também pelas próprias dificuldades.

Por diversas vezes percebo que os alguns alunos levantam a mão para perguntar e professora não vê⁵⁵, então alguns, com dificuldades, vêm tirar dúvidas comigo. Muitas vezes as conversas que ouço são relacionadas à duvidas, dificuldades com a atividade, pontos de interesse ou partilha de experiências pessoais, mas não são ouvidas.

Uma garota não consegue copiar e alega (para a estagiária) que não enxerga. A professora a chama para uma cadeira mais a frente e avisa que vai chamar sua mãe. A menina começa a chorar, achando que é referente a comportamento.

Um garoto não consegue fazer a atividade e outros pedem que se esforce. Peço que procure a professora e pergunte a ela. Ela está sentada à sua mesa, ora no celular, ora recortando atividades. O menino vai até lá e antes de ouvi-lo, a professora o repreende - não é hora de estar passeando.

Remeto-me mais uma vez a Freire (1996, p. 47), que nos chama a atenção para a importância da abertura às indagações em sala de aula:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

⁵⁵ Durante o período de observação, nenhum aluno que levantou a mão foi atendido pela professora. O aluno vai até ela com o caderno tirar dúvida e ela pede que volte para cadeira e acredite que vai conseguir fazer .

Penso na imagem de inferioridade que já circunda a Educação do Campo e o próprio campo, e no impacto que juízos de valor que fortalecem essa visão, o autoritarismo e a submissão podem ter sobre os alunos que dia após dia são depositários dessas críticas e dessa relação que os oprime enquanto sujeitos.

Ao longo do período de observação que passei nesta classe, confesso que sentia medo da professora cada vez que alguma criança derrubava um lápis ou levantava a mão para tirar uma dúvida e era repreendida aos gritos.

Num dia de observação, depois de ouvir várias vezes a professora mandar os alunos calarem a boca, na saída para o recreio, o Coordenador J me esperava na porta da sala. Em tom de justificativa, relata que é muito difícil cumprir os 200 dias, pois tem aluno que falta muito, prejudica o rendimento e a escola precisa apresentar resultados, é responsabilizada. Conta com orgulho que já chegaram a reduzir o recreio a 10 minutos, ou mesmo os grandes nem precisam de intervalo. Ressalta que “nós” conseguimos ficar em cursos um período todo sem ir ao banheiro, então eles também conseguiriam. Argumento que somos adultos, e além do xixi tem a questão do tempo de concentração numa atividade intelectual. Ele finaliza dizendo que alguns dias o comportamento é impossível, suspeita que possa ser a influência da lua. Assim fica difícil o professor cumprir o plano, ainda mais com a sala cheia e duas turmas. “O professor não deve mandar o aluno calar a boca. É ilegal, mas não imoral”.

Rios (2008, p. 82) nos fala da dimensão ética da aula, que tem características próprias e se articula com outras dimensões do trabalho pedagógico. A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, esta referindo-se ao conjunto de valores, regras, normas que dirigem as ações dos indivíduos em sociedade. “Temos uma conduta moral quando nos posicionamos em relação às imposições que nos traz a sociedade, dizendo sim ou não, obedecendo ou desobedecendo.” Podemos agir moralmente sem necessariamente realizar uma reflexão ética acerca dos valores e fundamentos das ações. Na prática educativa, a presença da dimensão ética na aula orienta a ação pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo.

A dimensão ética do trabalho docente se articula com: uma dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora; uma dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres (RIOS, 2001, apud RIOS, 2008, p. 82).

A escola é o espaço da educação intencional, cujo trabalho pedagógico realiza-se num espaço e tempo político e necessita articular-se com princípios éticos no planejamento, ao longo do processo, assim como na revisão e reencaminhamento do trabalho. “Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como o é respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual”. (RIOS, 2008, p. 83).

Outros episódios também remetem à dimensão ética da aula e do trabalho docente, como quando uma professora relata que particularmente não gosta de ameaças às crianças que alguns funcionários da escola fazem, citando “a mulher da injeção ou castigos. “Sou preta e fui muito pobre. Pobre de pé no chão e cachorro na cordinha. O que sumia na escola era sempre culpa minha ou das minhas irmãs. Não quero que meus alunos passem pelo que eu passei.”⁵⁶

Durante um dos dias de observação, três alunos ficam na sala no intervalo. A professora justifica que não se comportaram, nem fizeram a tarefa. Visivelmente chateados, comem lá dentro. A menina pouco come e acaba fazendo xixi na calça. Uma funcionária a leva para trocar de roupa e volta para limpar o chão. Algum tempo depois uma das merendeiras vêm à porta pedir que, a partir de segunda, façam xixi antes de entrar na sala e não pensem somente em brincar. O clima de constrangimento é grande, e de responsabilização dos alunos também.

Identifico que controle e a disciplina superam a intencionalidade de uma educação humanizadora. O aprendizado do aluno não se limita à aquisição de conteúdos e resolução de tarefas, mas passa também pelo acolhimento no ambiente escolar, no fortalecimento de sua autoestima, no convívio salutar com seus pares. A situação observada remete à dualidade entre opressão e submissão, que Freire (2005) apresenta.

O papel do professor é central na direção deste processo, no exercício de uma docência humanizadora e libertadora ou opressora, na articulação com princípios éticos. Ao professor cabe mediar não somente o acesso aos conteúdos, mas assumir uma postura reflexiva, que reconheça o aluno como sujeito, sem reproduzir as estruturas opressoras da sociedade.

Na relação com as famílias, foram identificados os seguintes elementos: o envolvimento dos pais com a escola, o acompanhamento dos alunos pelos pais, estratégias desenvolvidas pela escola para o envolvimento das famílias, o papel da escola e o papel da

⁵⁶ A professora que trouxe este relato não foi entrevistada, pois não atuava no ensino fundamental multisseriado. Essa fala veio num almoço durante o período de permanência na escola (faz parte dos registros do Diário de Campo) e trouxe importantes considerações que permitem ampliar a compreensão da concreticidade da escola.

família e dificuldades familiares. Os professores destacam que há pais que não são presentes, mas se precisar a comunidade apoia a escola (não são todos).

As professoras apontam que nem todos pais participam da vida da escola, “alguns trabalham fora, outros acham que tudo é responsabilidade do governo”. Há pais que participam de mutirões para limpeza, do acompanhamento das crianças na escola, da limpeza, da horta, quando solicitados.

Quanto ao comportamento, os professores apontam que é um “trabalho de formiguinha, dia a dia” e é preciso dividir a responsabilidade entre direção de escola, professor, família e a Secretaria.

