



PPGEDUCAMPO

Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB

Mestrado Profissional em Educação do Campo

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo
Mestrado Profissional em Educação do Campo**

AMILTON DOS SANTOS NUNES

**A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERVIADAS: CONSTRUÇÃO
DE SABERES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS**

Amargosa-Ba
2019

AMILTON DOS SANTOS NUNES

**A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: CONSTRUÇÃO DE
SABERES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS.**

Relatório técnico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos.

AMARGOSA-BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

N972p

Nunes, Amilton dos Santos.

A Pedagogia das classes multisseriadas: construção de saberes e práticas nos anos iniciais. / Amilton dos Santos Nunes. – Amargosa, BA, 2020.

145 fls.; il. color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza Santos.

Relatório técnico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2019.

Bibliografia: fls. 140 - 144

Inclui Apêndice e Anexo

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia. 3. Classe multisseriada. I. Santos, Fábio Josué Souza. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: CONSTRUÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS.

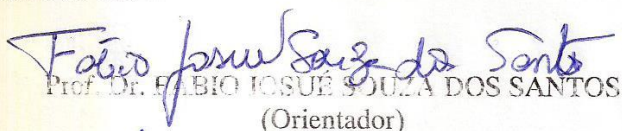
Amilton dos Santos Nunes

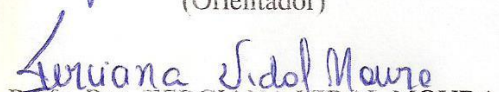
Relatório técnico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

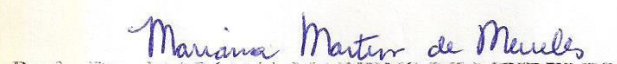
ATA DE EXAME DE DEFESA DO TRABALHO FINAL DE CONCLUSÃO DE CURSO DO MESTRANDO AMILTON DOS SANTOS NUNES NO PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO / MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Ao segundo dia do mês de setembro de dois mil e dezenove, às dezesseis horas e trinta minutos, reuniram-se na Sala cento e um a Comissão Avaliadora composta pelos Professores: Doutora TERCIANA VIDAL MOURA, Doutora MARIANA MARTINS DE MEIRELES (examinadores) e por mim, Doutor FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS (Orientador), para examinar o trabalho intitulado "A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: CONSTRUÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS", do mestrando AMILTON DOS SANTOS NUNES. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que foi **APROVADO**..... Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Avaliadora encerrou a reunião da qual eu, lavrei a presente ATA, que após lida e aprovada, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Amargôsa, 02 de setembro de 2019.


Prof. Dr. FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS
(Orientador)


Profa. Dra. TERCIANA VIDAL MOURA
(Membro Interno)


Profa. Dra. MARIANA MARTINS DE MEIRELES
(Membro Externo)

Agradecimentos

Àquele que dividiu a história da humanidade em antes e depois. Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas: Jesus Cristo, razão do meu viver!

Minha Esposa Neilza e meus filhos Marcus Vinícius, Keila Mirella e Isack Hamilton pela compreensão e solidariedade nos momentos difíceis da trajetória.

Ao professor Fábio Josué meu orientador, por quem nutro uma relação de amizade, respeito e muita admiração. Nossa caminhada desde a graduação, passando pelos subprojetos PIBID Classe Multisseriadas e agora no Mestrado. Muito obrigado pela partilha e construção do conhecimento! À professora Terciana, por ser esse ser humano incrível. Profissional de mãos cheias, que leciona de corpo e alma. Minha eterna gratidão. A professora Mariana Meireles pelas contribuições na qualificação, que me permitiram avançar na construção deste trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Aos colegas da turma regular (Turma 5) e aos de matrícula especial. Pessoas com quem convivemos e construímos juntos saberes e fazeres na Educação do Campo.

Aos meus amigos e irmãos pelo incentivo e por acreditar em meu potencial. Em especial a equipe gestora e as professoras e professores do núcleo 6: professora Jorsilene e a professora Maiane. As minhas amigas do setor pedagógico da secretaria municipal de educação de Amargosa: Nilzete, Erenice, Jane, Eliene, Milena, Lú, Elane, Edinéia e Cris. Que quando por aí passei, vocês me proporcionaram momentos de grandes alegrias. Tempo bom! Ao meu amigo Daniel Silva, um filho que a vida me deu.

Por fim, e não os menos importantes, meus pais, na pessoa da minha mãe Maria Martiniana dos Santos. Pela preocupação e cuidado e por sempre dizer “que a lã não pesa ao carneiro”. Obrigado mãe por todo sacrifício!

*À memória de Maria Antônia
Laureano dos Santos, minha
DINDINHA que me amou e
cuidou de mim como mãe duas
vezes. GRATIDÃO, sempre!
BIBI.*

Resumo

O Relatório aborda a prática pedagógica no contexto das turmas multisseriadas, defendendo a ideia da existência da “Pedagogia das classes multisseriadas” Conforme aponta Moura e Santos (2012), uma pedagogia do fazer, das experiências (TARDIFF, 2001). As escolas de Classe/turmas multisseriadas tem sido historicamente, a forma predominante de oferta escolar no campo, no Brasil e em todo o mundo. Segundo estimativas sistematizadas por Santos (2015), cerca de 200 milhões de crianças, em todo o mundo, estudam em turmas com esta configuração, que se caracteriza pela junção de estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento. Considerando a relevância do tema, o objetivo geral deste trabalho é Corroborar com a elaboração de uma Pedagogia das Classes Multisseriadas, considerando a heterogeneidade da multissérie, na perspectiva da transgressão do paradigma (multi) seriado, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Tem os seguintes objetivos específicos: i) Compreender a prática pedagógica dos professores que atuam em turmas multisseriadas; ii) Sistematizar estratégias docentes de organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens. Como metodologia, utilizou-se as narrativas autobiográficas e como técnicas complementares de levantamento de dados realizou-se análise documental e Grupo Focal. O contexto da pesquisa ocorreu no município de Amargosa-BA, em uma escola do Campo de um núcleo administrativo onde todas as escolas são multisseriadas. Participaram da pesquisa dez professores que atuam no mesmo núcleo, colaborando no Grupo Focal.

Palavras-chaves: Pedagogia. Classe multisseriadas. (Auto)biografia. Educação do campo.

ABSTRACT

The Report addresses the pedagogical practice in the context of multi-grade classes, Defending the idea of the existence of “Pedagogy of the multi-grade classes” As pointed out by Moura and Santos (2012), a pedagogy of doing, of experiences (TARDIFF, 2001). Class schools / multi-grade classes have historically been the predominant form of school provision in the countryside, in Brazil and around the world. According to estimates systematized by Santos (2015), about 200 million children, worldwide, study in classes with this configuration, which is characterized by the combination of students of different ages and levels of knowledge. Considering the relevance of the theme, the general objective of this work is to Corroborate with the elaboration of a Pedagogy of the Multiserial Classes, considering the heterogeneity of the multiserries, in the perspective of the transgression of the (multi) serial paradigm, with emphasis on the pedagogical practices developed. It has the following specific objectives: i) To understand the pedagogical practice of teachers who work in multi-grade classes; ii) Systematize teaching strategies for organizing pedagogical work in multi-grade classes, to deal with the heterogeneity of learning. As a methodology, autobiographical narratives were used and as complementary data collection techniques, documentary analysis and Focus Group were carried out. The context of the research took place in the municipality of Amargosa-BA, in a school in the Campo of an administrative center where all schools are multi-grade. Ten teachers who work in the same nucleus participated in the research, collaborating in the Focus Group.

Keywords: Pedagogy. Multiserries class. Autobiography. Rural education.

Índice de Figuras

Figura 1: Dindinha e eu aos 94 anos. Ela faleceu em 2018 com 98 anos.....	29
Figura 2: Atividades recreativas realizadas pelos bolsistas PIBID.	57
Figura 3: Ações do PIBID: Visita dos alunos da Escola ao CFP/UFRB.....	59
Figura 4: Mapa com distribuição geográfica das escolas multisseriadas no Brasil	73
Figura 5: Escola Maria Neuza	100
Figura 6: Vista de chegada da Escola.....	101
Figura 7: Planta Baixa da Escola M. Maria Neuza.	101
Figura 8 e 9 : Atividade de Campo Cada flor com sua cor.	106
Figura 10: Leitura Cada Flor com sua Cor.	106
Figura 11: Apresentação dos alunos da pré-escola sobre o tema metamorfose.....	109
Figura 12 e 13: Alunos fazendo a prova da OBA (Nível I e II).....	111
Figura 14: Cerimônia de premiação da OBA 2015.	112
Figura 15 e 16: Participação dos alunos na 10ª MOBFOG (Nível I e II).....	113
Figuras 17 e 18: Atividade com solo.	114
Figura 19: Elementos para a mística trazidos pelos alunos.	116
Figura 20: Produção coletiva como síntese da música Educação do campo.....	117
Figura 21: Aula de Matemática. Sistema de Numeração e seriação geométrica.	118
Figura 22: Feirinha: trabalhando Sistema Monetário Brasileiro.....	118
Figuras 23 e 24: Trabalhando receitas e medidas	119
Figura 25: Exposição sobre a biografia de Patativa da Assaré.	121
Figura 26: Encenação do Cordel/musica Vaca Estrela e Boi Fubá.....	122
Figura 27: Aula de Campo: Observação de Paisagens.....	123
Figuras 28 e 29: Aula e produções sobre Amargosa.	125
Figura 30: Painel do Projeto.....	126
Figura 31: Leitura Deleite. A diretora também conta história.....	127
Figura 32: Projetos de Leitura. Os alunos levam livros para casa.....	128
Figura 33: Piquenique da Leitura: Ação do Projeto Leitura na Escola.	128
Figura 34: Coordenadora pedagógica caracterizada conta histórias para as Crianças.	129
Figura 35: Trabalhando Alfabeto e ordem alfabética. As alunas “maiores” sendo mediadoras.....	131
Figura: 36 e 37: Números e sequencia numérica. Formação de palavras com sílabas móveis.....	131

Figura 38: Dramatização da história do livro Superamigos.	132
Figura 39: Projeto horta: Preparação da terra e leiras.	134
Figura 40: Projeto horta: Plantando sementes.	134
Figura 41: Projeto horta: Alunos trabalhando medidas de comprimento a partir da horta.	135
Figura 42: Projeto horta: Leira de coentro.	135

Índice de Quadros

Quadro 1: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	24
Quadro 2: Algumas das Bibliografias trabalhadas nas aulas no tirocínio.	64
Quadro 3: Seminários: Formas de configuração da escolarização.	65
Quadro 4: Síntese histórica da legislação sobre a Educação do Campo	69
Quadro 5: Síntese histórica das ações voltadas para Educação do Campo no município de Amargosa-BA	79
Quadro 6: Tipos ou modelos de currículo.....	89
Quadro 7: matrículas dos últimos 6 anos da EM Maria Neuza C. Nogueira.....	103
Quadro 8: Exemplos de atividades diversificadas e conteúdos trabalhados com os diferentes níveis.	107
Quadro 9: Exemplos de conteúdos trabalhados com os diferentes níveis.	120
Quadro 10: Conteúdos da sequencia didática Amargosa meu amor é todo seu.....	124
Quadro 11: Opinião dos professores sujeitos da Pesquisa sobre o Grupo Focal. ..	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: Invenção de si: memórias, (auto)formação, e docência em escola multisseriada: autorizando-me a produzir.....	27
1. 1. No Princípio.....	27
1.2. Formação Inicial e ingresso na carreira de professor.....	29
1.3. Entrada no Ensino Superior: Curso de Pedagogia	32
1.4. Forjando a prática na Classe multisseriada: Ousadia para construir autonomia e o planejamento	35
1.5. Especialização em Educação do Campo: Contato com Movimentos Sociais	37
1.6. Autonomia versus regulação: Momentos de planejamento pedagógico.....	39
1.8. A fome também é professora: Reflexões sobre a vida de pobreza no campo ...	45
1.9. Rotina diária e organização do trabalho pedagógico na escola de minha atuação	48
1.10. Provas escritas nas turmas multisseriadas	53
1.11. Ampliando horizontes formativos: Especialização em Educação do Campo e desenvolvimento Territorial do semiárido Brasileiro	55
1.12. Participação no PIBID Classes Multisseriadas.....	56
1.13. Programa Escola da Terra: A Pedagogia Histórico-Critica e a psicologia Histórico Cultural.	59
1.14. Mestrado Profissional Em Educação do Campo	62
1.15. Experiência no Tirocínio: Docência no ensino superior.....	63
1.16. A vida Continua se (auto)formando.....	68
CAPÍTULO 2: Educação do Campo e Escolas de Turmas Multisseriadas: imbricamentos conceituais e práticos.....	69
2.1. Educação do Campo: concepções e princípios norteadores de uma prática contra-hegemônica.....	69
2.2. Escolas de Classes multisseriadas: um chão minado	72
CAPÍTULO 3: A gestão da Educação do Campo no município de Amargosa.....	77
3.1. A Educação municipal e as escolas do campo: um panorama	78
3.2. Avanços, paradas e recuos: a construção da Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Amargosa.	78
3.3. A gestão pedagógica das Escolas de Turmas Multisseriadas em Amargosa	82
CAPÍTULO 4: Pedagogia das Classes Multisseriadas: Elementos teóricos-conceituais para reflexões da prática pedagógica nas Escolas Multisseriadas.....	86

4.1. Um discussão inicial sobre Currículo.....	87
4.2. Do Currículo à Organização do Trabalho Pedagógico na escola do campo	93
4.3. A necessidade da construção de uma Proposta Pedagógica ancorada na Pedagogia das Classes Multisseriadas.....	97
4.4. Práticas pedagógicas nas Classes multisseriadas: “Transparecendo as bonitezas de estar, intervir e conhecer o mundo”	99
4.5. A Escola	100
4.5. Atividades de campo e em sala de aula multisseriada.....	104
4.5.1. Cada Flor com a sua cor	104
4.5.2. A lenda da borboleta: metamorfose.....	107
4.5.3. Participação na OBA e MOBFOG: Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica e Mostra Brasileira de Foguetes	109
4.5.5. Ciências e Educação do Campo: Solos da comunidade	113
4.5.6. Educação do Campo	114
4.5.7. Matemática: Dia de Feira	117
4.5.8. Língua Portuguesa	119
4.5.8. História e Geografia: Observação de Paisagens.....	122
4.5.9 Amargosa meu amor é todo seu.	123
4.5.9. Alfabetização em turmas multisseriadas: O direito de lê-se no mundo	126
4.5.10. Projeto Horta: Educação do Campo: semeando sonhos, plantando lutas e colhendo direitos	132
Considerações Finais.....	136
REFERÊNCIAS.....	140

INTRODUÇÃO

As escolas de Classe multisseriadas¹ tem sido historicamente, a forma predominante de oferta escolar no campo, no Brasil e em todo o mundo. Segundo estimativas sistematizadas por Santos (2015), cerca de 200 milhões de crianças, em todo o mundo, estudam em turmas com esta configuração, que se caracteriza pela junção de estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento. No Brasil, dados sistematizados por este mesmo autor apontam a existência de 56.714 escolas, que reúnem 91.777 turmas multisseriadas, onde estudavam cerca de 1,5 milhão de alunos, o que correspondia a cerca de 10% dos estudantes matriculados no ensino fundamental (SANTOS, 2015).

Apesar desta presença significativa e da importância social que este tipo de organização escolar assume na escolarização dos sujeitos do campo, historicamente as escolas multisseriadas tem despertado pouco interesse do Estado, que não tem elaborado políticas públicas específicas (de financiamento, de construção da arquitetura escolar, de recrutamento de pessoal, de formação docente, de elaboração de currículos e materiais didáticos) para enfrentar os problemas a elas pertinentes.

Salomão Hage, pesquisador reconhecido nacionalmente no estudo das escolas multisseriadas, bem sintetiza as condições da oferta de ensino nesse contexto ao afirmar que:

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas

¹ Apesar do meu orientador optar em sua tese de doutoramento pelo uso do termo “Turmas Multisseriadas” (SANTOS, 2015, p.16), faço opção aqui pelo termo “Classes Multisseriadas” por mim apoiar em produções anteriores (MOURA; SANTOS, 2012) que defende a tese da Pedagogia das Classes multisseriadas.

distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar. De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados. (HAGE, 2011, p. 1-2).

Os estudos realizados sobre as escolas multisseriadas, que eram escassos até meados da década de 2000 (SANTOS e SOUZA, 2014)², apontam, reincidentemente para as condições estruturais precárias, no que diz respeito tanto ao aspecto físico quanto ao pedagógico.