As professoras ressaltam que quando há acompanhamento dos pais nas tarefas e nas orientações o aluno tem um melhor desenvolvimento. Alguns precisam do acompanhamento dos pais, mas não é possível. Por outro lado, queixam-se também, pois há outros pais que, ao invés de ajudar, fazem as tarefas pelos filhos. No entanto, é comum a aula sofrer interrupções, pois alguma mãe vem pedir documento ou um avô pede informações sobre um aluno.

Em relação a questão do afastamento das famílias, os entrevistados apontam que são feitas conversas, reuniões, pois alguns pais são arredios, ou usam de violência ao invés de orientarem os filhos.

A Escola 1 tem chamado os pais dos “alunos mais difíceis” para virem duas ou três vezes por semana para darem uma olhada no comportamento do filho. Frente a alguma questão de comportamento, a ameaça é sempre de chamar os pais. Muitas vezes os pais não sabem como tratar a questão e “descem a peia na criança”.

Nas entrevistas é uma ideia comum que “a escola ensina e os pais educam”, no entanto, vários dos entrevistados consideram que na escola, acabam fazendo papel de mãe e pai, principalmente conversando sobre adolescência e pré-adolescência, questões de higiene, respeito e comportamento.

Os professores, consideram que muitas vezes há uma confusão de papéis e a família quer passar muitas responsabilidades para a escola (por exemplo ensinar a tomar banho, escovar os dentes).

A função da escola é ensinar, ensinar educação, boas maneiras, é conscientizar as pessoas do que é certo, tudo. É um trabalho humanizado, assim, das pessoas, mas não de fazer tarefa de pais. (Entrevista professora M).

A função da escola é ensinar, só que hoje, com tanta mídia levando distorcidamente a função de família, a função de direitos da criança, a função do direito do professor, está sendo amenizado, engavetado mesmo, não tem mais respeito. Então está muito difícil definir qual a função da escola. Pra mim é levar conhecimento e o professor é um mediador. Mas os pais não veem isso. Tem pai que vem aqui e diz, pega, bote

meu filho de castigo, de a peia no meu filho porque ele só vive no meio da rua. Quando ele está em casa, não é função da escola. Por isso que eu disse, as famílias tão distorcendo a responsabilidade delas com a responsabilidade da escola. (Entrevista Coordenadora D).

Foi apontado também que muitos pais mandam a criança para a escola “por obrigação” e acham que a escola tem que resolver tudo. Sugerem até que a escola coloque as crianças de castigo. “Tem alunos que xingam, não respeitam o professor, porque falta educação em casa.”

Se não for a escola como vai ser o nosso futuro? Hoje em dia você já tá vendo como está o mundo hoje. Tanta violência, desrespeito. Imagine se eles não passassem pelo banco de uma escola! (Entrevista Professora T).

Os professores sempre apontam as dificuldades enfrentadas em relação ao comportamento e a aprendizagem, em função das dificuldades familiares. “A gente aqui tem muitas famílias desestruturadas, que os pais não ajudam. Então a gente já vê isso na criança, já vê no aluno que ele tem dificuldade e as vezes nem é culpa dele”; “Muitos pais são analfabetos e muitas famílias são desestruturadas”; “Muitos precisam do Bolsa Família pra comer, não tem como comprar um caderno, um lápis pra criança”.

Vou fazer a chamada e quem não responder vai pegar falta. Não quero mãe aqui reclamando que recebeu menos do Bolsa Família porque o filho pegou falta. Vocês não prestam atenção! (Diário de Campo – Professora A).

É como se a criança fosse responsabilizada pelas dificuldades que já passa com a família ou pelas imposições sociais prescritas pela estrutura capitalista.

É possível perceber que o envolvimento dos pais se dá a partir de demandas apresentadas pela escola, relacionadas ao acompanhamento do aluno ou à contribuição na manutenção e outras necessidades da escola. É sempre lembrado pelos professores que as famílias passam por muitas dificuldades, sendo poucas as que efetivamente tem um papel ativo da escola e no acompanhamento das crianças. Muitas vezes a escola intenciona envolver os pais em atividades como leitura ou palestras, mas esbarra na baixa participação ou na dificuldade de estruturação de uma atividade diferenciada (grupos de leitura, por exemplo). Ao final dos projetos os pais sempre são convidados para assistir à finalização dos trabalhos. De qualquer maneira, o envolvimento dos pais se dá na esfera cotidiana, não nos processos de tomada de decisão.

CONCLUSÕES

O foco da pesquisa foi a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas na Amazônia acreana. O movimento e os percursos teórico e empírico percorridos permitiram apreender a organização do trabalho pedagógico como totalidade transitória, mediada por diferentes determinantes em sua constituição histórica. A partir da observação, caracterização e análise do cotidiano de classes multisseriadas, identificaram-se aspectos conceituais e históricos de sua materialização, não somente pelo olhar da pesquisadora, mas na interação e através das palavras dos professores e coordenadores, e também à luz dos referenciais teóricos.

O objetivo geral desta pesquisa, de natureza qualitativa, é compreender como o professor da primeira etapa do Ensino Fundamental das classes multisseriadas organiza o trabalho pedagógico e em que medida essa organização contribui para uma educação humanizadora, emancipatória ou crítica, tendo como universo classes multisseriadas de duas escolas que oferecem o Ensino Fundamental I no município de Rio Branco, na Amazônia acreana.

Para uma visão e compreensão mais abrangente desta temática, outras pesquisas são necessárias, considerando que as escolas multisseriadas da Amazônia acreana são muitas e que guardam diferenças entre si, considerando-se a distância entre as escolas e as sedes dos municípios, o acesso, os territórios onde localizam-se (nos seus aspectos fundiários, econômicos, culturais e sociais), a relação com as secretarias de educação e outros, que podem ser explorados em situações futuras.

Ao longo da pesquisa, procurou-se uma amplitude dos referenciais teóricos que permitisse um olhar sobre a complexidade de determinantes que constituem a organização do trabalho pedagógico como totalidade, abrangendo permanências, contradições e aspectos históricos que permitissem um mergulho no cotidiano das classes multisseriadas, com o amparo teórico que levassem à compreensão da amplitude e diversidade de determinantes e a caracterização de como o professor organiza o trabalho pedagógico no cotidiano das classes multisseriadas.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a caracterização e a análise dos diferentes determinantes que medeiam a materialização da organização do trabalho pedagógico, como a totalidade capturada no movimento de sua própria construção, requerem olhar para a constituição desse objeto conceitualmente e historicamente, para que possamos apreender uma síntese que possibilite apresentá-la.

Dessa forma, foram identificados como pressupostos aspectos históricos que permitiram caracterizar o ensino rural e a Educação do Campo a partir dos diferentes paradigmas a que se filiam, e suas respectivas visões do campo, do território, da função social da escola e as finalidades da escolarização dos povos do campo.

A escolarização para os povos do campo no Brasil obteve significativos avanços no seu reconhecimento, na ampliação da oferta, na sua regulamentação; porém, ainda sofre com a permanência dos referenciais urbanocêntricos e o negligenciamento em diferentes aspectos da sua materialização.

Existe uma desigualdade histórica entre oferta de educação no campo e na cidade, resultando no negligenciamento e inconstância das propostas de escolarização, que historicamente foram se constituindo a partir de uma perspectiva elitista e urbanocêntrica, em que o campo é tido como secundário e atrasado, a quem se destina uma escolarização precarizada.

A Educação do Campo, enquanto referencial teórico, trouxe sua contribuição nos aspectos normativos. No entanto, a materialização da escolarização multisseriada oferecida pelo sistema oficial de ensino e suas determinações, aproxima-se das propostas de escolarização construídas como ensino rural (nome que se mantém nas redes municipal e estadual de educação).

O estado tem garantido o acesso e o funcionamento das escolas, mesmo que o negligenciamento das escolas do campo, principalmente as multisseriadas seja uma permanência. A formação dos professores é feita sem considerar as especificidades da multissérie ou das escolas do campo. A visão de campo alinha-se com o paradigma agrário e não território como espaço de vida não, onde as relações sociais, culturais, econômicas e da garantia da existência se constitui. Perpetua-se assim uma visão do campo como precarizado e secundário.

A organização do trabalho pedagógico só pode ser compreendida em suas dimensões históricas e na complexidade de elementos que constituem sua materialidade, tendo como determinantes o projeto de desenvolvimento para o campo, a educação e a escola vigentes, com suas mediações teóricas, ideológicas e demais aspectos estruturantes.

Adentrar no cotidiano das classes multisseriadas permitiu identificar onde e como se materializam os aspectos da hegemonia e padronização na organização do trabalho pedagógico e também estratégias que permitem a professores e alunos, e a própria escola, resistirem e construir uma prática mais humanizada e menos excludente.

A escola é um espaço institucional concebido para a transmissão do saber organizado

pela sociedade, num espaço e num tempo intencionalmente organizados para o aprendizado dos alunos. A organização do trabalho pedagógico constrói-se historicamente e dialeticamente a partir do movimento que se dá a partir das relações, interações, mediações e contradições que permite sua materialização e as transformações que a reconstruem, a partir da práxis.

A forma escolar e a organização seriada surgiram no contexto capitalista, como esforço de otimizar o trabalho do professor e ampliar o número de alunos atendido simultaneamente, além de organizar, disciplinar e ordenar as escolas, a organização do trabalho pedagógico e até mesmo práticas pedagógicas. Estes aspectos permanecem presentes, no entanto, ainda faz-se necessário superar contradições e negligências que historicamente se mantêm na oferta de educação para os povos do campo.

As finalidades que orientam a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas são as mesmas que orientam o ensino seriado nas escolas urbanas, priorizando o acesso a um currículo organizado e a conteúdos definidos a partir das diretrizes e orientações advindas das políticas que se alinham com os interesses do capital. Tais finalidades – constituem- se a partir de um modelo de sociedade e da lógica vigente, no caso o capitalismo.

A lógica seriada, central também na organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, confere as orientações e direcionamentos à organização do trabalho pedagógico a partir dos currículos propostos oficialmente e das avaliações de rendimento, que se materializam no planejamento e nas práticas que se dão em sala de aula. Dessa forma, o negligenciamento e a precariedade historicamente marcantes na escolarização dos povos do campo são favorecidos e independente das possibilidades de transgressão do paradigma seriado e do exercício da práxis e autonomia possíveis, esta pesquisa indica que as classes multisseriadas aproximam-se de um improvisado da organização seriada urbanocêntrica.

A lógica seriada leva a uma fragmentação do conhecimento, hierárquica e linear. A evolução dos alunos no sequenciamento das séries, de forma classificatória, acaba levando à segregação. Este modelo tem favorecido a reprodução de estruturas e valores de uma sociedade excludente e injusta.

As finalidades identificadas não revelam alinhamento com as diretrizes da Educação do Campo. A boa intenção (distante de uma intencionalidade crítica dos professores) tem favorecido ainda mais o currículo hegemônico, distanciando-se até dos materiais didáticos propostos para o campo (mesmo que para um campo genérico e sob uma visão agrária), mas apropriando-se dos materiais destinados às escolas urbanas, e mais que isso, organizando atividades soltas, a serviço do treino para as provas, indicando uma fragmentação ainda

maior.

Os determinantes da constituição da organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas identificados por esta pesquisa foram os aspectos legais e normativos, as políticas que orientam sua concepção e implementação, como currículo e avaliações, a formação de professores desvinculada dos pressupostos da Educação do Campo. Além disso, as vinculações sociais, culturais, econômicas, enfim, a visão de mundo dos profissionais da educação também podem ser considerados determinantes. Assim como as condições reais para que os mesmos possam exercer sua docência a partir de uma práxis reflexiva.

O desenvolvimento das atividades seguem as diretrizes e orientações preconizadas pela organização seriada a partir do currículo proposto pelas secretarias, que por sua vez, repassam diretrizes posta pelo sistema de educação, que atende especificações ditadas pelas avaliações de rendimento, obedecendo aos descritores. Português e matemática são priorizados em detrimento das demais disciplinas.

São essas avaliações que têm determinado o conteúdo, a organização do tempo, tem orientado o planejamento, as atividades e avaliações específicas para cada série, que partilham a mesma sala de aula e o mesmo professor.

A organização do trabalho pedagógico ganha materialidade a partir da relação professor-aluno-conhecimento, através da organização do tempo e do espaço, das relações que se estabelecem, as intencionalidades, dos conteúdos, das práticas pedagógicas, da relação com a realidade do aluno, da avaliação.

Assim, identificamos uma negociação de interesses e prioridades, contradições e mediações entre dois projetos distintos, cujas finalidades orientam a função social das escolas do campo. A lógica do capital e o paradigma agrário, que orienta as finalidades que dão vida à materialização da escola e à organização do trabalho pedagógico e os interesses sociais, voltados para a valorização do campo e da educação dos povos do campo, expressos timidamente nos ajustes de calendário.

A organização multisseriada é uma permanência na escolarização do campo no Brasil, assim como têm sido permanentes a invisibilidade, a precariedade e a visão atrelada a um processo precário de escolarização que luta para se adaptar a um referencial urbanoêntrico.

Os professores associam a multissérie à garantia de acesso a educação para locais distantes das sedes dos municípios e com poucos alunos, enquanto a seriação, supostamente de mais qualidade, deveria ser reivindicada quando o número de alunos por classe é elevado.

A multissérie permanece, fragilizada pela lógica seriada, ao mesmo tempo em que guarda em si a possibilidade de transgressão desse modelo, seja pela heterogeneidade do

grupo ou o papel social que desempenha junto às populações do campo, na resistência à padronização, hegemonia e a valorização do referencial urbano que avança sobre o campo, já negligenciado e invisibilizado.