Trabalhos como os de Moura e Santos (2012), Santos e Moura (2015), Santos (2015), Teixeira (2018), etc., tem confirmado as constatações de Hage acima mencionadas, e ressaltado, ainda, a inconstância ou falta de suporte das Secretarias de Educação no que se refere à provisão de recursos materiais e ao acompanhamento pedagógico do trabalho escolar; a incompatibilidade entre os currículos seriados e urbanocêntricos instituídos pelos órgãos educacionais e a realidade heterogênea do campo e das turmas multisseriadas.

Uma grande dificuldade enfrentada diz respeito à lógica de organização curricular, pautada no paradigma da seriação escolar, com tempos e ritmos fechados, incoerente com a heterogeneidade que marca o cotidiano das turmas multisseriadas.

Na realidade do município de Amargosa-Ba, onde atuo como professor de turma multisseriada desde 2005, uma grande dificuldade enfrentada pelos docentes que atuam em escolas com este tipo de configuração, diz respeito à ausência de uma

² Estado da arte realizado por Santos e Souza (2014) aponta que entre 1987 e 2005 foram produzidas apenas 17 teses e dissertações sobre turmas multisseriadas no Brasil. Para o período entre 2010 e 2012, os autores identificaram 45 teses e dissertações, atestando assim um crescimento significativo da produção, embora ainda insuficiente para dar conta da abrangência que o fenômeno requer.

proposta pedagógica que atenda as especificidades da multisseriada. Embora o município possua um histórico relativamente significativo de debates em torno do tema, através da realização de projetos de extensão e iniciação à docência (Pibid) em parceria com o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e, ainda, da promoção de eventos dedicados à temática e elaboração de dois documentos importantes, a saber: *Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa* (Amargosa, 2012) e *Proposta Política-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo de Amargosa* (Amargosa, 2016), ressoa-se ainda da ausência de uma proposta pedagógica específica, que de conta das demandas colocadas pela organização escolar multisseriada.

Considerando então esta lacuna, que é acadêmica e técnica e, ainda, a epistemologia do Mestrado Profissional em Educação do Campo que objetiva, entre outros, produzir conhecimentos técnicos-científicos que atendam demanda do mundo do trabalho, incidindo sobre a realidade dos sistemas de ensino, das escolas e das práticas pedagógicas, proponho-me neste trabalho a organizar uma proposta pedagógica que dê conta das especificidades da multisseriada.

Considerando o exposto, o **objetivo geral** deste trabalho é **Corroborar** com a elaboração de uma Pedagogia das Classes Multisseriadas, considerando a **heterogeneidade** da multisseriada, na perspectiva da **transgressão** do paradigma (multi) seriado, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Tem os seguintes **objetivos específicos**: i) Compreender a prática pedagógica dos professores que atuam em turmas multisseriadas; ii) Sistematizar estratégias docentes de organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens.

Com esses objetivos, compartilho da tese de Santos (2015, p.17), que advoga o enfrentamento para garantir a existência material das turmas multisseriadas. Para o autor,

Essa questão deve ser enfrentada não na perspectiva da sua eliminação, do seu extermínio puro e simples, através da nucleação escolar ou do deslocamento de alunos de escolas da roça para as escolas da cidade; ou ainda pela negação das lógicas heterogêneas

que lhes são inerentes, através da adoção do modelo curricular urbano, seriado e fragmentado, mas na direção de se construir políticas públicas, de formação, de organização curricular e do trabalho pedagógico, no sentido de potencializar o trabalho ali desenvolvido acolhendo a diferença como um valor positivo, o que requer a escuta e a análise das experiências e dos saberes docentes desenvolvidos por professoras que atuam neste contexto, que podem emergir a partir das narrativas da docência nestes espaços.

A justificativa **pessoal** pauta-se na minha trajetória de vida. Estudei em turma multisseriada, e desde que iniciei minha carreira docente, em 2005, leciono em turmas multisseriadas. A pretensão de contribuir com a elaboração da “Pedagogia das Classes multisseriadas”, nasceu na prática docente em mais de uma década forjando e (re) significando o currículo e a didática, desde o planejamento até a execução da aula. O/A professor (a) de classe multisseriada faz isso todos os dias. Não existe uma “pedagogia para turmas multisseriadas” sistematizada, escrita, como parâmetro ou componente curricular nas universidades, sobretudo nos cursos de Pedagogia. Para Tardif (2001, p. 121), “todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber fazer.” Por isso, desejo compartilhar o meu saber fazer, as experiência docente em classes multisseriadas, não como receita, mas como um saber da prática que poderá gerar diversas ideias e possibilidades principalmente para professores iniciantes neste tipo de configuração escolar.

A **justificativa Acadêmica** se pauta em constatação como a de Moura & Santos (2012, p.74) “buscamos apontar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas” oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionando, no contexto das políticas de regulação do MEC”. Dessa forma, a produção acadêmica sobre a temática proporcionará mais elementos para estudos e ampliação do conhecimento porque a partir de produções com relevância acadêmica, outros poderão ser despertados para pesquisa, ampliando o número de produções. Pesquisamos sobre o que já foi produzido no campo da organização do trabalho pedagógico para as turmas multisseriadas (livros, revistas, teses, dissertação, que tratam da formação de professores, sobretudo produzidas no município de Amargosa que é o *locus* desta pesquisa, e constatamos que a temática

ainda é pouco discutida com o foco em proposições e possibilidades de um trabalho diferenciado sem ter como referencia central a seriação.

O pedagogo egressa da universidade na maioria das vezes sem nunca ter ouvido falar em turmas multisseriadas (exceto quando já estudaram em escolas com esta configuração). Quando ouvem, são visões estereotipadas da “praga que precisa ser exterminada, do mal necessário, do atraso...” (SILVA, 2007). Em educação o conhecimento científico produzido chega tardiamente como intervenção na realidade concreta. Sobretudo nas escolas do campo que carregam em si o estigma do atraso, e tem sido violentamente atacada, quer por falta de políticas públicas, formação de professores, condições de trabalho docente e fechamento de unidade escolar. Essa pesquisa se justifica como uma necessidade de pesquisa e elaboração/produção científica como responsabilidade social e política com a Educação do Campo, sobretudo com as escolas organizadas com turmas/classes multisseriadas.

Como **justificativa Social** ousou apresentar as escolas multisseriadas como uma possibilidade, como uma forma de potencializar a heterogeneidade, do conhecimento que circula não de forma linear e preso às caixinhas das disciplinas, da escola que por ser perto de casa, a mãe pode visitar com mais frequência. Assumindo que “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. (HAGE, 2005, p. 4). Neste lugar quase “sagrado” ocorrem os acontecimentos mais importantes da comunidade, desde a festa da escola, a reunião da associação, com prefeito, festa da família, atendimento médico e odontológico. (NUNES, 2012).

O conhecimento na escola multisseriada circula para a vida, onde quem sabe mais ensina quem sabe menos, o cuidado com o outro é muito forte, desde a adaptação escolar até a saída para a escola da cidade. É a irmã mais velha que faz o papel de levar a irmã mais nova no banheiro, porque tem medo da descarga do vaso sanitário, por ser a primeira vez que ela está tendo acesso a um sanitário. “Assim, as escolas de turmas multisseriadas, assumem uma importância social e política

significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram”. (SANTOS, 2015, p.96).

Este produto final – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), estar em coerência com a proposta e a epistemologia do Mestrado Profissional (Portaria Normativa MEC n. 17, de 28 de dezembro de 2009), e do Edital de Seleção Nº 03/2016, que entre as muitas indicações de produtos sinaliza: “Ou outros produtos e processos tecnológicos inovadores em Educação do Campo”. Portanto, Corroborar com a elaboração de uma Pedagogia das Classes Multisseriadas, considerando a heterogeneidade da multissérie, na perspectiva da transgressão do paradigma (multi) seriado, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas, é uma contribuição significativa dada à urgência da temática.

A escolha do Núcleo teve como principal critério ser o meu local de lotação profissional, além de se constituir num Núcleo em que todas as turmas existentes são multisseriadas. Durante a realização desta pesquisa, não fui liberado das minhas atividades profissionais como professor, o que dificultaria a realização da pesquisa em outro Núcleo, pois a quase totalidade das escolas do campo do município funcionam no período matutino, mesmo turno que trabalho. Então, realizar a pesquisa neste Núcleo em que atuo tornaria o caminho investigativo menos difícil. Além disso, a aproximação profissional com o campo de pesquisa e, nele, com a equipe gestora (direção e coordenação) e os professores construída já há alguns anos facilitou o levantamento de dados.

O Núcleo Girassol participou com maior número de escolas parceiras nos subprojetos *“Pibid Classes Multisseriadas 2011-2018”* (CFP/UFRB)³ e do *Projeto Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano e ritos de passagens*⁴ (2013-2017) (UNEB), apesar de que por conta da rotatividade de professores e do vínculo empregatício (contratos temporários), a maioria das professoras que atuaram nestes “projetos”, principalmente nos encontros formativos, já não atuam no núcleo. O Núcleo ainda fica localizado em umas das regiões de mais difícil acesso do

³ Participei como professor supervisor nos dois subprojetos, em escolas diferentes.

⁴ O projeto conta com financiamento da pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014. (SANTOS, 2015, p. 20).

município, geograficamente, sobretudo nos períodos de chuvas, o que exige dos professores uma flexibilização ainda maior na organização do trabalho pedagógico. A aproximação da equipe gestora com as discussões da educação do Campo promovidas no Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB), também favoreceram a minha inserção no núcleo, levando em consideração que em outras realidades, alguns gestores apresentam resistência a pesquisadores.

Para Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Daí, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa. O Grupo Focal como técnica para coleta de dados é utilizado quando se querem compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005, p. 7). Para a mesma autora, “Os participantes (do Grupo Focal) devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. (Ibidem).

Fizemos análise dos documentos oficiais para Ensino Fundamental (Anos iniciais), tanto a nível nacional como municipal, (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Diretrizes Municipais para Educação do Campo; Proposta Curricular para Educação do Campo; Proposta do Ciclo [Escola de Atuação], Planos de Cursos e Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Amargosa). Para Pimentel (2001, p. 178), as análises documentais são “Estudos baseados em documentos como material primordial (...), extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta”.

Para Ludke e Menga (1986, p. 38), “São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres (...) estatísticas e arquivos escolares”.

Destarte, é preciso que o pesquisador vá além da categorização e da análise. (LUDKE e MENGA, 1986, p. 49). As autoras sugerem ainda, que os “achados” da pesquisa precisam ser reportados com o objetivo de dar o “salto” somando novos conhecimentos a algo que já era conhecido, ultrapassando os dados. Acrescenta ainda, que “para isso ele (o pesquisador) terá que fazer um esforço de abstração,

ultrapassando os dados, tentando *estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações*". (Grifos meus). Para estabelecer essas conexões e relações apresentadas pelas autoras, recorri as narrativas (auto)biográficas, como sugestão da banca examinadora no exame de qualificação.

As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: Elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p. 110)

O meu primeiro contato com a discussão sobre narrativas se deu quando a convite do Professor Fabio Josué, em substituição a uma professora convidada que ficou impossibilitada de ir para o evento, participei em 2010 na Universidade do Estado da Bahia - UNEB em Salvador, do Terceiro Simpósio Memória, (Auto) Biografia e Ruralidades⁵, organizado pelos grupos de pesquisas GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC/UNEB); e o *Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo Bahia-Brasil*.

⁵ A terceira edição do Simpósio Memória, (Auto)Biografia e Ruralidades realizou-se com o apoio do IV CIPA, organizada pelo GRAFHO em colaboração com o Departamento de Educação do Campus I, o Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, o Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, como atividade vinculada à Pesquisa 'Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas das escolas rurais – Bahia/Brasil', a qual conta com financiamento da Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB – Edital 004/2007 Temático Educação) e do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Edital Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, 2008 e Edital Universal, 2010), bem como da Coordenadoria de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), como atividade do Projeto 'Pesquisa (Auto)biográfica: docência, formação e profissionalização', no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica – Novas Fronteiras (PROCAD-NF/2008). (SOUZA, 2014, p.13)

O evento foi grandioso, por discutir ruralidades não só do Brasil, teve a participação de pesquisadores (as) da Argentina, Dinamarca e França. Pude contribuir com meu relato de experiência como professor de turma multisseriada, participando da mesa I (um) *Experiências em classes multisseriadas: narrativas docentes e práticas de formação*. Sob a coordenação do professor Antônio Dias Nascimento, compôs uma mesa de evento acadêmico pela primeira vez, ao lado de várias professoras, entre elas, a professora Dra. Mariana Martins de Meireles, na época representando a secretaria municipal de educação (SEMED Tucano-BA).

Apresento este lugar de fala, para demarcar o meu encontro com a (auto)biografia. Conforme, (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.110), apontam que “As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes”. Neste sentido,

As (auto)biografias sendo constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, é processo de construção que tem a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória.(ABRAHÃO, 2006, p.161)

No momento do Exame de qualificação do Mestrado a banca fez apontamentos para que fosse avaliada a possibilidade de um dos meus caminhos metodológicos fossem a autobiografia. Para mim foi um rito de passagem, e ao mesmo tempo um reencontro onde tudo começou. Agradeço os membros da banca, por naquele momento me possibilitar maior clarificação e o reencontro com o meu “destino”.

Depois da desestabilidade da qualificação, retomo as leituras e a escrita do relatório, com uma visão de onde quero chegar, e utilizando os métodos e as técnicas apropriadas.

Para Souza, a (auto)biografia caracteriza-se como método de investigação “[...] porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação” e como um

instrumento de formação, uma vez que “parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história [...]” (SANTOS, 2015, p. 113 *apud* SOUZA, 2006).

Partindo deste conceito e caracterização, conforme citação acima, esta pesquisa se ancora na autobiografia “*porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais que parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história*” Deste modo, me aproprio da minha formação e autoformação docente, acrescentando a isso quase uma década e meia de exercício da profissão docente em turmas multisseriadas, na sua quase totalidade em turma “multisseriadão”. Souza, 2006, p. 143, define que “A autobiografia expressa o escrito da própria vida”.

Conhecer os caminhos se faz necessário. Por isso a importância da metodologia e seus instrumentos de análises. Porque são através destes caminhos percorridos, que teremos apropriação científica para problematizar criticamente os limites e as possibilidades dentro de um arcabouço de produção/reprodução do saber/fazer científico. As indagações fazem a ciência. O conhecimento científico é um constante ir e vir. Acompanha a evolução da própria sociedade ou não. Em educação penso que o conhecimento científico produzido chega tardiamente na como intervenção na realidade concreta. Sobretudo nas escolas do campo que carregam em si o estigma do atraso, e tem sido violentamente atacada, quer por falta de políticas públicas, formação de professores, condições de trabalho docente e fechamento de unidade escolar. Essa pesquisa se justifica como uma necessidade de pesquisa e elaboração/produção científica como responsabilidade social e política com a Educação do Campo, sobretudo com as escolas organizadas com turmas/classes multisseriadas.

De acordo com Hage (2010), é preciso transgredir o paradigma seriado urbano de ensino na escola do Campo “multisseriada”. “Como fazer para reverter esse quadro e garantir que as diferenças sejam tratadas como propugna Boaventura Souza

Santos: temos direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza e temos direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza?” (MOLINA, 2006, p. 13).

Pensando com Molina que reforça sua reflexão citando Boaventura Souza Santos, temos um problema sério com as multisseriadas: a igualdade (séries/anos) descaracteriza uma forma diferente de organizar a escola e a aprendizagem. Por que tem que ser tudo igual? Da mesma forma? Porventura todos aprendem iguais? No mesmo tempo e com a mesma intensidade? Se for o modelo seriado o “salvador” da educação, por que os dados das avaliações externas são tão alarmantes? Por que se investe tanto em programas de alfabetização e os dados mostram que eles fracassam mesmo nas cidades onde a multissérie não existe? Tem alguma coisa errada nisso tudo e asseguro que não é a multissérie.

Por outro lado, “temos direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza” ao defender a multisseriada, defendemos a sua didática, sua organização, sua permanência no campo como direito. Porque com a densidade demográfica do campo brasileiro nos últimos anos, não ter escola multisseriada no campo é sinônimo de fechamento de escola no campo. Não defendemos a precariedade, a falta de condições de trabalho em que a maioria de professores do campo são submetidos, não defendemos a escola “cai-não-cai” e todas as ausências e precariedades que vem sendo denunciadas a décadas por pesquisadores da educação sobretudo da educação do campo. Defendemos a igualdade de direitos. Os alunos do campo tem direito a educação de qualidade independente da sua organização, porque isso já foi garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei 9.394/96).