O referencial urbano é tomado como caminho natural, assim como o sequenciamento de conteúdos. São priorizadas a transmissão de conhecimento professor-aluno, a manutenção da ordem e da disciplina nas classes e as avaliações de rendimento.

A anulação dos saberes e identidades locais e a adoção de um paradigma seriado urbanocêntrico têm orientado a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, ajustando e disciplinando a organização do trabalho pedagógico a um conteúdo definido intencionalmente a serviço do modelo da sociedade capitalista.

As necessidades, histórias, anseios, enfim, a realidade cotidiana dos alunos entram nas escolas observadas nas brincadeiras, relatos e interesses que são apresentados nos momentos de chegada e saída, nos momentos de intervalo. Na aula, o foco central está na realização de atividades para transmissão dos conteúdos definidos a partir dos descritores ou indicados pelas secretarias. O cotidiano do aluno também se apresenta na escola a partir de suas ausências e atrasos em dias de chuva e quando o transporte escolar atola em algum ramal. Ou quando o aluno falta por ter ido com o pai numa pescaria.

A realidade do aluno enfrenta resistência, que dia após dia insiste em ser silenciada por práticas, conteúdos e intencionalidades que priorizam outro modelo, outro território e uma sociedade pautada pelas relações de mercado, urbana e supostamente superior, tomada como referência e legitimada por políticas públicas que fomentam este paradigma.

A realidade do aluno do campo pouco tem influenciado a organização do trabalho pedagógico. As avaliações diagnósticas e demais formas utilizadas pelos professores para aproximar-se do aluno (correção dos cadernos, construção de textos) objetivam reconhecer dificuldades de aprendizagem. A realidade do aluno, seja sua relação com o campo, sua forma de aprender ou seus interesses e motivações encontram pouco espaço para aflorar. As condições que estão postas aos professores desde sua formação, o vínculo contratual, as finalidades da educação e diretrizes oficiais que orientam a organização do trabalho pedagógico distanciam o professor da práxis reflexiva e também da apreensão da realidade do aluno do campo.

Não se trata aqui da negação do saber escolar sistematizado a ser oferecido pela escola aos alunos, mas da defesa de uma proposta que permita ao aluno sentir-se reconhecido no conteúdo abordado na escola e tenha o saber cotidiano como ponto de partida para acesso ao saber sistematizado. E mais que isso, uma proposta que permita o exercício autônomo do

trabalho docente, na relação com o aluno (individualmente e com a classe) e com a organização do trabalho pedagógico.

Os professores e a escola buscam oferecer uma educação de qualidade, mesmo sob condições de pressão e pouca autonomia, no entanto, sua intencionalidade e sua práxis estão reduzidas a aspectos cotidianos, no interior da sala de aula. Dessa forma, a relação professor-aluno ganha especial importância no aprendizado e na reprodução da natureza das relações sociais, de opressão ou de emancipação.

O discurso dos professores e coordenadores apontam para a busca de uma educação emancipatória e crítica mas, na prática, a materialização da organização do trabalho pedagógico aponta para a padronização, o conteúdo hegemônico e a negação ao direito de uma formação ampliada, pois a formação voltada a sujeitos construtores da história é negligenciada.

A partir das observações e das falas dos professores, foi possível perceber que a práxis dos professores é movida pela intenção de permitir ao aluno o acesso aos conteúdos e atividades urbanas. As reflexões e esforços são voltados às soluções cotidianas, como garantir atividades que atendam aos conteúdos objetivados, atender às dificuldades de aprendizagem e comportamento, envolvimento as famílias.

É importante ressaltar que o envolvimento da família é buscado para a manutenção da escola e acompanhamento do aprendizado e comportamento dos alunos. Não há envolvimento das famílias nos processos de tomada de decisão. Também não foram identificados aspectos que permitissem localizar a participação de movimentos sociais compromissados com o campo ou a Educação do Campo.

A humanização da prática pedagógica, da docência e das relações que se estabelecem na escola, se dá no cotidiano da sala de aula, nas oportunidades para exercício autônomo da docência, para a práxis que permite transformar a própria prática. No entanto, um longo caminho precisa ser trilhado por professores e alunos no reconhecimento de seu lugar histórico, social, político.

As escolas vinculadas ao sistema oficial têm seguido as diretrizes oficiais e estão distanciadas das diretrizes da Educação do campo. Como agravante desse distanciamento, ainda temos, como já foi dito, o impacto das políticas de racionalização, forjadas no ideário capitalista hegemônico que tem orientado os currículos e avaliações de rendimento, que têm impactado diretamente na organização do trabalho pedagógico, distanciando a escola e suas práticas de uma finalidade e humanizadora, que reconhece aluno e professor como sujeitos do processo de aprendizagem.

É possível a partir desta pesquisa indicar um distanciamento das escolas e classes multisseriadas das diretrizes e orientações advindas da Educação do Campo que no que diz respeito à inserção da realidade do campo como conteúdo, uma finalidade voltada à emancipação e formação de sujeitos críticos, o envolvimento dos sujeitos do campo no processo de tomada de decisão, os materiais didáticos específicos, e a formação de professores do campo.

As conquistas normativas da Educação do Campo no que se refere a garantia do direito à escolarização para os povos do campo, com reconhecimento de suas especificidades, ao serem incorporadas pelo sistema oficial têm sido orientadas na sua materialização a partir dos diferentes determinantes que constituem sua totalidade, pelo paradigma hegemônico, capitalista e urbanocêntrico.

A legislação normatiza a diferenciação do calendário e do conteúdo curricular, reconhecendo as especificidades e a importância da inserção da realidade, mas na prática, o currículo, os materiais, a materialização do sistema aproxima do urbano e ao mesmo tempo do paradigma agrário. Adequar o calendário no entanto, não representa ajuste dos tempos no interior da sala de aula, que segue a cadência seriada. A flexibilidade do calendário é motivada pela disponibilidade de acesso em algumas das escolas e também para o tempo de trâmite das contratações, considerando que os professores não tem contrato fixo.

A organização do tempo escolar, a seleção de materiais e recursos pedagógicos e a lógica de rendimento e classificação orienta as avaliações, em detrimento do processo de aprendizagem do aluno, considerando os diferentes aspectos de sua constituição como sujeito.

Dessa forma, não é priorizada a prática social como ponto de partida, ou seja, o professor compreender a especificidades e os significados sociais, políticos e históricos do território e do lugar que ocupa aquele território, a escola e seus sujeitos nas estruturas sociais, econômicas e agrárias, uma vez que não há como desvincular a compreensão da escola e da Educação do Campo da estrutura e da constituição histórica social e econômica da sociedade e suas determinações. Quando há uma tentativa, por esforço individual de algum professor, se faz na contemplação de uma ruralidade genérica, idealizada, sem vínculos efetivos com a realidade dos alunos. Assim, vai correndo uma padronização e os valores, saberes e cultura, os modos de vida, a temporalidade do campo vai sendo ajustada à linearidade e à cadência dos fazeres urbanos, invisibilizando alunos, escolas, professores e territórios.

As escolas do campo estão inseridas num contexto social, econômico, produtivo, cultural, ou seja específico e constituído historicamente. Um currículo globalizante, hegemônico, descola a escola de sua própria realidade, ao mesmo tempo que limita o acesso

ao saber organizado socialmente. Na prática, há um distanciamento das políticas públicas, seja na sua elaboração ou implementação, das orientações e diretrizes propagadas pela Educação do Campo, como já foi dito. A intencionalidade favorece o paradigma agrário, urbanocêntrico, e mais que isso, favorece o capital, em detrimento da vida e das práticas sociais expressas no território.

A Educação do Campo dialoga com as pedagogias críticas da educação na construção de uma educação humanizadora, voltada à igualdade social, a emancipação e a garantia da educação de qualidade como um direito e no reconhecimento de uma defasagem histórica na sua materialização. Porém, a multissérie nas escolas oficiais tem reproduzido o intenso processo de negação a estes direitos históricos, sendo tratada como algo provisório e inferior. A multissérie resiste, é uma permanência na escolarização dos povos do campo na Amazônia acreana que se reconstrói, transforma e persiste.

Romper a padronização, a hegemonia e a valorização do urbano, romper com uma docência autoritária e tornar-se sujeito na construção de uma escola que intencione a redução das desigualdades sociais, que cumpra seu papel em oportunizar o acesso ao conhecimento e a formação de sujeitos autônomos passando por esferas de decisão para além das paredes da sala de aula e mesmo dos muros das escolas significa romper com um modelo que classifica, padroniza e reconhece a heterogeneidade de idades e níveis de conhecimento e aprendizagem em uma classe como inferior, assim como reconhece o campo como inferior à cidade. Trata-se de garantir o direito de uma escola pública de qualidade nos territórios do campo.

Nesta pesquisa foi identificado o distanciamento de uma abordagem crítica e emancipatória, marcada pela invisibilidade da realidade do aluno, tido como depositário; padronização de conteúdos e processos, sujeita às regulações externas determinadas com base em rendimento; acesso a fragmentos dos conhecimentos organizados; baixa autonomia do professor e distância da concepção das práticas que executam e ausência da participação da comunidade.

Na perspectiva da pesquisa acadêmica, é possível sinalizar o compromisso e a importância da pesquisa voltada a escolarização dos povos do campo, a multissérie e a organização do trabalho pedagógico neste contexto. É necessário gerar referenciais que possam trazer reflexões e análises voltadas à construção de uma prática cotidiana e também de intencionalidades e finalidades alinhadas com a função escolar e a uma educação que permita a professores e alunos o reconhecimento como sujeitos, a busca de uma prática educativa humanizada, crítica e emancipatória, que se organize alinhada com o paradigma da questão agrária e da Educação do Campo.

É preciso considerar que para romper com o modelo seriado, e mais que isso, com a padronização da educação hegemônica, a serviço dos interesses do capital, é preciso transformar não somente o cotidiano da sala de aula, espaço de autonomia do professor, mas os determinantes sociais, culturais, territoriais e econômicos, enfim os pressupostos e finalidades que orientam este modelo.

Por fim, é preciso considerar que não há como compreender e analisar a materialização da organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas de forma desvinculada das demais contradições que marcam o campo brasileiro, tornando tão necessária a superação da lógica capitalista que tem deixado suas marcas no campo e nos povos do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. **Lei Nº 1.694/2005**. Institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais, relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios.

_____. **Plano Estadual de Educação (PEE/AC)**. Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>> Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 160/2012**. Estabelece orientações e procedimentos operacionais gerais para a Educação Básica no âmbito dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais do Acre. Disponível em < <https://oaltoacre.com/wp-content/uploads/2014/12/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O-N%C2%BA-160-2012-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-BA%CC%81SICA.pdf>> Acesso em: 22 set. 2017.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Coordenadoria de Ensino Rural**. Rio Branco: 2018 Disponível em: <<http://see.ac.gov.br/programas/rural/>>. Acesso em 12 fev. 2018.

ALMEIDA, D. B. A educação rural como um processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 278-295.

ALVES, N. e I. B. de OLIVEIRA. Imagens de escolas: espaços-tempos de diferenças no cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 86, pp. 17-36. Campinas, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Organização). **Metodologia da pesquisa educacional**. Biblioteca da Educação. Série 1. Escola. Vol. 11. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 35-45.

ANTONIO, C. A. e LUCINI, M. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, pp. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mai 2018.

ARAÚJO, J. C. De S. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, pp. 45 a 71.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014b. 336 p.

_____. **Políticas Educacionais, igualdade e diferenças**. Congressos 2010 Ibero-Luso-Brasileiro. Portugal/Espanha: 2010. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/89.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G & FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Coleção: Por uma Educação Básica do Campo, n. 2. Brasília, DF. 1999.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-59.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS. O. F.; HAGE, Salomão Mufarrej. **Planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas**: relatos de experiências de educadores do campo. XVIII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Diretoria de Programas Especiais - FUNDESCOLA. Guia para a formação de professores da Escola Ativa. Brasília, 2005.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo** - Caderno de Subsídios. BRASÍLIA: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPTEC, 2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em 28 mai. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Alunos de escolas rurais receberão novo material de ensino e aprendizagem**. 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35175>>. Acesso em 20 ago. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Escola da Terra**. 2018c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em 20 out. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educação do Campo**. Brasília: 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14664:educacao-no-campo-publicacoes&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 15 mai. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=18720>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm >. Acesso em: 08 dez. 2016.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Coord.). **Educação e escola do campo**. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1993, pp. 14-40.

CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas** – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção: Por uma Educação do Campo, n. 4.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004. pp. 315-405.

_____. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA – MDA, 2008.

_____. Educação do Campo. In: **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 4a. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2016.

CALIXTO, Josenir de Araújo. **Sistema Público de Educação e o Regime de Colaboração: uma experiência do Estado do Acre e do Município de Rio Branco**. Dissertação (mestrado em Educação). Rio Branco: UFAC, 2017.

CARDOSO, M. A. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. CAMPINAS, SP: UNICAMP (S.N.), 2013.