Nossa proposta de construção do produto final – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), estar em coerência com a proposta e a epistemologia do Mestrado Profissional (Portaria Normativa MEC n. 17, de 28 de dezembro de 2009), e do Edital de Seleção Nº 03/2016, que entre as muitas indicações de produtos sinaliza: “Ou outros produtos e processos tecnológicos inovadores em Educação do Campo”. Portanto, construir uma proposta curricular para as turmas multisseriadas organizando a matriz de referência curricular do primeiro ao quinto ano do Ensino

Fundamental de forma que os conteúdos se integrem e partam de um tema gerador com fundamento na educação do campo, organizando os conteúdos do micro para o macro, do mais simples ao mais complexo, em todos os componentes curriculares.

Nesta produção, ouvimos os professores/as do núcleo Girassol através da técnica grupo focal com gravação das falas. Para Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Daí, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa. O Grupo Focal como técnica para coleta de dados é utilizado quando se querem compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005, p. 7). Para a mesma autora, “Os participantes (do Grupo Focal) devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. (Ibidem)

O Grupo Focal realizado nessa pesquisa contou com a participação de todos os professores do núcleo aqui denominado *Girassol* o total 10 participantes (8 professores, a diretora e a coordenadora pedagógica). Em relação ao local, a escolha foi feita pela diretora, aproveitando uma escola de mais fácil acesso. O Grupo Focal foi realizado em um sábado, dia 15 de dezembro de 2018, com início às 9h30 minutos, e teve a duração de 1h34min (uma hora e trinta e quatro minutos). Elaborei o roteiro com cinco questões a serem apresentadas como ponto de partida da discussão, tendo o cuidado de fazer a relação das questões apresentadas com os objetivos e categorias da pesquisa. As questões foram organizadas em um único slide, projetado na lousa pelo aparelho de data-show.

O grupo focal (GF) enquanto técnica de pesquisa começa a se popularizar no campo das Ciências Sociais a partir da década de 1980. Tem sido uma técnica bastante utilizada nas pesquisas qualitativas, principalmente no campo educacional. Consiste em uma técnica de entrevista grupal que permite obter informações de caráter qualitativo em profundidade. (MOURA, 2018, p.337)

Ao Desempenhar a função de moderador do grupo, atentei com atenção no processo de condução, procurando não emitir opiniões. Antes de iniciar a

discussão, expliquei ao grupo o que é a técnica do Grupo Focal, citando autores em que ela está embasada teoricamente, os objetivos e como ela seria realizada. Alguns professores falaram mais, outros menos, por serem mais tímidos e retraídos, no entanto, foi garantido o direito a fala e respeito a individualidade de cada um. Os professores serão chamados por nomes de flores. Flores do campo, que estão presentes em todos os momentos, do nascimento a morte. Assim, serão chamados de *Rosa, Tulipa, Maravilha, Orquídea, Dália, Cravo, Margarida, Gérbera, Jasmim e Açucena*. No quadro abaixo, sintetizei algumas informações sobre os participantes.

Quadro 1: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Nome	Sexo	Cor	Idade	Formação	Função	Vínculo	Residência
Prof. Tulipa	F	Preta	37	Nível Médio - Curso de Formação Geral; -Graduação – Licenciatura em Pedagogia; -Pós - graduação <i>latu-sensu</i> – Especialização; Cursos de aperfeiçoamento.	Professora (Turma Multisseriada)	Contrato temporário	Urbana
Rosa	F	Parda	32	Nível Médio – Normal, (antigo Magistério); - Graduação – Licenciatura em Pedagogia; - Pós -graduação <i>latu - sensu</i> – Especialização; Cursos de aperfeiçoamento.	Professora (Turma Multisseriada)	Contrato temporário	Urbana
Prof. Gérbera	F	Preta	44	Nível Médio – Magistério; - Graduação – Licenciatura em Pedagogia; -Pós -graduação <i>latu - sensu</i> –Especialização; Cursos de aperfeiçoamento.	Professora (Turma Multisseriada)	Contrato temporário	Urbana

Prof. Maravilha	F	Preta	45	Nível Médio: Magistério e Contabilidade; - Graduação: Lic. Em Pedagogia e Lic. Em História; - Pós-graduação: – Especialização; Cursos de aperfeiçoamento.	Diretora do Núcleo Girassol	Efetiva	Urbana
Prof. Dália	F	Branca	49	Nível Médio – Magistério; - Graduação – Licenciatura em Pedagogia; -Pós - graduação latu - sensu –Especialização; Cursos de aperfeiçoamento.	Professora (Turma Multisseriada)	Contrato temporário	Urbana
Prof. Jasmim	F	Branca	29	Nível Médio - Curso de Formação Geral; -Graduação – Licenciatura em Pedagogia; - Pós - graduação latu-sensu – Especialização; Cursos de aperfeiçoamento.	Professora (Turma Multisseriada)	Contrato temporário	Urbana
Prof. Margarida	F	Parda	46	Nível Médio – Magistério; - Graduação – Licenciatura em Pedagogia; - Cursos de aperfeiçoamento.	Professora (Turma Multisseriada)	Contrato temporário	Urbana
Prof. Açucena	F	Parda	32	Nível Médio – Normal, (antigo Magistério); - Graduação - Administração; Cursos de aperfeiçoamento.	Professora (Turma Multisseriada)	Efetiva	Urbana
Prof. Orquídea	F	Parda	28	Nível Médio – Normal, (antigo Magistério); - Graduação – Licenciatura em Pedagogia; - Pós -graduação latu - sensu – Especialização; Mestrado em Educação; Cursos de aperfeiçoamento.	Professora (Turma Multisseriada)	Efetiva	Urbana
Prof. Cravo	M	Preto	31	Nível Médio - Curso de Formação Geral; -Graduação – Licenciatura em Pedagogia; Cursos de aperfeiçoamento.	Professor (Turma Multisseriada)	Contrato temporário	Urbana

Elaboração própria com base nos dados das fichas do educacenso 2018, disponibilizado pela SEMED.

Faremos ainda **análise dos documentos** oficiais para Ensino Fundamental (Anos iniciais), tanto a nível nacional como municipal, Diretrizes municipais para educação do campo, proposta curricular para educação do campo, proposta do ciclo (Escola de Atuação), planos de cursos e Projeto Político Pedagógico das escolas do campo. Para Pimentel (2001), as análises documentais são “Estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta”. p 178.

Para Ludke e Menga (1986, p. 38), “São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres (...) estatísticas e arquivos escolares”.

Destarte, é preciso que o pesquisador vá além da categorização e da análise. (LUDKE e MENGA, 1986, p. 49). As autoras sugerem ainda, que os “achados” da pesquisa precisam ser reportados com o objetivo de dar o “salto” somando novos conhecimentos a algo que já era conhecido, ultrapassando os dados. Acrescenta ainda, que “para isso ele (o pesquisador) terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações”.

CAPÍTULO 1: Invenção de si: memórias, (auto)formação, e docência em escola multisseriada: autorizando-me a produzir

A invenção de si pressupõe como possível um projeto de si, o que implica uma conquista progressiva e jamais terminada de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e nosso modo de vida. (JOSSO, 2006, p. 12)

1. 1. No Princípio...

Nasci em 1978. Natural de Amargosa-Bahia, sou o primeiro de dez (10) filhos dos meus pais, que são pequenos produtores rurais da comunidade rural de Cambaúba no município de Amargosa-BA. Meus pais estudaram pouco, o suficiente para escrever o nome e decodificar algumas palavras.

Comecei estudar aos 7 anos, conforme regia a legislação educacional de então, a Lei 5.692/71, que estabelecia o ensino obrigatório a partir dos 7 anos. Iniciei meus estudos em uma classe multisseriada que funcionava na sala da casa da professora que era leiga, no entanto, uma grande alfabetizadora. Numa sala grande, dividíamos espaços com os filhos da professora e com os cachorros da família também.

Não tínhamos carteiras. Sentávamos em bancos feitos de tábuas e sem recosto, em volta de uma grande mesa e a professora sentava na cabeceira da mesma. O trabalho ali era compartilhado. Era a própria professora quem fazia a merenda (quando tinha) e nós os alunos, nos dividíamos em grupos para buscar água na fonte e trazer lenha de casa para cozinhar a merenda. Minha mãe já havia me ensinado as letras do alfabeto e o meu nome completo. Esse foi um fator que me fez sobressaír dos demais colegas da minha faixa etária. Como já estava “sabido” demais para o ABC, a professora me passou para a cartilha (Descobrimdo o Mundo) que consistia de pequenos textos e exercícios de interpretação e ortografia que logo dei conta, fazendo todas as lições (leituras) e exercícios. Com essa ação da

professora, percebo que os professores tinham maior autonomia de decidir quem poderia avançar para uma série seguinte. Esse processo ocorria em qualquer momento do ano letivo.

Diferente de hoje, a professora podia, por exemplo, manter um aluno repetindo a quarta série por vários anos, mesmo tendo habilidades para avançar, mas permaneciam na escola porque os pais não podiam colocá-lo na escola da cidade, e era uma forma do aluno reforçar e não esquecer os conteúdos estudados. Tinha alguns colegas nesta situação quando comecei a estudar. Eles estavam “recordando o livro”, lendo-os novamente e fazendo as atividades, e isso não era motivo de vergonha; pelo contrário, todos os colegas tinham o sonho de um dia poder “recordar o livro”, isso significava um alto grau de sabedoria e conhecimento.

A professora que também era merendeira dava aula apenas no turno vespertino e trabalhava pela manhã na roça junto com o marido. A professora tinha cinco filhos. Os alunos chegavam e tomava a benção à professora. A aula começava “uma hora da tarde”, ou seja, às 13h. Todos ajudavam na merenda: os maiores iam para a fonte buscar água, porque como não tinha água encanada na casa da professora (buscávamos água na cabeça). Outro grupo lavava os pratos. Também não tinha fogão a gás; o fogão era a lenha, que era utilizado para cozinhar merenda. Além de buscar água, ela pedia também: “Quando vocês vierem para escola, tragam um pedaço de lenha”.

Não tínhamos sanitários. As necessidades fisiológicas eram realizadas no “mato”, no quintal da casa. Também não tínhamos material didático. Os pais compravam todo material utilizado nas provas e testes, cartilhas, ABC e tabuadas. Havia ainda uma contribuição mensal para compra do giz.

Abandonei a escola aos 11 anos, sem concluir a 3ª série, por revolta. Meus pais brigavam muito e eu não aguentava mais presenciar tanta violência e decidir sair de casa. Inicialmente fui morar com minha vó materna, passei também pela casa de um tio, vim “trabalhar” em uma casa de família na cidade e por fim retornei para casa de minha vó novamente de onde só sair quando casei.

Figura 1: Dindinha e eu aos 94 anos. Ela faleceu em 2018 com 98 anos



Fonte: Arquivo pessoal (2014)

Somente em 1993 eu retorno a escola no noturno na Escola M. Iraci Silva no Córrego, onde em 1994 conclui a 4ª série. Fiquei mais uma vez, 5 anos fora da escola. Somente em 1999, quando pela primeira vez na minha comunidade passou a ter transporte escolar no turno noturno. Em 2000, concluir a 8ª série no Colégio Estadual Santa Bernadete na modalidade Aceleração. No Ano seguinte, (2001) iniciei o curso Normal (antigo Magistério) no Colégio Estadual Pedro Calmon.

1.2. Formação Inicial e ingresso na carreira de professor

A minha trajetória docente vai iniciar assim que eu terminei o magistério. Eu fiz o curso de magistério de 2001 a 2004, no Colégio Estadual Pedro Calmon, em Amargosa. E durante esse período, o curso de magistério, tinha passado por reformulações e mudado de nome para Curso Normal. A mudança foi completa, tempo de duração, carga horária de estágio etc. o curso anteriormente eram três anos de duração, passou a serem quatro anos. E a carga horária de estágio de 400 horas passou a serem 1.000 horas, dividido entre estágios de observação, coparticipação e regência de classe. Então, começamos a fazer estágios desde o primeiro ano. No curso Normal, fiz os estágios todos em escolas da cidade. Porque

uma das justificativas que a coordenadora de estágio apresentou era que não havia transporte para visitar as escolas do campo. Logo, os estágios não poderiam ser feitos em escolas do campo. Então, fiz todo o estágio em escolas da cidade. O tempo todo questionava por que não poderia fazer esses estágios nas escolas da roça, já que morava também na roça. No entanto, não foi permitido.

Quando terminei o curso Normal no final de 2004, não tinha estudado nada referente à Educação do Campo, nem classe multisseriada. Porque Educação do Campo, em um termo mais geral, não foi abordada em nenhum momento, nem nas Metodologias, nem na Didática. Nada que foi tratado nessas disciplinas específicas da área pedagógica se referiu a questão da Educação do Campo, nem da classe multisseriada.

Quando em 2005, recém-formado no magistério, a professora Andreia Yoná, que tinha sido minha professora no curso Normal, assumiu o departamento pedagógico da Secretaria de Educação na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores no município. Como ela conhecia o meu perfil profissional, porque foi uma das professoras que nos acompanhou no estágio de regência, surgiu uma necessidade, na secretaria, de contratar um professor para substituir uma professora que estava entrando em uma licença de três meses. Isso aconteceu no mês de setembro de 2005. A professora entrou em contato comigo, perguntou se eu tinha interesse em assumir a substituição. Como estava, de fato, precisando trabalhar, demonstrei interesse, apresentei a documentação necessária e comecei a lecionar em uma escola na zona rural do município, em uma classe multisseriada.

E veio o grande “X” da questão: “Como é que eu vou trabalhar em uma classe multisseriada?” Tinha acabado de mim formar no Curso de Magistério, com bons professores; mas me sentia incapaz diante da demanda da classe multisseriada. Eu fiquei preocupado no como fazer. Então, lembrei que fui aluno de classe multisseriada com minha professora nos anos iniciais. É que naquele tempo que estudei a gente nem chamava de multisseriada. Era a escola. Não tínhamos outra referencia para fazer comparação.

Comecei a pegar na memória todas essas referências e fui montando uma prática. Recebi os conteúdos que tinha que trabalhar, porque não havia Plano de Curso

ainda. Então, recebíamos os conteúdos para trabalhar em cada série e ia me virando como podia para fazer acontecer aquele trabalho. E tinha também o mimeógrafo. O mimeógrafo ficava em uma escola, porque servia para as duas. Então, a diretora me deu uma chave do portão da escola, e disse: “O mimeógrafo vai ficar na área, você pega o mimeógrafo e leva para lhe ajudar nas tarefas”. Então, eu preparava a matriz, porque era o que me ajudava, era a matriz, porque eu preparava as matrizes diferentes de atividades e eu levava para a escola. O motorista parava, eu pegava o mimeógrafo e a gente seguia para a escola. E lá, antes de começar a aula, eu tinha que “rodar” as tarefas para que quando eu comesse, já estivesse com as tarefas dos alunos prontas, principalmente dos que não podiam escrever. No retorno tinha que fazer todo o procedimento novamente para devolver o mimeógrafo.

E no ano seguinte (2006), o secretário de educação me chamou e me fez a proposta de trabalhar em outra escola que também era multisseriada. da Educação Infantil à quarta série. Aceitei o novo desafio. Tive muitas dificuldades inicialmente, eram quase trinta alunos em uma única turma, muita dificuldade mesmo. Além das dificuldades na organização do trabalho pedagógico, não tinha material didático, não tinha nem cadeira direito para os alunos sentarem. (o governo municipal estava se recuperando de uma gestão desastrosa que culminou com o afastamento do prefeito anterior, e agora novos caminhos estavam sendo traçados para o município sobretudo para educação) a escola não tinha energia elétrica.

Fomos aos poucos construindo, na verdade, uma prática para desenvolver um trabalho de qualidade e resultados. Lembro que nesse período a gente tinha que estar improvisando, pegava livros de literatura emprestados, porque nem livro para contar história a escola tinha. E assim fomos desenvolvendo uma prática. Eu fui aprendendo a lidar com a multissérie na prática. Foi na prática. Porque ia testando: isso aqui deu certo, isso aqui não deu. Ia selecionando mesmo, era um trabalho de forjar: fiz essa atividade, mas não deu certo; organizei desse jeito, mas não deu certo. E fui organizando, organizando. Passei o ano de 2006 todo trabalhando nesta escola, e quando foi em 2007 já tinha melhorado muito a prática, porque eu já sabia

o que tinha dado certo e o que não tinha dado no ano anterior. Então, ia aperfeiçoando naquilo que fazia.