CEPAL. Comissão Econômica para América Latina e o Caribe. **Avaliação das políticas de desenvolvimento sustentável do Estado do Acre (1999-2012)**. CEPAL, IPEA, GIZ: 2014. Disponível em: < <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/37245-avaliacao-politicas-desenvolvimento-sustentavel-estado-acre-1999-2012>>. Acesso em: 19 out. 2018.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano – artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, Texto para Debate, 1998, Luziânia. Disponível em

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CNEC 2., 2004, Luiziânia. Disponível em: <<http://www.redler.org/declarationIIconferenciaeducacaocampo.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CORRÊA, Sergio Roberto Mendes. Currículos e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. - Belém: Grafica e Editora Gutenberg Ltda, 2005, pp. 163-195.

DANTAS, A. M. L.; LIMA, E. M. L. Da riqueza do território à grandeza moral e cultural dos habitantes: a implantação da educação primária no Acre Território (1905 – 1930). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. (Orgs.). **Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012, pp. 272-299.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989a, pp. 9-30.

_____. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. In: **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989b. pp. 55-73.

FARIA, L. R. A. de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. São Paulo: s.n. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, nº 14. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

FARIAS, A. A. **Organização da Educação do Campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico**. CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: 2015.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Ano 8, nº. 6. p. 14-24. Presidente Prudente: Jan.-Jun. 2005. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/06/Fernandes.pdf>>. Acesso em: 22 jul.2018.

_____. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 19-63.

FERNANDES B. M. e MOLINA. M. O campo da Educação do Campo. s/d. Disponível em <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos de. **Currículo e avaliação**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

FONEC. **Carta-manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília, DF: 2018. 5 p. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/images/conteudo/2018/manifesto_FORUM_NACIONAL_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO.pdf> . Acesso em: 17 nov. 2018.

FRANCO. M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 41, n. 3, p. 601-614. São Paulo: jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A importância da avaliação:** em defesa de uma responsabilização participativa. Em *Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016, pp. 127-139.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n., abr.-jun., 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 out. 2018. 119, pp. 379-404.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, out.-dez., 2014. pp. 1085–1114.

FRIGOTTO, M. G. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1991. pp. 69-90.

_____. **Projeto societário contra hegemônico educação do campo**. mai de 2014. Disponível em < <https://pt.slideshare.net/pibidsociais/projeto-societariocontrahegemonicoeducacaocampodesafiosconteudometodoforma> >. Acesso em 22 jul. 2018.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa:** Educação do Campo e trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. GT: Educação Fundamental/ n. 13. **29ª. Reunião Anual da ANPED**. CAXAMBU/MG: 15 a 18 de outubro de 2006a.

_____. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006b.

_____. Escolas multisseriadas. Dificuldade de planejamento e de acompanhamento. In: HAGE, Salomão Mufarrej. **Salas Multisseriadas**. Revista Presença Pedagógica. Editora Dimensão. v. 6, n. 95, set./out. 2010.

_____. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. In: **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**, Livro 3, XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Fortaleza, CE: EDUECE, 2014a.

_____. Transgressão do paradigma da (multi)sseriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129. Campinas: out – dez 2014b. pp. 1165-1182.

_____. 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.

HAGE, S. M., SILVA, H. do S. de A., e BRITO, M. M. B. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do Campo. **Educ. rev.** vol.32 nº.4 Belo Horizonte Oct./Dec. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400147&lng=en&nrm=iso&tlng=p>.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HENRIQUES. Ricardo, MARANGON. Antonio, DELAMORA. Michiele e CHAMUSCA, Adelaide. (Organizadores). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Ministério da Educação e Cultura. Cadernos SECAD 2. Brasília: 2007.

ILHA, D. D.; RIBEIRO, S. S.; SOUZA, D. D. L. Rodas de conversa como alternativa para a formação continuada de professoras que fazem a Educação do Campo. In: VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO. **Trabalho Docente e PNE: desafios à valorização profissional**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016. pp. 1293-1306.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** – Notas Estatísticas. Brasília, DF: 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. **Matrizes de Referência**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia>>. Acesso em 25 mai. 2018.

IPEA. **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária**. Brasília, 2015.

_____. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias**. Brasília: PNUD, 2017.

KONDER, L. **O que é dialética**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 87 p.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad.: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e Plano Nacional de Educação**. Boletim da Educação n. 12. São Paulo: MST, dez 2014, pp. 71-90.

LIBÂNIO, J. C. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3a. edição. São Paulo, Cortez, 2000, pp. 77 a 129.

LIMA, E. M de. Modos diferenciados na produção da escolarização primária no Acre Território: a organização do trabalho docente e dos saberes presentes na educação da infância acreana. In: LIMA, E. M de; NASCIMENTO, Luciana Marino do; ALBUQUERQUE, L. B. de. (Org.). **Moderno/Contemporâneo: reflexões sobre a educação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012. pp. 17-34.

LIMA, E. M de; MACEDO, M. A. B. A Institucionalização do Modelo de Escola Graduada. In: SOUZA, F. R. de; SILVA, V. L. Gaspar; SÁ, E. F. (Org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 - 1930)**. Cuiabá: EDUFMT, 2013. pp. 179-197.

LIMA, E. M. de; MACIEL, A. da S. Regulação e controle da escola primária acreana (1910-1950): uma análise a partir dos regulamentos da instrução pública. In: LIMA, E. M de; MACIEL, A. da S.; NASCIMENTO, Luciana Marino do; ALBUQUERQUE, L. B. de.

(Org.). **Educação e cultura face aos desafios do mundo moderno e contemporâneo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. pp. 11-26.

LOPES, W. de J. F. **Profissionalidade docente na Educação do Campo**. São Carlos: UFSCar, 2013. 253 f.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U. 2012, 99 p.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: SP. Autores associados, 2016. 234 p.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Altas, 1990. 7. ed., 2011. 277 p.

MARÉS, C. F. Função Social da Propriedade. In: SONDA, C. e TRAUZYNSKI S. C. (Org.) **Reforma agrária e meio ambiente: teoria e prática no estado do Paraná**. Curitiba: ITCG, 2010. 344p. p. 181 a 197. <http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/LIVRO_REFORMA_AGRARIA_E_MEIO_AMBIENTE/PARTE_3_1_CARLOS_MARES.pdf>

MARRAFON, A. M. A.; SANTANA, D. M. A.; NUNES, K. C. As escolas multisseriadas no Brasil: uma análise das produções acadêmicas entre os anos de 2000 e 2015. p. 197-219. In: SANTOS NETO, José Leite, BEZERRA NETO, Luiz e BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Trabalho e Educação: Estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 274 p.

MICHELLOTTI, Fernando, SILVA, José Bittencourt da, REIS, Nelia da Silva, SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de, HAGE, Salomão Mufarrej, SOUZA, Romier Paixão de, Medeiros, Leonilde Sérvulo de. Sínteses finais dos círculos de produção de conhecimento - (CPC). in: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. pp.15-45.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M, C e SÁ. L. M. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. pp. 326-333.