1.3. Entrada no Ensino Superior: Curso de Pedagogia

Em 2005 aconteceu o primeiro vestibular da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB aqui em Amargosa com vagas para o Centro de Formação de Professores – CFP. Fiz a inscrição; só que na época, custavam 80 reais, a inscrição. E como foi tudo muito rápido e eu não tinha dinheiro para pagar, porque não estava empregado, venceu o prazo do pagamento e eu não tinha os 80 reais. Eu acabei perdendo a inscrição. Em 2006 já estava trabalhando, me programei e paguei a inscrição. Fiz o vestibular e passei para o curso de Pedagogia pelas cotas raciais. Comecei o curso de Pedagogia no primeiro semestre 2007.1 na UFRB/CFP em Amargosa. Na época, morava em uma localidade rural e trabalhava em outra. Tinha que sair no ônibus da escola seis da manhã. Chegava na escola seis e meia, era o horário que chegava na escola. Era o horário também que a Assistente de serviços gerais - ASG chegava para limpar a escola. Tinha que ficar esperando ela limpar a escola, ajudava também a fazer algumas coisas. Depois ela fazia o café, a gente sempre levava algumas coisas para tomar o café. Então, aguardava a chegada dos alunos para iniciar a aula às oito horas.

Também levava minha marmita com uma refeição para o almoço. Almoçava rapidamente, liberava os alunos dez minutos antes do meio dia, engolia a comida correndo, porque doze e cinco, doze e dez, o carro que pegava as professoras em outra comunidade para vir para a cidade, chegava. Pegava esse carro para vir para a cidade.

Logo no início foi muito difícil, porque acordava muito cedo, e dormia muito tarde. Porque era o único tempo que tinha para fazer as atividades da universidade, era à noite. Então, dormia muito tarde e acordava muito cedo por causa do trabalho. Então, essa rotina começou a pesar muito, porque ao chegar a tarde na universidade, cochilava e as vezes dormia nas aulas. Chegando ao ponto do coordenador do curso de Pedagogia chamar-me e perguntar: “Mas o que é que está

acontecendo? Todos os professores reclamam que você dorme na aula”. Eu disse: “Professor, não é desinteresse”.

Eu comecei a contar a situação para ele. Ele falou: “Olhe, então, você sai, lava o rosto, toma um cafezinho, depois volta para sala de aula”. Depois dessas dicas, fazia isso. Na hora que o sono começava muito forte, eu saía um pouquinho. Sem contar que, primeiro semestre, segundo semestre, muita coisa não entendemos. O professor explicava... A gente tinha duas aulas seguidas de Filosofia, de História da Educação, Sociologia, disciplinas pesadas, vocabulário complexo para quem está iniciando. E que isso acabava desestimulando, perdendo a motivação. Mas do terceiro semestre adiante começou a melhorar.

Uma coisa que percebi da dificuldade nessa questão da universidade é que mesmo estando lecionando, trabalhando na escola, o curso de Pedagogia, na prática, não me ajudou em muita coisa a compreender aquela realidade que eu estava inserido, que era a classe multisseriada, da Educação do Campo. Até porque não tinha nenhuma disciplina voltada para a Educação do Campo. A disciplina que foi oferecida, de Educação do Campo, foi uma disciplina optativa, mas nem pude fazer por causa do horário de trabalho, foi ofertada pela manhã. E além de ser optativa, não tinha discussão no curso.

Então, eu passei os quatro anos e meio – porque eu tive que fazer um semestre a mais porque também teve disciplina que foi ofertada de manhã e pela questão do trabalho, não pude fazer, tive que fazer depois – que eu passei na universidade, eu não vi nenhuma discussão a respeito da Educação do Campo. Exceto, em uma única oportunidade, quando a professora Alessandra Gomes, levou um texto do Professor Fábio Josué “Por uma escola da roça”. Ela levou esse texto e a gente começou a discutir o texto e nessa época, o Professor Fábio ainda não era professor da UFRB. E ela disse: “Eu vou trazer o autor do texto aqui para bater um papo com a gente”. Para mim, foi uma surpresa quando li o texto, foi um grande achado. Disse: “Mas se discute isso na universidade?” Porque até então, para mim, na minha cabeça, como essa discussão tinha sido negado no curso de magistério, na universidade ainda não tinha visto nada falando sobre campo, sobre roça e sobre classe multisseriada, então imaginei que classe multisseriada era uma coisa que

tinha que acabar mesmo porque ninguém falava, não era abordado na formação de professores.

Eu aprendi muito bem no curso de magistério a dar aula. Sempre falo isso: em termos de instrumentalização, o curso de magistério dá “show de bola” no curso de Pedagogia. Porque o magistério lhe ensina a fazer. A Pedagogia é mais ampla, é aquela função de ensinar mais a pensar, a refletir. Mas o curso de magistério, por ser um curso técnico, ele vai lhe ensinar a fazer mesmo: do modo de escrever no quadro a fazer um cartaz. Então, aprendi muito bem a lidar nessa questão de sala de aula com o curso de magistério. Mas para série: primeira série, alfabetização, Educação Infantil. Mas na hora que junta tudo, não tivemos essa oportunidade de aprender lidar.

E voltando para o curso da Pedagogia, a gente discutiu o texto do Professor Fábio, com o autor Fábio, isso foi fabuloso. Despertou-me: já que alguém fala sobre isso, eu queria falar também daquilo que era a minha vivência. Procurei saber com o professor de pesquisa se seria possível a minha pesquisa ser na área da educação do campo. Ele pontuou: “Vai ser difícil para você ter um orientador, seria um bom tema. Mas orientação aqui vai ser um pouco difícil”. Então, eu disse: “Vou pegar um tema sobre leitura nas classes multisseriadas”. Eu gostava muito dessa questão de trabalhar a leitura, porque foi uma das coisas que me fez desenvolver um bom trabalho na minha turma, foi trabalhar com leitura todos os dias, fazer leitura com os alunos. Foi um carro-chefe do meu trabalho em classe multisseriada. O meu trabalho era muito elogiado por estar trabalhando leitura, desenvolvendo e despertando nos alunos o gosto de ler. Decidir então, fazer a pesquisa de monografia sobre formação de leitores em classe multisseriada.

A ideia inicial que tive foi essa. Já que ficaria mais fácil, porque professor para orientação de leitura era mais fácil. A professora que inicialmente seria minha orientadora falou para mim: “Na parte da leitura é comigo, agora essa parte da multissérie, tem que procurar o Professor Fábio”. Como o Professor Fábio não era professor da instituição (UFRB) na época, o contato ficou difícil.

E acabou que no decorrer do tempo, desses encontros e desencontros e da falta de professor para orientar, acabei mudando o tema da pesquisa; embora eu tivesse

feito um pré-projeto sobre a formação de leitores. Mas, depois acabei mudando o tema de pesquisa, da monografia.

1.4. Forjando a prática na Classe multisseriada: Ousadia para construir autonomia e o planejamento

Permaneci na mesma escola durante um período de oito anos (2006 a 2013). Passei o período da graduação inteiro lecionando na mesma escola. Cada conteúdo aprendido na universidade, mesmo nesse campo teórico, do refletir, ia forjando as minhas práticas: “ dá para fazer isso, dá para fazer aquilo”. Que as vezes não era o currículo institucional, porque a Secretaria de Educação nunca teve, um plano de curso apropriado para a multisseriada. Sempre foi o conteúdo do primeiro, do segundo, do terceiro, do quarto, do quinto, da Educação Infantil, e o professor se virava na prática. O tempo todo, não só eu, mas todos os outros professores que trabalhavam com multisseriado, eram os professores que tinham que elencar os conteúdos, preparar a prática em sala de aula, era o professor que tinha que dar conta disso.

Fazia o seguinte: a Secretaria de Educação disponibilizava para a gente no início do ano o plano de curso. A gente passou a ter esse plano de curso de 2009 por aí; a gente passou a ter um plano de curso de cada série. Mas o plano de curso é seriado: o primeiro ano é isso e isso que tem que trabalhar. No segundo ano tudo isso. Então, no início do ano letivo a gente recebia, porque esse plano de curso pega a base nacional e as coordenadoras, na Secretaria de Educação, fazem o plano de curso. Então, era apresentado para a gente na jornada pedagógica. E ali, quem tinha classe multisseriada recebia os cinco planos de curso e ainda os dois da Educação Infantil, de quatro e da Educação Infantil de cinco.

Eram sete planos de curso. Sete das séries iniciais do fundamental, que era do primeiro ao quinto, mais dois da Educação Infantil, que era da Educação Infantil de quatro e de cinco anos. Sete planos de curso. E quando a gente recebia esses

planos de curso, até na coordenação, às vezes a coordenadora dizia assim: “Meu Deus”!

A coordenação era assim: tinha o momento de informação, onde o diretor passava os avisos. Se tivesse algum texto para discutir, a coordenadora fazia. E tinha a segunda parte, que era reservado para os professores planejar, fazer o plano de aula. Então, o que era que acontecia? Os professores do quinto ano se juntavam com os do quarto ano, faziam aqueles grupos para ir planejar o que cada um ia fazer; mesmo que cada um em escola diferente, mas para que todo mundo trabalhasse o mesmo conteúdo no núcleo e não ficar uma muito distante. No núcleo em que trabalhava anteriormente, era eu e outra colega que tinha o chamado multisseriador. Então, a gente ficava no meio, perdidos. E a coordenadora dizia: “Oh, meu Deus, e agora? E vocês?” A gente dizia: “Não, Pró, não tem problema, não. A gente fica por aqui mesmo”. E ali a gente ia distribuindo os conteúdos e planejando.

O que era que fazíamos? Como tinha o plano de curso, a coordenadora, junto com os professores, tinha um momento no início da unidade, juntava: “A gente tem esses conteúdos aqui, mas o que a gente vai trabalhar na primeira unidade, na segunda, na terceira e na quarta?” Então, a gente fazia isso, distribuía os conteúdos. Tinha ano letivo em que a gente dividia os conteúdos na jornada pedagógica, que às vezes tinha essa oportunidade. Deixava-se um dia para os professores fazerem esse trabalho. Mas quando não fazíamos na jornada pedagógica, a gente tinha outro momento para fazer essa separação.

Com esses conteúdos divididos, primeira, segunda, terceira unidade –, eu tinha outro trabalho que era pegar esses conteúdos: na primeira unidade eu vou trabalhar isso aqui com primeiro, com segundo, com terceiro e com quarto. Mas eu pegava aqueles conteúdos para organizar da melhor maneira possível para que pudesse dar aula, para fazer esse trabalho. E nisso eu tinha autonomia. Porque eu não podia fugir do conteúdo; agora, a forma de trabalhar lá na escola, eu tinha autonomia para fazer. Então, nisso a coordenação não interferia. E a maneira que eu fosse trabalhar tinha a legitimação da Secretaria de Educação. Então, o conteúdo é esse, não pode

fugir desse conteúdo. Agora, a forma de trabalhar, fica à vontade do professor. Até porque eles não tinham uma contraproposta.

A coordenadora, toda semana estava na escola acompanhando, observando e dando algumas sugestões, até mesmo em termos de conteúdo. Mas às vezes eu chegava para a coordenadora: “Eu estou trabalhando dessa maneira. Tem outra ideia?” Ela dizia: “Eu não tenho outra ideia”. [risos] “O que está fazendo está dando conta, então, vai fazendo aí”. Então, nessa perspectiva, o professor (no caso, não só eu, mais os demais professores de classe multisseriada aqui do município) tinha autonomia.

Antes de terminar a graduação, eu comecei a fazer a especialização em Educação do Campo. Como eu tinha deixado a monografia para fazer em um semestre à parte (porque eu não tinha conseguido terminar em quatro anos porque estava trabalhando), estava faltando só a monografia, eu pedi no colegiado a documentação de provável formando – porque o edital do curso permitia que assim fosse feito – e eu consegui ser selecionado na primeira turma, que por enquanto foi a única, a primeira turma da Especialização em Educação do Campo da UFRB.

1.5. Especialização em Educação do Campo: Contato com Movimentos Sociais

Eu acho que a especialização sim, me deu conhecimentos práticos para lidar, não com a questão da multissérie, que foi muito tímida também, mesmo na especialização. Inclusive, foi uma queixa minha e de outros professores que estavam lá, porque ainda foi muito tímida a questão da discussão da multissérie na especialização. Mas a gente até entendeu, porque era uma demanda muito grande e pouco tempo de especialização. Pouco tempo.

Mas o contato com os movimentos sociais... Porque eu lia muita produção de Educação do Campo, mas eu não entendia essa questão de movimentos sociais. Porque no município, aqui em Amargosa, a gente não tem esse histórico de movimentos sociais. A gente não tem esse histórico do pessoal se organizar. Por exemplo, na roça o pessoal tem o sindicato, mas não é aquele sindicato militante, que politize as pessoas e tal. É um sindicato mais formal, para aposentar, se adoecer precisa se “encostar” no INSS, receber o auxílio maternidade. Precisa do sindicato para legitimar, dar uma declaração de que é lavrador. Então, o sindicato

serve mais nessa perspectiva. O pessoal se associa, paga mensalidade e quando precisa para se aposentar, o sindicato está lá para dar declaração; quando precisa para receber o auxílio maternidade, está lá para dar declaração; quando se acidenta no trabalho, o sindicato está lá para dar uma declaração; para encostar no INSS. Então, é essa função. Não é aquela função política. A gente não tem esse discurso de movimentos sociais aqui no município.

Então, lia muitos textos, mas quando a questão era dos movimentos sociais, ficava um vazio, eu não compreendia. A especialização me deu essa vivência; embora eu não tenha ido lá para viver em um movimento, para passar os dias lá com o pessoal. Então, só em estar convivendo ali... Porque o pessoal vinha para o curso, ficava uma semana aqui. A gente ficava mais junto do que separados. A gente só se separava um pouquinho para dormir, porque era um tempinho curto. Separava um pouquinho para dormir, mas de manhã estava todo mundo junto, comia junto e ficava junto. Então, foi uma vivência muito boa, uma experiência muito boa de dialogar com o pessoal, de beber da fonte dos movimento da Educação do Campo.

E eu comecei a compreender, de fato, o que era um movimento da Educação do Campo no sentido político. E nessa questão da formação, a especialização foi um divisor de águas. Porque eu tive esse contato não só com a teoria, com a escrita, mas de vivenciar na prática com os colegas, de ouvir as experiências, de participar das místicas, do movimento. Então, isso trouxe um diferencial para a minha formação, a partir da minha especialização em Educação do Campo, que foi esse movimento agregador. Porque hoje, por exemplo, eu pego o livro que a Secretaria de Educação adotou aqui para as escolas do campo e vejo as dificuldades que esses professores têm. O livro⁶ traz uma discussão muito rica, pelo menos nessa parte. Ele é muito pobre de conteúdo. Mas pelo menos nessa parte de estar fazendo links com os movimentos da luta pela terra, está puxando umas questões críticas. Mas os professores têm dificuldade em trabalhar com essas temáticas porque eles

⁶ Referência ao livro didático (1º ao 5º) da coleção Girassol da editora FTD, adotado por 3 anos no município.

nunca aprenderam aquilo. Na escola nunca ensinou, porque a história oficial não ensina aquilo. A História da Educação, também não. Porque a maioria dos professores tem formação em Normal Superior ou então, a Pedagogia. Então, quem foi formado pela Pedagogia e quem foi formado pelo Normal Superior, desconhece quase completamente a luta por uma Educação do Campo, é o que percebo nos momentos de formação e nos planejamentos pedagógicos.

Uma professora fez um relato em um desses encontros e partindo desse relato que ela fez, eu fiz um comentário. Ela disse: “É porque a escola é toda cercada de pasto. Então, não tem roça”. A escola está no meio do latifúndio. Ela não utilizou essa palavra. Mas ela disse que a escola está no meio dos pastos. “Então, não tem nem como os meninos verem roça. Eu tenho que proporcionar outros ambientes para os alunos, para valorizar, porque a escola está cercada de pasto”. Então, disse: “Pró, mas aí a luta do campo está dissociada da luta da terra.” Perguntei para ela: “Esses meninos trabalham de que?” -“Os pais são diaristas”. Quer dizer, trabalham nas fazendas que estão ao redor da escola. E a gente vai chegar lá e dizer aqueles alunos que aquilo ali é bom? Que eles têm que ficar ali no meio do latifúndio? A escola cercada de pasto, e plantando um pé de coentro, e dizendo que está fazendo Educação do Campo? É difícil.

Mas os professores fazem isso, não é por maldade, eles fazem porque eles não tiveram formação para tal. E hoje só tenho essa visão depois que passei pela especialização. Porque a graduação só, não deu conta. Depois que eu passei pela especialização, outras formações, outros encontros, outros cursos, outros projetos, que me fizeram ter essa visão do que é, de fato, Educação do Campo e o projeto de Educação do Campo. Por isso, a gente não pode ficar pensando que qualquer coisa é Educação do Campo. Mas, infelizmente, essa ainda é a realidade que as pessoas têm: de que a Educação do Campo é dizer ao aluno que tem que ficar ali mesmo, que é bom, que aquelas condições que estão lá não podem ser mudadas, que tem que continuar ali ou então migrar para cidade. Essa não é a proposta da Educação do Campo.

1.6. Autonomia versus regulação: Momentos de planejamento pedagógico

Nossa coordenação pedagógica como chamamos no nosso município acontece uma vez por semana, geralmente das 17h às 19 horas. No planejamento o professor é o autor. É ele que vai lá, constrói o planejamento, a forma de dar aula; o professor tem autonomia para trabalhar o conteúdo. E acontece uma coisa muito boa no planejamento: é que há troca de conhecimentos. “Eu trabalhei um conteúdo na minha sala, não deu certo. Como foi que a colega trabalhou na sua?” Se o professor tem um vídeo, se o professor tem um slide, isso é socializado também no momento da coordenação. O professor que elaborou um trabalho para nota (porque a gente tem alguns trabalhos), a gente socializa, mesmo que nem todo mundo queira: “Olha, eu preparei isso aqui para os meus alunos fazerem em Geografia.” O professor elabora e pede para a coordenadora xerocopiar.

No momento da coordenação são socializadas atividades. Nessa questão do planejamento, de construir o plano de aula o professor tem essa liberdade de ser o autor, tem a autonomia de fazer e também há essa troca, essa socialização de experiências, de atividades. Os professores compartilham, não tem egoísmo.

Depois do planejamento feito, o papel do coordenador é pegar o plano e olhar de acordo com o que está posto, o que está previsto nos planos de curso. Toda semana o coordenador pedagógico vai à escola. Ele chega, pega o plano de aula, o portfólio do professor, que é o caderno de plano de aula, acompanha, faz a leitura ali, vê se está sendo trabalhado os conteúdos que estão sendo propostos e a maneira que está (metodologias), porque tem que ser todo descritivo o planejamento, temos que dizer como fazemos. Não é só trabalhar adição, tem que dizer como você trabalhou adição. É uma escrita descritiva. O coordenador também tem um portfólio que consta os itens: o professor trabalha com jogos? O professor usa material concreto para trabalhar? O professor faz a correção “do para casa”? etc. O coordenador registra e faz as observações e sugestões e o professor se tiver de acordo assina. Além disso, são feitas devolutivas⁷ É o controle do trabalho pedagógico do professor pela secretaria de educação.

⁷ Ver modelo no anexo II

No entanto vale ressaltar que esse momento de planejamento para os professores das turmas multisseriadas, é um momento um tanto solitário também. Paradoxalmente, apesar da interação do grupo, no “miudinho do planejamento” o professor se sente só. Por muito tempo me sentir isolado em um grupo de professores onde somente eu era professor de multisseriação. Às vezes os professores faziam grupos para planejar para o primeiro ano, segundo, terceiro... e eu que tinha tudo ficava onde? Na maioria das vezes sozinho.

Então, tive que “brigar” muito com meu coordenador, na época do índice-guia⁸. Tinha que colocar em um quadro a rotina do dia. Lembro que para cada ciclo, tinha uma rotina. Então, recebia três rotinas. Pensava: “Eu vou fazer qual rotina, então?” Porque eram três rotinas que recebia: a rotina da Educação Infantil, a rotina do Ciclo I (que corresponde ao primeiro, segundo e terceiro ano) e a rotina do Ciclo II (que é o quarto e quinto ano). Três rotinas. Vou fazer qual rotina? Cheguei para ela e disse: “A rotina quem vai fazer sou eu”. Como ele não tinha outra sugestão para apresentar... Venci, na base da resistência mesmo. Pegava elementos da rotina de um, da rotina do outro, e com elementos das três, elaborei uma rotina própria, que por sinal, foi muito elogiada, quando recebi visitas da empresa que dava assessoria pedagógica no município. Quando eles chegaram e viram uma turma com mais de vinte alunos, da Educação infantil ao 5º ano, todos produzindo numa interação fabulosa, ficaram encantados.

⁸ “Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SEC) do município estudado adotou uma política local de regulação, de cariz gerencialista, intitulada *A organização da Escola como Ambiente de Aprendizagem*, que teve como objetivo organizar as escolas para estarem em consonância com as determinações do MEC, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas do Município (PAR). Dentre as preocupações dessa política estavam: os índices de aprovação e reprovação escolar do município, o aumentada eficiência e eficácia da gestão escolar, o aumentada média do Ideb e o foco na gestão do trabalho pedagógico do professor, buscando associar seu desempenho ao seu plano de carreira. Portanto, tratou-se de uma política de regulação e responsabilização do trabalho docente. Para sua implementação foi contratada uma consultoria pedagógica privada (Mares Guia e Rennó Consultores Ltda) e foi construído um contrato de gestão denominado Compromisso de Gestão entre a Secretaria Municipal de Educação e a Escola no ano de 2011, estabelecendo projeções de metas e ações para os anos de 2012 e 2013 em diversos aspectos, dentre os quais aqui destaco: a prática pedagógica dos professores, os processos de formação continuada em consonância com os cursos ofertados pelo MEC, o desempenho nas avaliações externas, o aumento da média do Ideb, a profissionalização da gestão escolar, etc”. (MOURA, 2018, pp.385-387)

Tinha “um tal” de painel de debate que inventaram para correção do para casa, que os alunos tinham que ir lá na frente, um debater, o outro arguir e debater. Só que na classe multisseriada cada um tem uma tarefa diferente. Raramente você vai ter uma tarefa comum para você fazer um painel de debate. A coordenadora fazia o acompanhamento semanal da aula do professor. A partir de 2010, Com a implantação do índice guia, mudou o nome do plano de aula, passou a ser portfólio. Esse portfólio vinha também com os elementos que deveriam constar no plano de aula, os itens que tinham que descrever ali.

Além do portfólio do professor, o coordenador também tinha o seu, era para sinalizar se aquele professor observado estava fazendo conforme a “receita” do portfólio. Tinha painel de debate? Tinha o lugar de marcar. O aluno fez o dever de casa? O professor usou jogos?...etc. Moura (2018, p. 386), pontua o seguinte sobre essa prática.

Para tanto, foram estabelecidas nesse contrato de gestão algumas ações para atender as metas estabelecidas, como: monitoramento contínuo da prática pedagógica dos professores e de sua formação, monitoramento do desempenho dos professores nas avaliações externas, avaliação bimestral do desempenho dos dirigentes escolares e dos professores, gestão das informações na escola por meio do painel anexado em cada escola, implementação do Sistema Gerencial de Informações da Escola, implementação da Caderneta Pedagógica, do Portfólio do Professor, através da metodologia denominada Índice-Guia, uma das ferramentas de gestão que faz parte do Compromisso de Gestão das escolas.

Então, acontecia que em alguns momentos eu modificava minha prática, porque não dava, e quando o coordenador preenchia o seu portfólio e marcava lá: não, não, não. Ainda no final, o professor tinha que assinar aquele negócio. Tipo uma declaração: declaro que eu fiz a aula desse jeito e desse outro. Um dia, peguei o portfólio do coordenador e disse: “Eu não vou assinar isso aqui, não”. Ele disse: “Eu preenchi, conforme sou cobrado, também”. Respondi: “Não, você é cobrado, mas isso aqui é uma classe multisseriada. Você sabe disso, não é? Você tem outra opção para além do que eu fiz?” Ele disse: “Não. É porque sou cobrado”. Então respondi: “Sim, você vai chegar lá na secretaria e vai dizer para mandarem para mim uma forma de trabalhar com multissérie. Porque enquanto não mandarem, eu vou fazer do meu jeito”. Ele respondeu: “Se não quiser assinar, não assina”. Eu disse:

“Não é questão de querer assinar. Eu estou questionando porque estou fazendo aqui o que eu posso. Porque você estava aqui na aula, você viu a forma que trabalhei com os alunos. Está dando conta? Está. Você está vendo. Mas quem pega lá este relatório frio, não vai saber. Vai dizer que o professor é incompetente, porque não está dando conta do que tem que fazer. Então, ou mim avalia de forma diferente, ou vocês vão ter que me dizer como é que tem que fazer com um multisseriadão, porque com essa “receita” não tem como”. A partir daquele dia o coordenador mudou o comportamento.

Porém no início foi aquela tensão, porque queriam que eu aplicasse aquele modelo sem alterações na classe multisseriada. Porque o índice-guia era para turma seriada. E os professores das multisseriadas foram questionando, questionando. No embate; não foi nada assim, dado. Agora imagine um professor brigando para defender as classes multisseriadas de uma prática engessada que o município pagou caro para ser implantada na rede municipal.

E a luta pela autonomia continua, porque uma década depois não mudou muita coisa na prática pedagógica. Apesar de não se aplicar mais o índice guia. Mudou de gestão municipal, de secretários, mas eles pegaram a secretaria com projetos caminhado e o ranço desse período continua. Então, a prática pedagógica não mudou muita coisa. Um exemplo são os planos de cursos, continuam os mesmos, com algumas modificações. A forma de fazer o plano de aula, até o portfólio reproduz o mesmo ideal que existia.

Os professores das classes multisseriadas, precisam se revestir de autonomia porque se não eles não conseguem trabalhar. A Secretaria Municipal de Educação não tem uma proposta para as classes multisseriadas, é o professor que tenta quase que de forma autônoma no que diz respeito a prática pedagógica, dar conta ou não da multissérie. Eles estão indo, se autorizam se autoformando. Existem as, dificuldades, a precarização e outros fatores que dificultam o trabalho na multissérie. Então, o professor que consegue desempenhar um bom trabalho, consegue elaborar uma boa prática, e colaborando com a construção de uma pedagogia para as classes multisseriadas.

1.7. Ser professor da Educação do Campo: Um desafio permanente

Hoje percebo que é uma questão política estar no campo e na escola do campo. É mais do que uma questão profissional, porque se hoje eu tivesse a oportunidade de lecionar em uma escola da cidade, eu não queria. Abracei essa luta como questão política, uma questão de ajudar a mudar a realidade do campo a partir da educação. Percebo que a escola, não é escola sozinha. Não é somente ir lá ensinar o ABC, o aluno a ler e a escrever, somente. É politizar esses alunos. É, na reunião de pais, mostrar para além do decodificar símbolos e letras, é ampliar a leitura de mundo dos sujeitos do campo.

Porque percebi que os pais às vezes não iam à escola, não iam saber dos filhos. Depois, de conversas, reuniões, notei que os pais se sentiam indignos de irem na escola. É como se a escola do campo fosse um templo sagrado. Eles viam a escola como aquele lugar, onde a sabedoria habita. E como a sabedoria habita ali na escola, o professor é o mestre da sabedoria. Os pais ainda têm aquele receio. Às vezes eles não vão tendo aquela liberdade de chegar.

Sabemos que os pais têm a liberdade de ir à escola, de sentar no fundo da sala, assistir um pouquinho da aula do professor. Mas eles, quando vão, chegam: “Professor, desculpas por estar interrompendo. Mas eu vim aqui para saber como é que está meu filho (a). E aí? Está lhe dando muito trabalho?” Eles não vão para dizer assim: “Oh professor, o menino não está aprendendo isso”. Para questionar o professor, nunca. Isso nunca aconteceu, de um pai chegar na escola: “Meu filho não está aprendendo por que, Professor?” Questionar o professor, ou a prática docente.

Considero que sou um bom professor, porém não dou conta de tudo. Não! Tem coisas que eu não dou conta. Tem particularidades que não conseguimos dar conta. Tem situações na escola que está para além da Pedagogia, para além da Psicologia da Educação. Situações que é questão de saúde pública, problema para oftalmologistas, médicos, nutricionistas porque o aluno não se alimentou direito, e até casos para o Conselho Tutelar por envolver abusos e maus tratos. Então, a gente tem uma série de problemas que se refletem na escola e que o professor, sozinho, não pode resolver.

É a Secretaria municipal de Educação –SEMED, que é responsável pelo Currículo da rede. A Secretaria de Educação parte da base nacional, E elabora seus planos de cursos Então, nesse plano de curso mesmo, foi contratada uma consultoria, inclusive alguns professores mesmo da UFRB também participaram dessa elaboração. Porque tem professor de Matemática, vai fazer o plano de curso de Matemática. Então, a partir da base comum nacional vai elaborar ali um plano de curso para Matemática. Professor de História vai elaborar o plano de curso de História. Então, esse plano de curso que a gente usa ainda hoje foi elaborado na gestão passada e foi contratada uma consultoria para elaborar esse plano de curso. Mas isso em questão de conteúdo. A partir dessa base nacional, elaborou-se esse plano de curso. E foi a equipe pedagógica da Secretaria de Educação que estava elaborando isso, mas com esses consultores, esses professores que foram contratados (não sei qual foi a relação, se foi pago ou se não foi, esse mérito eu desconheço). Mas foi nesse perfil, professores de áreas específicas que foram contratados pela Secretaria de Educação para elaborar o plano de curso.

O currículo não contempla a Educação do Campo. O currículo é para a rede inteira. Então, o currículo, que aqui é chamado de plano de curso, vale tanto para a zona rural quanto para a zona urbana. O que é que é recomendado? Que quem é do campo incorpore elementos do campo nesse processo. Aí entra o trabalho do professor. O detalhe, o enfeite dentro do trabalho do professor. Mas o conteúdo é aquele trabalhado tanto no campo quanto na cidade.

1.8. A fome também é professora⁹: Reflexões sobre a vida de pobreza no campo

"Não existe nada menos educador do que a miséria. O fim da miséria significa a liberdade de se pensar algo além do que eu vou comer do dia seguinte"¹⁰.

(Tereza Campello)

⁹ Frase atribuída a Carolina de Jesus.

¹⁰ Fala da ministra do Desenvolvimento Social, Tereza Campello, reconduzida ao cargo no segundo mandato de Dilma Rousseff, Janeiro de 2015. Disponível: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/01/ministra-defende-metas-contramiseria-e-faz-comparacao-com-fhc.html> Acesso em: 18/07/2019.

Depois do governo Lula, experimentamos uma mudança extraordinária no campo, no sentido de políticas públicas, de acesso a bens e consumo. Lembro-me, na minha infância, muitas pessoas da minha comunidade no campo, iam lá para casa pedir sal emprestado. Cito o sal, porque sal é menos de um real o quilo hoje. Naquele tempo menos ainda. E as pessoas iam tomar sal emprestado. O que era que as pessoas faziam? Elas iam para o rio – na época, o ribeirão ainda era muito forte –, pescavam, porque a base da alimentação do povo da comunidade era o peixe; pescado no rio, e muitos não tinham dinheiro para comprar o sal. E às vezes iam lá para casa com uma sacolinha com os peixinhos dentro: “Oh Dona Maria, mãe mandou para a Senhora. E disse se a Senhora tiver sal, para mandar um pouquinho”. E minha mãe mandava o sal. Lá em casa tinham um escoreçador, (era um moedor de cana), mas era o nome que o pessoal usava, escoreçador. As pessoas iam moer cana. Moer cana para fazer café. Moíam a cana, quando chegavam em casa, colocavam o caldo no fogo para ferver colocar o café e passar no coador, porque assim o café já saía doce. Ficava um café meio azedo, mas aquelas pessoas não tinham dinheiro para comprar açúcar.

As pessoas na minha comunidade eram muito místicas nesse sentido de alimentação. Não era toda comida que um doente podia comer. Uma criança que estivesse com um feridinho, ou estivesse tossindo já era motivo para resguardo. Às vezes o menino chegava lá em casa e levava um ovo de galinha na sacola, um peixe, porque o pessoal pescava muito e dizia: “Oh Dona Maria, minha mãe mandou dizer que se a Senhora tiver um pedacinho de carne para a Senhora trocar por esse ovo aqui, porque fulaninho está com febre, está ferido e não pode comer, porque o ovo é “remoso”, não pode comer. Então, se a Senhora poder trocar? é por um pedacinho de carne”.

Minha família, meu pai era considerado como se deu bem na vida porque não passávamos necessidade de alimentos. Então, a minha família era tida como de condições. (E olha que era pobre), mas por ter o que comer, era um status de riqueza. Minha mãe sabia que se ela ficasse com aquele ovo e mandasse a carne, outra criança iria ficar sem comer. Então, minha mãe colocava a carne ali e dizia:

“Não, pode levar o ovo, meu filho, e leva o pedacinho de carne para seu irmão que não pode comer o ovo”. Minha infância foi na década de oitenta e início de noventa. Então, não está tão distante assim para a gente ver o salto que em vinte e poucos anos o povo teve. Hoje, chegamos na mesma comunidade não parece a mesma. Porque todo mundo tem sua geladeira, tem luz elétrica, porque era um sonho antigo das pessoas. Não tinha energia elétrica. Entrava político e saía político, não teve. Só veio depois com o Programa “Luz para todos”.