MORAES, Edel, BARROS, Oscar Ferreira, HAGE, Salomão Mufarrej e CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do Campo. In: ANTUNES ROCHA, Maria Isabel e HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pp. 400-417.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

MOURA, Terciana Vidal e SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Vol. 4, nº 7. Maceió, , Jan./Jul. 2012. pp. 65-88.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2011. 64 p.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PELLIZZARI, Clarice; PIETROSKI, Cleomar José e PALUDO, Conceição. Escolas do campo: encontros e desencontros do processo avaliativo. In: MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares e PALUDO, Conceição (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo - análises de experiências organizadoras**. Brasília: MDA, 2008. 236 p. (NEAD Experiências).

PETITAT, A. **Produção da escola/Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINHEIRO, S. da S. A colonialidade do ver: o papel da mídia na construção do programa de ensino Asas da Florestania para as comunidades rurais do Acre. In: **Anais IV Encontro Regional Norte de História da Mídia**. Rio Branco, AC: Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia, 2016. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-regionais/norte/4o-encontro-2016/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/a-colonialidade-do-ver-o-papel-da-midia-na-construcao-do-programa-de-ensino-asas-da-florestania-para-as-comunidades-rurais-do-acre/view>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

PINTO, J. M. de R. et al. O Desafio da Educação do Campo. In: BOF A. M. (Org.) **A educação no Brasil rural**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 236 p.

PIRES, M. F. de C. **O Materialismo Histórico-dialético e a Educação**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu: ago. 1997.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**. v. 41 n. 4, pp. 1141-1160. Porto Alegre: 2016.

PMRB. Prefeitura Municipal de Rio Branco. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Luisa de Lima Cadaxo**. Rio Branco: 2016a.

PMRB. Prefeitura Municipal de Rio Branco. Regimento Interno da **Escola Municipal Luisa de Lima Cadaxo**. Rio Branco: 2016b.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. pp. 73-93.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, M. I. A; HAGE, S. M. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo - 2).

SANTOS, A. R. Algumas contribuições da Teoria Marxista para a compreensão das relações entre trabalho, educação e meio ambiente (p. 115-136). In: COSTA, A. L. de O.; BEZERRA, M. I. da S. **Olhares Sobre a Educação**. Rio Branco: EFUFAC, 2014.

_____. **O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho**. Curitiba: 2015. 261 f.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos e MOURA, Terciana Vidal de. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as

representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, M. I. A; HAGE, S. M. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo - 2). pp. 28-43.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. rev. 1. reimpressão. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. pp. 16- 43.

SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Coleção Educação Contemporânea.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Clícia Rodrigues da; LIMA, Elizabeth Miranda de. **A Organização da Educação Primária no Acre Território na década de 20: centralização dos serviços de Educação e Implantação da Escola Graduada**. VI Encontro Norte e Nordeste de História da Educação – Natal/RN, 12 a 15 de outubro de 2016. Disponível em: < http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/viennhe/anais/trabalhos/eixo6/submissao_14711189_963721473501706239.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SILVA, E. F. da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, pp. 15-42.

SIMIONE DA SILVA, Sílvio. **Resistência camponesa e desenvolvimento agrário** – Uma análise a partir da realidade amazônico-acreana. Rio Branco, AC: Edufac, 2011. 415 p.

SIMIONE DA SILVA, Sílvio. e PAULA, Elder Andrade de. Unidade de Produção Rural. In. ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. e PACHECO, Agenor Sarraf. (Organizadores). **Uwakürü: dicionário analítico**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016. P. 299 – 310.

SIMIONE DA SILVA, Sílvio. e PAULA, Elder Andrade de. Floresta, para que te quero? Da territorialização camponesa a nova territorialidade do capital. **Revista NERA**. Ano 11, nº. 12. Presidente Prudente: jan/jun 2008. pp. 86-97.

SOUZA, J. D. de. **Entre lutas, porongas e letras: a escola vai ao seringal** – (re) colocações do Projeto Seringueiro (Xapuri/Acre – 1981/1990). Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas Pedagógicas e produção científica. Educação e Sociedade, vol. 29, n. 105. Campinas, SP: set./dez. 2008. p. 1089-1111. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. P. 1089 a 1111

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos da civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

_____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea). p. 110-161.

_____. **História e Organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2. São Paulo: Cortez, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Série Pesquisa, v. 4., Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 2. ed. (2008). 85 p.

TERUYA, T. K.; WALKER, M. R. MARCONDES. de L. N.; PINHEIRO, M. J. M. **Classes multisseriadas no Acre**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 94, n. 237, (online). Brasília: 2013. p. 564-584. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/378/369>> Acesso em: 15 fev. 2017.

THERRIEN, Jaques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola do campo. p. 43-73. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Coord.). **Educação e escola do campo**. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1993.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas. SP: Papirus, 2008. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). pp. 267-298.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Pública e Método Intuitivo – Aspectos de uma história conectada. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Coleção Memória da Educação. São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33. Belo Horizonte: jun. 2011.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação**. Revista HISTEDBR (On-line), Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, mai. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296> Acesso em: 22 jun. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista para os professores das classes multisseriadas

a) Dados de identificação dos sujeitos;

- Nome: _____
- Idade: _____
- Formação básica: _____
- Graduação: () Sim () Não - Qual: _____
- Especialização: () Sim () Não - Qual: _____
- Stricto Sensu: () Sim () Não - Qual/Em que: _____
- Tempo de atuação no magistério: _____
- Tempo de atuação como docente na escola /classe multisseriada: _____
- Tempo de inserção na comunidade em que fica a atual escola: _____
- Participa de algum movimento social: () Sim () Não - Qual(is): _____
- Natureza do contrato: efetivo (); temporário ()
- Estudou em escola do campo: () Sim () Não - Qual, onde? _____
- Estudo em sala multisseriada: () Sim, () Não - Em que séries? _____
- Que outras atividades realiza? _____

b) Levantamento de conhecimentos básicos, saberes e experiências para a docência no campo e/ou na multissérie;

1. Na sua opinião, quais conhecimentos são fundamentais para a ação educativa em turmas multisseriadas? O que é preciso saber/fazer para ser professor de multissérie?
2. O que na sua trajetória de vida, o que contribui para que você se tornasse esse profissional hoje?

c) O trabalho docente na multissérie - Desafios, dificuldades, rotinas pedagógicas e estratégias docentes do trabalho pedagógico na multissérie;

1. Como você organiza e como realiza seu trabalho na sala multisseriada (tempo e espaço)?
2. Como lida com os diferentes níveis de aprendizagem (entre as séries e os alunos)?
3. O que orienta sua prática, as decisões que toma (escola das atividades, conteúdo...)?