Logo, se não tinha luz elétrica, não podia ter água encanada em casa, porque mesmo se tivesse condição de comprar uma bomba, não tinha como funcionar, porque não tinha energia. Chegou energia. Com a energia chegou a geladeira e outros eletrodomésticos e mudou a qualidade de vida. Vieram os programas sociais que não deixaram de ter ajudado. Possibilitou pagar as prestações da geladeira, possibilitou pagar as prestações do material de construção para fazer uma casa de tijolo (e não de taipa como era), possibilitou comprar o piso para colocar no chão. Então, isso mudou a vida da comunidade.

A gente tem uma casa lá na comunidade, minha esposa vai lá mais do que eu, toda semana ela está lá. E outro dia ela chegou e disse: “Lá está todo mundo de carro e de moto”. Então, a gente vê a mudança. Não é uma coisa de falar e de dizer, ou simplesmente de dados frios, de números. Há mudança na vida das pessoas. Isso possibilita as pessoas terem uma educação melhor. Possibilita, sim, porque ninguém vai querer ficar no campo onde não lhe oferece a mínima qualidade de vida. Você chega lá na comunidade, o povo está com uma autoestima danada, e ninguém quer sair de lá, não. Porque tem água, pega celular, o povo tem moto, tem carro. Vai sair de lá para quê? O povo tem o que comer. As casas eram aquelas casas todas de taipa, chão batido. Hoje não existe uma mais na comunidade. Cada casa melhor que a outra. Pintadas com tinta látex, com piso no chão, com geladeira, internet, TV, tudo arrumadinho, tudo bonitinho. E as pessoas vivendo feliz, que dá gosto de vê.

Então, vemos o que faz as pessoas permanecerem no campo são as condições de permanência neste espaço. Por isso afirmo que a Educação do Campo é política e tem um lado: o lado dos povos trabalhadores. E a implicação política da Educação

do Campo, é porque a educação não vem sem a melhora na vida das pessoas. Condições materiais de vida. Não é mais para a pessoa ficar lá “se matando no cabo da enxada”. A associação de moradores possibilitou muitas conquistas entre elas o trator para revirar a terra. E eles vão plantar, vão colher, e vai facilitar a vida.

Achar que a Educação do Campo, é plantar um pezinho de coentro no fundo da escola e dizer que está fazendo Educação do Campo sem ações para mudar a vida do povo, fica difícil. Vejo a partir da educação essa possibilidade de mudança social, de estar politizando as pessoas, de estar mostrando que eles têm direitos também, que eles precisam estar envolvidos. Penso que Educação do Campo é isso, é educação formal e informal, mas associada com a mudança de vida, e a luta pela terra também. Sem essa mudança de perspectiva de vida para que o sujeito continue lá no campo, fica difícil.

1.9. Rotina diária e organização do trabalho pedagógico na escola de minha atuação

Saio de casa 7 horas da manhã e vou para o ponto pegar o transporte para me deslocar para a escola. Este transporte também leva professores para outra escola que fica antes da que trabalho. Quando tudo está normal (sem chuvas, estradas conservadas) chego na escola 40 minutos depois do início da viagem. Neste trajeto, já na comunidade o motorista começa a pegar os alunos. Quando chegamos na escola, eu e os alunos que já pegamos no trajeto, entramos para a sala de aula, enquanto o motorista vai em mais duas localidades buscar os demais alunos.

Enquanto todos chegam, os que já estão na escola, realizam atividades de leitura no “Cantinho de Leitura” organizado na sala de aula e que dispõe de diversos livros de literaturas disponibilizados por programas do Ministério da Educação.

Por volta de 8 horas todos já estão na escola, então início oficialmente a aula. Começo a aula com a Oração do Pai Nosso, que é uma tradição da escola. Depois

da Oração do Pai Nosso, faço uma leitura deleite ou os alunos fazem, quando antecipadamente posso delegar um aluno que já domina a leitura para fazer essa leitura de um livro, de um poema, de um cordel, um texto para abrir a aula ou uma música.

No dia que temos data show (porque o data show é do núcleo, então, cada escola tem um dia de data show) na escola, a gente pode colocar um videozinho com uma mensagem, uma música. Vai depender muito do dia, da aula e do recurso disponível. Tem um dia na semana que a gente canta o Hino Nacional: os alunos vão à frente da escola e cantam o Hino Nacional. Mas essa acolhida é sempre feita. A oração, depois uma música, ou um poema, ou o Hino Nacional, ou uma roda de conversa. Por exemplo, se tiver um assunto na comunidade naquele dia, os alunos podem conversar entre si. Depois desse momento de abertura, temos a chamada, o calendário (porque tem criança que necessita dessa demarcação de tempo: hoje é tal dia da semana); a data, e a leitura do alfabeto (no início do ano a gente faz muito isso, tem aluno que ainda tem essa dificuldade com o alfabeto); depois a gente faz a correção do para casa.

Geralmente, o para casa eu faço três diferentes: um para Educação Infantil e primeiro ano, porque é uma atividade mais dirigida, xerocopiada, ou então eu mesmo passo uma tarefinha no caderno; e os alunos do segundo, terceiro, quarto e quinto ano, que já tiram do quadro, costumo passar uma tarefa no quadro para eles responderem em casa, para facilitar a correção no dia seguinte. Porque se eu passar uma tarefa no livro, por exemplo, serão cinco atividades diferentes. Então, na hora de corrigir fica muito difícil.

Geralmente, faço tarefa do livro na sala, porque coloco-os em grupo por ano, e já fico passando nos grupos dando orientações ali. Então, eu não preciso fazer uma correção específica depois, porque quando eles terminarem, eu já passei em todos os grupos, já vi o que está certo, o que está errado, questionei. Mas para levar para casa é muito complicada a tarefa no livro, porque no outro dia para corrigir tem esse trabalho grande, quando passo para casa no livro, no outro dia eu coloco eles em grupo por ano para fazer as correções, assim um ajuda o outro e fica mais dinâmico o trabalho.

Quando a atividade de casa é no quadro passo duas atividades: uma para o segundo e para o terceiro com assuntos que eles já dominam, e uma para o quarto e quinto ano. Como é uma tarefa de casa, ela já fica lá no quadro, no outro dia é só corrigir. Não tem o trabalho de colocar todas as questões de novo. A senhora que faz a limpeza, já sabe. Ela não apaga o quadro. E feita a correção desse para casa, passamos para a atividade do dia, que dependendo do conteúdo, vou trabalhar uma aula única para todos alunos ou então, dividir em grupo. Porque se o conteúdo for diferente, eu divido a turma em grupo e vou explicando especificamente para aquele grupo a atividade. Eu utilizo essa estratégia.

Se eu for trabalhar um assunto novo, um conceito novo, para o quarto e quinto ano (porque quarto e quinto ano tem assuntos que são muito parecidos o que vai mudar é a densidade desse conteúdo). Por exemplo, multiplicação vou trabalhar no quarto e vai trabalhar com quinto. Só que para o quinto você vai exigir mais, vai dar multiplicação com dois algarismos, por exemplo, divisão com dois algarismos, já o quarto ano a gente cobra com um. Então, o assunto é o mesmo e a forma de cobrar vai sendo diferenciada.

Tenho esse cuidado quando eu vou trabalhar um assunto novo com um grupo, não trabalhar assunto novo com outro. Porque eu não posso me virar em dois para estar explicando dois conteúdos. Enquanto um grupo está aqui fazendo uma coisa que eles já dominam, estou ali com outro grupo explicando o conteúdo novo. O que ele vão fazer. Então, enquanto estou ali trabalhando com esse grupo, o grupo de cá está trabalhando também, só que com algo que já dominam. Não precisa do professor, entre eles ali, já conseguem dominar o conteúdo e quem sabe mais ajuda quem sabe menos. Facilita a mediação da aula.

Depois dessa organização em grupos diferenciados, de trabalhar conteúdos novos, explico as atividades para os grupos irem trabalhando e vou dar uma atenção agora para os alunos menores (Pré-Escola e 1º ano), porque eles vão precisar do professor mais perto para estar orientando. Eu sento com eles, coloco as mesas e cadeiras juntas e ali eles vão fazendo as atividades e eu vou orientando diretamente, direcionando a atividade para eles irem desenvolvendo. E nesse período de tempo, os outros alunos que já expliquei o assunto, passei as atividades, vão fazendo as atividade e só vão chamar o professor quando tiverem dúvida: “Professor, vem aqui.”

Mas enquanto eles estão lá fazendo as atividades, estou cá tomando a leitura do que precisa ser alfabetizado, vendo se avançou, se não avançou, qual é a dificuldade que está tendo na leitura.

O que sinto mais dificuldade na classe multisseriada é a alfabetização. Porque o processo de alfabetização é um processo lento e que precisa de mediação e direcionamento. Precisa que o professor esteja mediando o tempo todo. Porque até para os alunos avançarem de um nível para o outro, (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético...) eles precisam de intervenção. É diferente do aluno que já está alfabetizado. Porque chego e digo: “Olhem, eu quero que vocês leiam esse texto e façam a interpretação.” E às vezes no livro já estão ali as questões de interpretação ou coloco no quadro. Então, eles vão ter ali um texto, eles sabem ler, se não entender na primeira leitura, eles vão ler de novo, um que entendeu muito vai ajudar o outro e no último caso consultam o professor. Mas o que está sendo alfabetizado não é tão simples assim. Porque o professor tem que estar ali mediando o tempo todo. Na minha turma existe uma participação muito efetiva da interação entre colegas, Quando eles vão terminando suas atividades, são solidários principalmente com os colegas menores, auxiliando em suas atividades.

Tive dificuldade inicialmente nessa escola que leciono há cinco anos. Quando cheguei, os alunos não tinham essa prática, eles tinham dificuldade de ajudar o colega. Inclusive, alunos do mesmo ano, escondia a tarefa para o outro não olhar. E tive que ir desconstruindo isso: “Não é assim, não! Você só não pode fazer por ele, mas você pode ajudar.” Percebo que hoje eles já desconstruíram essa ideia de dizer: “Aqui é meu, você não pode olhar.” Quando dão dez horas, é a hora do Recreio. Eles lancham, depois saem para brincar um pouquinho.

Quando voltam do recreio, eu costumo passar logo “o para casa”, porque os alunos voltam muito agitados. Então, copiar do quadro os acalma. Porque se for dar uma aula expositiva depois que eles voltam do recreio, não conseguimos. Eles estão tão agitados que o professor não consegue. Eles fazem queixa de *fulano* que bateu em *beltrano*, que não quis brincar com *ciclano* no recreio e até eles acalmarem são muitas queixas. Então, a partir da observação desenvolvi essa estratégia de não passar “o para casa” depois, próximo da hora de ir embora.

Se a atividade que a gente estiver fazendo depois do recreio não der tempo finalizar, a gente retoma na outra aula.

Procuro, sempre depois do recreio, desenvolver uma aula mais dinâmica, porque eles produzem mais antes do recreio do que depois. Então, textos com interpretação, que exigir mais leitura, aplicamos antes do recreio. Depois do recreio as escolas têm jogos variados e os que vieram do Pnaic (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) que eu uso para os alunos que estão sendo alfabetizando. Aulas mais lúdicas. Sempre me preocupo em fazer isso. Em estar utilizando esses materiais mais lúdicos. Como temos um dia de data show na escola, planejo minha aula antes. Como temos hoje os recursos da internet, pego os conteúdos de História, Geografia ou de Ciências. Eu pesquiso na internet e baixo vídeos, uns videozinhos curtos sobre o assunto, às vezes, slides do referido conteúdo, já levo. Fui trabalhar com eles o ciclo da cana-de-açúcar, dos engenhos. Eu encontrei na internet um slide bom, cheio de figuras, mostrando o processo da cana de açúcar. Os meninos ficaram craques nisso. Quer dizer, eles viram. Às vezes o data show vai para lá em um dia que não é aula de História ou que não é aula de Ciências, ou que não é aula daquela disciplina, então, combinamos e fazemos a aula naquele dia para aproveitar o recurso.

Percebo também que o tempo é um problema muito sério na turma multisseriada. Não é só na multissérie. No sentido geral, são muitos conteúdos e a cada dia que passa vai aumentando a demanda de conteúdo, daquilo que a escola tem que ensinar, do que o aluno tem que aprender. No entanto, o tempo ainda continua sendo uma dificuldade para o aluno se desenvolver. Porque percebo que o sistema de educação colocou o aluno, por exemplo, no Ensino Fundamental, com seis anos, mas não garantiu a questão do tempo desse aluno na escola. É mais um ano na escola. Mas vai fazer o que? Será que vai ter um resultado positivo nesse ano a mais que ele está na escola ou é só para cansar mesmo? Porque vai chegando o final do ano, começamos a perceber que os alunos vão ficando cansados e aí se não tiver estratégias de estar mudando o modo de dar aula, em perceber que a dinâmica mesmo do dia-a-dia exige isso, fica estressante.

A escola não é tão boa. Os alunos prefeririam estarem brincando, correndo atrás dos animais, subindo nas árvores livres no campo... Eu sempre falo para os meus

alunos: “Estudar não é fácil. É difícil”. Tem dia que se a gente pudesse, não ia para a escola. Mas tem que ir. E vocês tem que aprender que dependem disso aqui para a vida de vocês agora e no futuro.

Considerando que iniciamos os trabalhos na escola antes das oito horas, às 11h e 45 minutos, o primeiro grupo de alunos é liberado para o motorista leva-los de volta. Esse trajeto leva aproximadamente quinze minutos. De volta, pegamos o transporte de volta juntamente com os últimos alunos e saímos da escola meio-dia, devendo eu estar no ponto inicial às 12h e quarenta minutos. Então, isso é basicamente o que acontece no dia-a-dia da escola que eu trabalho.

1.10. Provas escritas nas turmas multisseriadas

Fazer prova escrita no modelo seriado nas turmas multisseriadas é um desafio que demanda do professor um esforço hercúleo, principalmente se ele tiver alunos da pré-escola (4 e 5 anos) na mesma sala de aula. Os muitos modelos de provas, as dificuldades dos alunos em processo de alfabetização com a leitura (alguns ainda não são alfabetizados) e o barulho causado pelos alunos da pré-escola, dificulta o trabalho e a organização do trabalho pedagógico realizado pelo professor e a concentração dos alunos na realização destas provas.

Então, eu tenho que fazer avaliação seriada. Cinco provas diferentes em uma sala de aula, corrigir cinco provas diferentes, sendo que se eu fosse fazer uma atividade avaliativa, mesmo que fizesse duas ou três, não precisava ser cinco. Se eu fizesse por nível, por exemplo, eu tinha como avaliar os meus alunos, até porque eu estou lá todos os dias com eles, eu sei quem está avançando, quem não está. Eu não preciso de uma prova para medir, para mim dizer como o aluno está. Porque eu sei, eu acompanho, eu estou lá no grupo vendo a escrita, na produção de texto, no ditado, no para casa. Então, eu estou vendo o avanço do menino o tempo todo. Eu não preciso de uma prova para mim dizer o que ele aprendeu, o que ele sabe. Quando eu corrijo as provas, eu digo: “Isso aqui eu sabia.” Eu dou a prova para eles fazerem, mas eu sei o aluno que vai sair bem na prova e o que não vai, porque eu conheço o aluno. Eu vivo lá com ele todo dia. Então, esse relacionamento mim dá um conhecimento mais aprofundado do que a própria prova.

É possível de acordo com a LDB 9394/96 Art. 32 Parágrafo segundo, outras formas de avaliação. Diferentes de provas e testes bimestrais, seriadas, aplicadas simultaneamente à todos as séries em uma turma “multisseriadão” do 1º ao 5º ano com os alunos da pré-escola (4 e 5 anos) disputando o mesmo espaço. Estes precisam de interação e movimento, aqueles de silêncio e concentração. De fato um espaço de disputa. “Tem que refletir como o sistema de avaliação é doloroso. É doloroso o sistema de avaliação”. (Profa. Maravilha, 2018)

Além, da dificuldade na aplicação das provas seriadas, considere um professor de uma turma multisseriada de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que na maioria das instituições de ensino realizam provas escritas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. Agora pense este professor tendo que elaborar uma prova de cada disciplina por ano ($5 \times 5 = 25$). Vinte e cinco provas diferentes. Agora multiplique por dois ($25 \times 2 = 50$). Cinquenta provas diferentes. Sim, tomando como referencia o município onde esta pesquisa foi realizada este professor terá que elaborar 50 provas por unidade letiva. Considerando que são três unidades letivas este professor terá elaborado no final do ano letivo 150(cento e cinquenta) provas diferentes, além da elaboração dos trabalhos. Assim está organizado o processo de avaliação do município de Amargosa.

Mine teste	Trabalhos	Provas	Total
Peso 3,0	Peso 3,0	Peso 4,0	10,0 Pontos

Os professores deste município conseguiram “burlar” este sistema mesmo que de forma parcial, mas de forma que a elaboração das provas e testes fique menos penoso para os professores e eles não tenham que elaborar as 25 provas por unidade. Como as escolas do Campo estão organizadas em Núcleos administrativos os professores se reúnem semanalmente nos encontros de planejamento pedagógico onde entre outras demandas do ofício, a avaliação também é discutida.

No início de cada unidade letiva os professores fazem a “divisão dos conteúdos”. Com base no Plano de Curso eles fazem a divisão dos conteúdos que serão trabalhados e cobrados nos testes, provas e na realização dos trabalhos. Também é

feita uma divisão dos professores que elaborarão as provas por ano e disciplina. Ficam uma média de 3 provas e teste para cada. O critério para a divisão é a afinidade do professor com a disciplina quando possível.

Feito isto, em outro momento os professores se reúnem para a socialização das provas/testes. Neste segundo momento os professores vão avaliar as provas/testes. O que está sendo cobrado, como, a metodologia, organização, se os conteúdos previstos foram trabalhados e cobrados etc. Depois desta avaliação criteriosa dos professores, faz-se as correções necessárias ou não e as provas seguem para xerox. Para a professora (Maravilha, 2018), “Deveria repensar nosso sistema educacional. A forma de avaliar que daria um bom resultado, era se pensasse por nível. Como é que eu penso em série se eu chego no 5º ano e tem um aluno que precisa ser alfabetizado?”.

1.11. Ampliando horizontes formativos: Especialização em Educação do Campo e desenvolvimento Territorial do semiárido Brasileiro

Quando foi publicado o edital da Especialização em Educação do Campo e desenvolvimento Territorial do semiárido Brasileiro em 2010, me inscrevi com o objetivo de ampliar a minha experiência acadêmica sobre a Educação do Campo. Realizei o processo seletivo e fui aprovado. A experiência adquirida junto aos colegas de todas as regiões do estado da Bahia e do estado do Piauí, dos mais diversos movimentos sociais foi um divisor de águas na minha formação, como também a base Marxista do curso corroborou com a minha compreensão das lutas de classes e dos constituintes históricos das lutas sociais.

Foi na Especialização em educação do campo que tive minhas primeiras aproximações com as pedagogias críticas. Sobretudo no módulo Organização do Trabalho pedagógico nas Escolas do Campo com a professora Celi Taffarel. Conheci outras formas de organização escolar, como as Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da Alternância. Conhecer o semiárido também foi extraordinário. A visão que tinha do semiárido era a visão que a mídia capitalista passava, chão rachado, pessoas esqueléticas e carcaça de gado morto.

Durante todo o período da Especialização, nas aulas, os/as autores (as) estudados, participação em eventos, sobretudo o Seminário Estadual de Educação no Campo organizado pelo coletivo da especialização em parcerias com outros coletivos em agosto de 2012. O contato com os colegas dos Movimentos Sociais de luta pela terra, na visita de uma semana ao IRPAA¹¹ e outras atividades desenvolvidas no âmbito do curso, possibilitou uma reflexão mais amadurecida do que é a Educação do Campo.

Foram oito módulos de aulas presenciais, e as atividades do tempo comunidade. No final do curso cada estudante apresentou seu trabalho de conclusão de curso – TCC, no formato monografia. Minha monografia teve como título “Identidade e prática docente: memórias de professoras de classes multisseriadas do campo”. Objetivou compreender que elementos sociais e escolares demarcaram a prática docente de duas professoras aposentadas de escolas multisseriadas.

1.12. Participação no PIBID Classes Multisseriadas

“Quem foi que já viu Universidade Federal em escola da roça?” (Seu Belmiro, 2014)

O “PIBID Classes Multisseriadas” como ficou conhecido, é fruto do Projeto Institucional “Universidade e escola básica na construção de práticas educacionais emancipatórias: uma proposta para o Ensino Fundamental”. (EDITAL Nº 001/2011/CAPES). Tendo como Coordenador Institucional: Prof. Leandro N. Diniz. As ações estavam dentro do SUBPROJETO: “Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo”. Sendo Coordenadores: Prof. Fábio Josué S.

¹¹ “O IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada é uma organização não governamental sediada em Juazeiro, na Bahia. A convivência com o Semiárido é a sua maior e mais importante meta. Soluções eficazes, que respeitam as características do povo e das terras desta região, são as alternativas que o instituto oferece a todos, através de seus diversos projetos. Para o IRPAA, há quase 30 anos, viver com o Semiárido é saber reconhecer o seu valor.”< <http://www.irpaa.org/>> acessado em 29 de jul. de 2019.

dos Santos, que posteriormente foi substituído pela Profa. Silvana Lúcia da S. Lima. Atuei como supervisor (supervisionando cinco alunos bolsistas), na Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, na comunidade rural do Córrego, Amargosa-BA, localizada há cerca de 5 km da sede do município.

Na segunda versão do “PIBID Classes Multisseriadas” fui selecionado na segunda etapa de seleção de supervisores através do (EDITAL Nº 08/2014 PIBID/UFRB), para atuar como supervisor no subprojeto Pedagogia na Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira Nogueira na zona rural do município de Amargosa-Bahia, Comunidade Ribeirão do Cupido há aproximadamente 20 km da sede do município. SUBPROJETO: “Pedagogia- A Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação Infantil e das Classes multisseriadas”. Coordenadores de Área: Terciana Vidal Moura (março/2014 a setembro/2015) e Fábio Josué Santos (outubro/2015 a fevereiro/2016).

Figura 2: Atividades recreativas realizadas pelos bolsistas PIBID.



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

As formações e pesquisas no âmbito do subprojeto PIBID, me inspirou a escrever minha monografia (trabalho de conclusão de curso TCC), no curso de Pedagogia. Graça a minha participação no subprojeto foi possível algumas viagens e apresentação de vários trabalhos em diversas modalidades. O apoio financeiro da CAPES/ PIBID, me possibilitou amparo a minha família nos finais de ano em que ficava desempregado (inicialmente era professor contratado do município de 2005-2012) e todo mês de dezembro o contrato vencia e só existia possibilidade de ser renovado em fevereiro ou março do ano seguinte, ficando dois meses sem receber salários. Em fevereiro de 2013, fui efetivado após ter sido aprovado em concurso público. O PIBID também possibilitou aquisição de livros, custear despesas com a Especialização em Educação do Campo que embora tenha sido gratuita gerava despesas de materiais, transportes e alimentação, compra de computadores, impressora, câmera fotográfica e outros recursos que me auxiliaram direto em minha formação que sem a ajuda financeira da CAPES através do PIBID eu não conseguiria.

Participar do PIBID tornou o processo de ação-reflexão uma realidade constante no fazer pedagógico. Existe um diferencial na formação, o próprio ir e vir dessa construção/relação com a formação docente inicial e continuada nos faz refletir e nos tornar profissionais melhores. Mas não se faz educação do campo só no discurso ou plantando hortaliças na escola de forma isolada achando que está fazendo educação do campo. Precisamos garantir qualidade de vida para as pessoas do campo através de políticas públicas e acesso a terra. Essas são condições materiais da educação do campo. “Nossa luta é por terra, educação, Território e também dignidade!” (Cléber Eduão).

Comecei a lecionar na Escola M. Maria Neuza Cerqueira Nogueira em 2014, devido a lotação do concurso. Já havia lecionado por 08 anos na Escola M. Senador Josaphá Marinho também multisseriada. Apesar das semelhanças as realidades são completamente diferentes, os alunos são diferentes e exigiu de mim “refazer” tudo que já havia construído e que vinha dando certo em outra realidade. Isso prova que não existe “receita” para as multisseriadas, como não existe para as seriadas, e isso torna cada escola um desafio novo e as perspectivas também.

Figura 3: Ações do PIBID: Visita dos alunos da Escola ao CFP/UFRB.



Arquivo pessoal (2014)

Várias atividades foram desenvolvidas no âmbito do PIBID *Classes Multisseriadas*, além da visita semanal as escolas parceiras, foram aplicados questionários nas comunidades (as famílias dos alunos das escolas), foi feito um levantamento histórico das escolas parceiras na secretaria de educação e Arquivo Municipal, participação dos bolsistas nas reuniões de planejamento/coordenação, participação em eventos dentre outras atividades.

1.13. Programa Escola da Terra: A Pedagogia Histórico-Crítica e a psicologia Histórico Cultural.

Do segundo semestre de 2016 ao primeiro semestre de 2017, participei do Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico - Crítica para as Escolas do Campo, PRONACAMPO/ AÇÃO - ESCOLA DA TERRA. Curso Aperfeiçoamento (200h) / complementação Especialização (160h) em Pedagogia Histórico-Crítica, oferecido pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, com parcerias: SECADI/FNDE/MEC e as Secretarias de Educação dos Municípios e do Estado da Bahia. 15 (quinze) professores do campo município de Amargosa participaram da

formação juntamente com professores de outros municípios do território do Vale do Jiquiriçá. O curso foi organizado em quatro módulos presenciais e tempo comunidade.

O curso se fundamentou nas seguintes obras: SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas-SP: Autores Associados, 2008; SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica - crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013; MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013; MARTINS, Ligia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico - crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. Cada cursista recebeu um exemplar de cada livro supracitado.

Saviani (2008), trata da metodologia de ensino proveniente da abordagem teórica da pedagogia histórico-crítica citando os passos de ensino. Ele sugere que o desenvolvimento dessas aulas pode partir desses passos. O uso dessa expressão parte do princípio de que esses passos se constituem em etapas que se sucedem, são interdependentes. Trata-se de um método que articula continuamente educação e sociedade e que os professores e os alunos são tomados como agentes sociais. Segue a descrição desses passos de acordo com autor supracitado.

- **Primeiro passo** no desenvolvimento da prática pedagógica baseada na pedagogia histórico-crítica é a prática social. O professor inicia seu trabalho levando em consideração essa prática social, que é comum tanto aos professores quanto aos alunos; mas eles se posicionam diante dessa realidade de forma diferente, por conta de seus níveis desiguais de conhecimento e experiência que tem dessa prática. O professor tem um conhecimento sintético da realidade social e os alunos tem um conhecimento sincrético, ou seja, baseado no senso comum, nas suas experiências anteriores.

- **O segundo passo** é a problematização. Trata-se nesse momento de identificar os principais problemas existentes nessa prática social, as questões que precisam ser resolvidas e os conhecimentos necessários para resolvê-los.
- **O terceiro passo** é a instrumentalização. Nesse momento o aluno adquire os conhecimentos teóricos e práticos necessários para pensar e, se necessário, resolver aquele problema social.
- **O quarto passo** é a catarse. É o passo em que o estudante já tem um entendimento mais elaborado da prática social a partir da apreensão dos instrumentos anteriores. É o ponto culminante do processo educativo, já que é nesse momento que ocorre a passagem da síncrese à síntese.
- **O último passo** retoma ao ponto inicial, a prática social. Nesse momento o aluno já deve possuir um conhecimento sintético da realidade social. Ele já tem um nível de compreensão da realidade social estudada equivalente ao do professor. É importante destacar que os referidos “Passos” não obedecem a uma ordem cronológica pronta e acabada. Eles podem ser utilizados em sequências diferenciadas, desde que estejam interligadas e proporcionem ao aluno avançar do conhecimento sincrético para o conhecimento sintético.

Lígia Márcia Martins publicou no ano de 2013 a obra intitulada “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”. Uma obra consistente em 315 páginas divididas em quatro capítulos. Fazendo uma análise da relação entre o papel da educação escolar e o desenvolvimento do psiquismo humano enquanto sistema interfuncional assentado nas categorias do método materialista dialético, trazendo evidências simultâneas e os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural articulado com a pedagogia histórico-crítica que compreendem o homem “como um produto de seus próprios atos e que se desenvolve historicamente” (MARTINS, 2013, p. 15).

Inicialmente, foi muito difícil a leitura e o entendimento da obra. Como citei é uma obra consistente e para iniciantes, necessitou de outras leituras para que houvesse melhor entendimento. A Psicologia Histórico – cultural, concebe o psiquismo humano e a forma de aprender diferentemente da compreensão biológica de Jean Piaget. A forma de compreensão do conceito de alfabetização para a psicologia Histórico – Cultural, também se diferencia de quase tudo que aprendi no curso de magistério e de Pedagogia que tinham uma base teórica restritamente construtivista.

O livro “As perspectivas construtivistas e histórico - crítica sobre o desenvolvimento da escrita” está organizado em dois capítulos: Marcos referenciais da perspectiva construtivista e da psicologia histórico-cultural e A alfabetização para o construtivismo e para a psicologia histórico-cultural/pedagogia histórico-crítica (PHC), que apesar de ser uma obra sucinta, as autoras conseguem demonstrar didaticamente os passos da alfabetização dentro desta teoria. Então, o curso agregou muito a minha formação por possibilitar outros horizontes além da formação que já tinha recebido.

Apesar de ser um curso pensado para as escolas do campo ele não conseguiu discutir as multisseriadas. O programa Escola da Terra surgiu em substituição do Programa Escola Ativa que era designado para as escolas multisseriadas. No entanto, pelo menos a formação oferecida aqui na Bahia, deixou muito a desejar quanto a realidade das turmas multisseriadas e sua organização pedagógica.

No entanto, vale ressaltar a importância destas teorias críticas para compreender o papel da escola da escola do campo “É preciso transmitir as novas gerações aquilo que os seres humanos já desenvolveram e conquistaram ao longo da história humana, por meio do trabalho.” (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p.25). E destaca a necessidade de que os conhecimentos clássicos sejam garantidos na escola. Como produto final foi exigido a elaboração do relatório científico de estudos com o desenvolvimento da lei dialética: conteúdo e forma.

1.14. Mestrado Profissional Em Educação do Campo

Ocupar um espaço no “latifúndio do saber” foi uma grande conquista, e um grande desafio. Conquista porque graças a interiorização das Universidades Federais e o trabalho incansável de professores e militantes dos movimentos sociais, o Mestrado Profissional em Educação do Campo se tornou um sonho possível. Foi um desafio, porque sabia das muitas dificuldades que encontraria pelo caminho, sobretudo porque tive que trabalhar e estudar durante todo o processo de estudo.

Foi uma experiência marcante desde a construção do plano de trabalho, perpassando pela inscrição com todas as exigências burocráticas. A tensão para não esquecer nada (nenhum documento, nenhuma assinatura), cumprir os prazos e exigências do edital de seleção.

Depois da inscrição e homologação das inscrições, veio a prova escrita. Um momento de “poder de síntese”. Estudamos muita coisa, a biografia indicada para prova é extensa, e na hora H, precisamos responder com clareza as questões apresentadas. O momento de maior “aperto” foi na entrevista. Uma banca com três avaliadores, fazendo arguição sobre seu projeto, por um momento pensei que estava perdido. Por fim, a avaliação do currículo Lattes e o resultado final. Sobrevivi.

Iniciamos os períodos de aula e foram momentos de muita construção/produção de conhecimentos. Professores preparados nos desafiaram a fazer pesquisa com um diferencial. Diferencial da questão agrária, dos povos do campo, das diversidades no campo, da escola do campo.

1.15. Experiência no Tirocínio: Docência no ensino superior

A finalidade da Organização do Trabalho Pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social, (não do trabalho do faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática no circuito indissociável de aprimoramento. (FREITAS, 2012, p. 100) (Grifo meu)

Minha atividade de Docência no Ensino Superior foi realizada no tempo universidade da turma do sétimo semestre da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências

Agrárias, no Centro de formação de professores – UFRB, nos meses de maio e junho de 2018, sob a orientação do professor Dr. Fábio Josué Souza dos Santos. As aulas aconteciam quarta-feira à tarde, e terça e sexta pela manhã. No componente Curricular “Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo – CFP-732”. A turma tinha 55 (cinquenta e cinco) alunos matriculados.

Minha participação nas atividades se deu por meio de planejamento das atividades com o professor do componente, observação, coparticipação e docência. A experiência foi singular. Sou professor dos anos iniciais do ensino fundamental e da Educação Infantil há 12 anos, e a experiência com o ensino superior me desafiou a pensar para além das crianças. Quase me peguei depois do intervalo colocado os alunos para a sala de aula dizendo: o recreio acabou... (risos). Por isso avalio como imprescindível essa experiência na docência no ensino superior para aqueles que ainda não vivenciaram.