4. Exerce alguma outra função na escola?
5. Quais as principais dificuldades enfrentadas com a docência na multissérie? Como você as supera?
6. Quais os aspectos positivos você identifica na docência da multissérie?
7. Quais os diferenciais necessários para atuação na sala multisseriada?
8. Como trabalha a gradação dos conteúdos em cada área do conhecimento?
9. Como acompanha a aprendizagem dos alunos
10. Na sua opinião, qual a função da escola?

d) Relações sociais no trabalho docente: alunos, professores, secretaria de educação, famílias, na organização comunitária; movimentos sociais.

1. Como você interage com seus alunos (individualmente e grupo)?
2. Como você interage com outros colegas docentes (de turmas multisseriadas ou não)?
3. Como você interage com a equipe da Secretaria?
4. O que você troca/aprende ou utiliza de contribuição de seus outros colegas docentes de turmas multisseriadas?
5. Você interage com as famílias ou a comunidade? Como se dá essa interação? Que consequências tem para sua prática?
6. Você interage com a organização comunitária ou movimentos sociais? Como se dá essa interação? Que consequências tem para sua prática?
7. O que você considera ser importante saber em relação aos alunos com os quais trabalha? Como você faz para saber?
8. O que você considera ser importante saber em relação a comunidade da escola que você trabalha?

e) Fale livremente sobre as experiências que você tem tido a docência em turmas multisseriadas.

APÊNDICE II - Roteiro de observação de sala de aula

1. Dados iniciais

Escola _____

Nome do professor _____

Série _____

Conteúdo da aula _____

Data e horário da observação _____

Número de alunos (identificar as diferentes séries) _____

Aspectos a serem observados, que permitam identificar e analisar como o professor organiza sua prática cotidiana na multissérie, considerando o ensino simultâneo a diferentes séries:

2. Descrição da **estrutura física** da escola e equipamentos

3. Qual a **configuração desta sala multisseriada**? Como é organizado o **espaço**? exposição de produção dos alunos

4. Como é a **organização da turma** em sala ao longo da aula (fileira, círculo, grupos),. As atividades propostas são individuais ou coletivas?

5. Como o professor organiza **tempo**? Que **momentos** podem ser definidos na organização do tempo? Qual a **rotina** da sala de aula? (chegada, entrada, momento inicial, desenvolvimento saída, recreio, passar tarefas) Como o tempo é utilizado pelos alunos (anotações, perguntas, debates)?

6. Como é organizado o **conteúdo**? Como se dá a interação dos alunos com o conteúdo? Que conteúdos são trabalhados, considerando as diferentes series? Como o professor apresenta o conteúdo a ser trabalhado?

7. Que **recursos** o professor utiliza na sua prática, e como utiliza? Uso do quadro, uso de materiais didáticos ou outros materiais.

8. Que **procedimentos, estratégias, práticas**, atividades o professor desenvolve? (atividades de fixação e aprendizagem, dúvidas, explicações, correções, atividades com menores) Como os alunos reagem em relação às práticas? Existe elaboração previa das atividades?
9. Como se dá a **interação** entre o professor e os alunos? E a interação aluno-aluno? (atenção, respeito, confiança, carinho, afeto, amizade, indisciplina, conflitos na sala de aula)
10. Como o professor identifica o **interesse** e o **desenvolvimento dos alunos**? Como o professor lida com o interesse dos alunos? Como o professor lida com o ritmo e as especificidades dos alunos?
11. Como se revela a identificação com o **entorno e a realidade** dos alunos? Os conteúdos são contextualizados com a realidade sócio-cultural dos alunos?
12. Como se dá a materialização do **plano de aula**? Que relação existe entre o que foi planejado e o que foi realizado?
13. Cenas marcantes do cotidiano
14. Considerações da observação

APÊNDICE III - Roteiro para análise documental

Os documentos escolares, além de cumprirem um papel na organização da escola e podem revelar aspectos significativos sobre sua identidade e história.

Documentos: Diário de Classe e o Calendário Escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Ensino e Regimento Escolar

1. Quais são os objetivos declarados?
2. Quem são os autores?
3. Quando o PPP foi revisto/atualizado pela última vez e qual a periodicidade dessa atualização?
4. É possível perceber alguma fundamentação teórica-pedagógica predominante?
5. Que referência faz à multissérie?
6. O que indica para a prática dos professores?
7. É possível perceber influência do entorno ou forma de considerar o cotidiano dos alunos?
8. O que indica sobre a organização do trabalho didático pedagógico?

APÊNDICE IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
 PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
 Linha de Pesquisa 2 – Formação de Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. _____ está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Trabalho Docente em Salas Multisseriadas.

Meu nome é Fernanda Helena Basso Alves, sou a pesquisadora, cursando o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, sob orientação da Professora Doutora Elizabeth Miranda.

A coleta de dados para esta pesquisa será feita através de entrevista com docentes e observação de aulas em salas multisseriadas.

Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Caso aceite participar, informo que sua participação não trará nenhuma complicação legal ou de qualquer outra ordem. Assim como nenhum tipo de risco.

Informo que haverá sigilo a fim de assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, ou divulgação do nome do participante quando for de interesse do mesmo.

Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação, havendo liberdade de recusar a participar ou reiterar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa podem ser expressos na ampliação das referências acadêmicas sobre docência multisseriada e os resultados devem ser apresentados através da publicação da dissertação, artigos científicos e mesmo na forma de devolutiva para a escola dos resultados do estudo.

Caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Qualquer dúvida sobre a pesquisa poderá ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (fernandabassalves@gmail.com) ou contato(s) telefônico(s): (68)999678820.

Rio Branco, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura _____ por _____ extenso _____ do(a) _____ pesquisador(a) responsável _____

APÊNDICE V – Termo de Autorização para Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa 2 – Formação de Professores

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Fernanda Helena Basso Alves**, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, RG: 21.618.758-8, CPF: 191999428/95, solicito a autorização da

para coleta de dados da etapa empírica da pesquisa “**O TRABALHO DOCENTE NO COTIDIANO DE SALAS MULTISSERIIDAS NO ESTADO DO ACRE**”.

A coleta de dados para esta pesquisa será feita através de entrevista com docentes, análise documental e observação de aulas em salas multisseriadas.

Informo que haverá sigilo a fim de assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, ou divulgação do nome do participante quando for de interesse do mesmo.

Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação, havendo liberdade de recusa a participar ou reiterar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa podem ser expressos na ampliação das referências acadêmicas sobre docência multisseriada e os resultados devem ser apresentados através da publicação da dissertação, artigos científicos e mesmo na forma de devolutiva para a escola dos resultados do estudo.

Caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável.

Qualquer dúvida sobre a pesquisa poderá ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (fernandabassalves@gmail.com) ou contato(s) telefônico(s): (68)999678820.

Rio Branco – AC, ___ de _____ de 2018.

NOME COMPLETO DO RESPONSÁVEL INSTITUCIONAL

CARGO _____; RG _____

_____ (Assinatura e Carimbo)