A seguir apresentamos um quadro com as referências bibliográficas que subsidiaram os encontros presenciais e as visitas de campo do componente. É certo que outras referências foram surgindo no decorrer da caminhada. A disciplina aconteceu no contexto da Greve dos Caminhoneiros, fato que “parou o Brasil” com a falta de combustível. Diante do contexto, o professor da disciplina fez um resgate histórico do Brasil desde a República de 1889, explicando os “golpes” no Brasil, a descoberta do petróleo e sua importância. Desde a descoberta do primeiro poço de petróleo no Brasil, descoberto em Salvador em 1938, comandados pelos “gringos”, chegando em 1953 quando Getúlio Vargas cria a estatal Petrobrás. Em 1995 no governo Fernando Henrique Cardoso FHC, ele vende 49% das ações da Petrobrás. Foi trabalhado também o filme Batismo de Sangue, “baseado no livro de Frei Betto, o filme conta a história de cinco frades dominicanos que se engajaram na guerrilha contra a ditadura militar nos anos 60 no Brasil. Por apoiarem a luta armada, são considerados comunistas, são presos e torturados” (Descrição oficial). O filme foi exibido com objetivo de discutir a ditadura militar.

Quadro 2: Algumas das Bibliografias trabalhadas nas aulas no tirocínio.

Temática	Referência Bibliográfica
Filme “ <i>Os tempos Modernos</i> ”	Charlie Chaplin (1936)

Do lar à fábrica... cap. 5 do livro A face oculta da escola	Enguita, Mariano (1989)
A função social da educação e da escola pública	Oliveira, João (2009)
A organização do processo educativo	Fonseca, Clair da et al. (2008)
Educação do campo e seus referenciais: uma retomada	Borges, Silva (2012) Resolução 1/2002 Resolução 2/2008 Decreto 7. 352/2010
Organização do Trabalho Pedagógico: uma introdução	Freitas, Luiz Carlos (2005)
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação do Campo	Martins, Fernando (2008) Gehrke, Marcos (2010)
Seminário de Formas de Configuração da escolarização 1,2 e 3	Vários autores
Oficinas de Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo 1 e 2	Fonseca (2008) Martins (2008) Gehrke (2010)

Elaboração própria com base na Ementa do Componente Curricular. (2018)

Dentre as muitas atividades, foi realizado um seminário em grupos, para discutir as diversas formas de configuração da escolarização. Para isso, foram sorteados 10 temas para seminários: Seriação, Multisseriação, Escola em Ciclo, Escola de Tempo Integral, Alternância Pedagógica, Temas Geradores, Complexos Temáticos, Pedagogia de Projetos, Pedagogia das Competências e Sistemas Apostilados de Ensino. As apresentações foram feitas em grupo, com metodologias bastante diversificadas. No quadro abaixo, apresento um conceito para cada configuração. Não necessariamente as referências apresentadas foram as mesmas apresentadas pelo grupo. O objetivo aqui é sintetizar o conceito, possibilitando ao leitor por meio de uma citação o que cada configuração se propõe.

Quadro 3: Seminários: Formas de configuração da escolarização.

Formas	Conceito
1- Seriação	Nesse modelo, os saberes são divididos em componentes curriculares específicos para cada campo do conhecimento e esses, por sua vez, são subdivididos em séries ou anos de estudos, com determinação prévia dos conteúdos a serem abordados, o aproveitamento dos alunos é verificado por meio de avaliações e promoções rígidas e imutáveis, os alunos são agrupados segundo a idade cronológica de modo a homogeneizar e classificá-los, é designado um professor para cada série. A lógica dessa forma de organização curricular é exclusivamente temporal, pois fica estabelecido que determinados conteúdos devam ser aprendidos, indistintamente, por todos os alunos num tempo também determinado. (SANTOS, 2012, p.75)

<p>2- Multisseriação</p>	<p>“(…) defino “turma multisseriadas” como uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor. Elas são a forma de organização escolar que atualmente prevalece nas escolas rurais, embora estejam presentes também nas cidades. É a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo, visto que, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa, a aglomeração de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idade era uma constante. (SANTOS, 2015, p.132 e 133)</p>
<p>3- Escola em Ciclo</p>	<p>“A escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo da escola graduada (considerada excludente e seletiva), com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em um sistema educacional não - excludente e não - seletivo” (MAINARDES, 2009, p.13).</p>
<p>4- Escola de Tempo Integral</p>	<p>“A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem”. (BRASIL, 2009, p. 6)</p>
<p>5- Alternância Pedagógica</p>	<p>“A pedagogia da alternância pode ser utilizada como uma estratégia metodológica na qual o educando (a) passa um período em contato direto com a escola e outro diretamente ligado à produção, o que pode materializar o trabalho enquanto processo educativo. São situações possíveis” (MARTINS, 2008, p. 102)</p>
<p>6- Temas Geradores</p>	<p>“Os Temas Geradores na proposta de Freire representam a coerência prática de sua visão epistemológica, porque é a partir dessa categoria que Freire dá corpo e concretude prática à sua tese de que o conhecimento não pode fechar-se na mera relação solipsista entre sujeito e objeto. Ao contrário, a natureza do processo de construção do conhecimento implica a relação dialógica, a comunicação e o debate intersubjetivo que alimenta a produção dos sentidos que vivificam e recriam os saberes a partir de trocas e complementação dos sentidos já constituídos. Mas, além disso, essa proposta inovadora implica tencionar os diferentes tipos de saberes que tradicionalmente foram dicotomizados e, grande parte deles até mesmo pré-concebidos como “insignificantes”. O tema gerador impulsiona a troca de saber através do diálogo que respeita as diferenças de cada sujeito cognoscente em suas visões de mundo próprias. O objetivo dessa proposta é a superação de uma visão de mundo ingênuo para uma consciência crítica (mais objetiva) que se assume como sujeito responsável diante da realidade sócio-histórica comum a todos”. (ZITKOSKI, 1996, p. 5,6)</p>

7- Complexos Temáticos	“O chamado Sistema de Complexos Temáticos criado por educadores russos no período pós-revolucionário, baseado na filosofia do materialismo histórico dialético foi pensado para ser um instrumento de orientação para a organização do ensino através de temas socialmente relevantes, objetivando compreender e transformar a realidade. Segundo Cunha, et al. (2013, p.3) “o termo complexo reflete o reconhecimento de que a realidade não é simples e que suas diversas partes encontram-se interligadas num todo, um ponto de vista coerente com nossa posição filosófica”. (OLIVEIRA, 2016, p. 124)
8- Pedagogia de Projetos	“Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações”. (PRADO, 2003, p. 2)
9- Pedagogia das Competências	“A pedagogia das competências, vista a partir do pensamento de seu pai e mestre, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, parece estar sintetizada em seu livro “Dez novas competências par ensinar – convite à viagem”. Ele pretende que o ofício de professor seja abordado de modo mais concreto, por meio da proposição de um inventário de competências que contribuam para redelinear a atividade docente”. (BOSCHETTI, 2014, p. 30)
10- Sistema Apostilado de Ensino	“Os sistemas apostilados de ensino aqui citados são instituições privadas que mantém convênios com escolas e vendem seu material para as mesmas em sistemas de franquias, com a implantação de seus materiais didáticos, o que é uma preocupação para os professores, pois os prejudicam em sua autonomia, ou seja, não podem nem escolher seu material didático. Os sistemas apostilados de ensino são elaborados, ainda, de tal maneira que determinam exatamente cada passo do professor, minuciosamente, incidindo consideravelmente na sua autonomia de elaborar/operar sua prática pedagógica, colocando em xeque o real papel de um docente”. (SOARES, ET AL, 2012, p. 5, 6)

Elaboração própria com base na Ementa do Componente Curricular. (2018)

Após a apresentação de cada grupo, era aberto o debate para perguntas e contribuições. Neste momento, nós fazíamos considerações e o momento foi extremamente formativo agregando trocas e novos conhecimentos. Muitos dos/das estudantes já tinham experiências em algumas das formas de organização abordada e isso enriqueceu muito o debate. Esta atividade corroborou muito com a minha pesquisa de trabalho final de curso. O contato com vários estudantes e militantes de

movimentos sociais de diversas regiões da Bahia e outros estados da Federação, ampliou os horizontes da pesquisa. “A Educação do Campo é uma concepção que compreende a possibilidade de mudança da sociedade por meio do trabalho pedagógico, seja nas escolas do campo, seja nos ambientes não formais.” (BORGES e SILVA, 2012, p. 208). A organização do trabalho pedagógico na educação do campo precisa partir do princípio de uma gestão democrática, emancipatória e libertadora.

O Mestrado ampliou minha visão de mundo. Principalmente no fazer pesquisa. A diversidade de estudantes, no caso da turma 5, alunos de todas as regiões da Bahia, de Minas Gerais e do Maranhão, proporcionou uma vivência ainda que pequena, trocas de experiências muito significativas. Estamos encerrando esse ciclo formativo com certeza com uma boa maturidade.

1.16. A vida Continua se (auto)formando...

Em 2017, início da gestão do Partido dos Trabalhadores em Amargosa (Gestão 2017-2021), foi criada a Supervisão de Séries Multisseriadas – SUSEM. Uma Supervisão dentro da Coordenação da Educação do Campo da rede municipal de educação. Fui convidado para assumir o cargo. Assumir inicialmente por três meses e por conta das muitas atividades do mestrado vi que não iria conseguir trabalhar quarenta horas e dar conta das demandas do mestrado, por isso, optei por continuar na sala de aula somente 20 horas.

A experiência foi muito significativa, pela primeira vez assumia um cargo dentro da secretaria de educação. Confesso que me decepcionei com as burocracias e com tanta hierarquização para resolver questões de ensino-aprendizagem dentro da gestão pública. Por isso, ainda prefiro ser professor de sala de aula. Onde de forma mais direta posso contribuir com a emancipação dos sujeitos.

Neste momento de finalização desta escrita, acabei de assumir de forma interina a direção do núcleo *Girassol* por nossa diretora estar em gozo de Licença Prêmio. Outra experiência inédita e marcante na minha (auto)formação docente. É outro lugar. O lugar do gestor é um lugar de visão privilegiada (ele tem a visão do todo), no entanto é o lugar da angústia, porque muitos dos problemas ele não terá a solução. Os problemas de uma escola vão para além da sala de aula. Porém, os problemas do “além escola” respingam na nela, de forma tão forte, que como uma nódoa, as vezes difícil de limpar.

CAPÍTULO 2: Educação do Campo e Escolas de Turmas Multisseriadas: imbricamentos conceituais e práticos

2.1. Educação do Campo: concepções e princípios norteadores de uma prática contra-hegemônica

“A escola não move o campo, mas o campo não se move se a escola, não se põe em marcha”. (CALDART, 2012, p. 64)

Uma das importantes conquistas da luta dos movimentos sociais na construção dessa concepção de escola do campo foi o reconhecimento em marcos legal, o que se deu somente após muitos e muitos anos de experiências e práticas concretas de Educação no Campo. No Quadro 4, a seguir, estão organizadas, em ordem cronológica, as legislações a nível nacional e estadual para a Educação do Campo.

Quadro 4: Síntese histórica da legislação sobre a Educação do Campo

ANO	LEGISLAÇÃO
------------	-------------------

2001	Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2002	Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002 Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das casas Familiares Rurais.
2006	Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
2008	Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2010	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.
2014	Lei 12.960 de 27 de março de 2014 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
2015	Resolução CEE Nº 103, de 28 de setembro de 2015 Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados apresentados por Almeida (2015, p. 65).

O primeiro desses marcos a reconhecer e utilizar a expressão Escola do Campo como figura jurídica legalmente reconhecida, demarcando, portanto, uma diferença em relação a expressão escola rural, foi a Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002, expedida pelo Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Essa denominação configura um avanço e uma vitória para construção de um modelo novo de desenvolvimento para o Campo. No que diz respeito a Educação do Campo, compartilho da formulação de Roseli Caldart:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257, grifo meu).

As escolas do campo deve ter sua identidade levada em consideração pelos currículos, assim postulam as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, no Art. 2º., Parágrafo Único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002).

Portanto, se a identidade da escola do campo precisa ser respeitada, logo, os padrões urbanocêntricos e seriados não dão conta dessa especificidade, sobretudo nas **multisseriadas** onde a heterogeneidade é a principal referência. Mais uma vez as professoras contribuem conosco, contando-nos, como elas rompem no seu fazer pedagógico com as amarras da seriação.

As potencialidades de estar dentro de uma classe multisseriada, é pela possibilidade que tenho de utilizar o desenvolvimento de alguns alunos. Por exemplo, alunos de 4º ano que eles tem habilidades suficientes para trabalhar, estudar, conteúdos que estão previstos no plano de curso do quinto ano. Eu nunca trabalhei quarto ano e quinto ano, sempre planejei minha aula selecionando conhecimentos, conteúdos que iria trabalhar naquele dia, organizando o tempo pedagógico de forma possível, para dar conta daqueles conteúdos. Então, eu sempre dei aula para uma turma. E aí dava aquele conteúdo que estava previsto, e depois fazia os agrupamentos produtivos necessários. (ORQUÍDEA, 2018)

É gostoso você ver um aluno da educação infantil que vamos fazer uma atividade e que podemos pegar aquele aluno da educação infantil e agrupar com alunos do primeiro segundo e ele não tem dificuldade naquela atividade, ele consegue participar, ter um bom desempenho naquela atividade por estar em uma sala multisseriada, esta também participando daqueles conteúdos de 1º e 2º anos. Então, é gostoso de ver. Eu mesma fico muito feliz, os ver participando de grupos de meninos maiores, e vê-los amadurecendo. (AÇUCENA, 2018)

Nas duas realidades distintas apresentadas pelas professoras, percebemos o esforço empreendido pelas mesmas, desde o planejamento das aulas. Esse trabalho realizado pelas professoras é trabalho intelectual, é produção científica, apesar de não estar sistematizado. Elas pensam, teorizam e põe em prática. Isso é fabuloso.

2.2. Escolas de Classes multisseriadas: um chão minado

O título deste sub tópico, se justifica considerando a polemica que existe ainda em torno da multisserie, ressaltamos que não é nossa intenção romantizar o trabalho pedagógico nas mesmas, nem tão pouco compactuar com a precarização e o abandono que existem com relação às escolas do campo sobretudo as multisseriadas. O nosso objetivo foi e sempre será contribuir com o trabalho dos professores para que as escolas do campo mesmo multisseriadas continue existindo como forma de garantir o direito da escolaridade destes sujeitos. Nesta perspectiva, compactuo do pensamento de (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016, p.433).

“Considerando que toda criança tem direito a estudar próximo à sua casa, e visto que o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço causado pelo mesmo atrapalha o processo de aprendizagem, que essas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem, e que essas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social nas comunidades em que estão inseridas: defendemos que a atuação nesta ação transitória seja o mais qualificada possível, tendo sempre como referência a perspectiva da formação omnilateral”.

Neste sentido, defendemos as classes multisseriadas na perspectiva da superação do modelo seriado de ensino, uma forma de romper com a fragmentação no ensino, e a permanência da escola do campo, mas entendemos que a forma que ela se apresenta precisa ser superada. As multisseriadas são o modelo seriado em precarização. Na prática o que faz a diferença é a prática do professor.

Reconhecemos que a escola multisseriada é uma realidade na educação, no e do campo, que precisa ser superada. Entretanto, enquanto isto não acontece, não podemos deixar toda uma geração de crianças e jovens submetidas à negação completa do processo de escolarização. Deve ser entendida enquanto uma ação transitória rumo à garantia, de fato, do direito à educação para todos. Trata-se, portanto, da luta contra o capital e suas expressões na escola do

campo, luta que se trava por dentro da escola capitalista com posicionamentos a favor da classe trabalhadora, o que implica em lutar contra o rebaixamento dos currículos escolares das escolas do campo. (Ibidem)

Todos os autores que discutem a escola do campo são unânimes na defesa de uma educação de qualidade no Campo. Mas a educação do Campo é um projeto de sociedade. E como projeto, a escola é fundamental, mesmo as multisseriadas, que historicamente vem garantindo o acesso da classe trabalhadora ao mundo letrado conforme é apresentado no mapa abaixo.

Figura 4: Mapa com distribuição geográfica das escolas multisseriadas no Brasil



Fonte: Santos (2015, p. 188), *apud* Lege e Boehler (2013).

Santos e Souza (2017, p. 12), afirmam que “Segundo dados de 2012, dos 16.016.030 de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, 1.469.152 estudavam em turmas multisseriadas, o que representava 9% das matrículas neste subnível de ensino”. Compartilho do pensamento de Santos (2015, pp. 132-133), que assim define turma multisseriadas:

[...] defino “turma multisseriadas” como uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de

estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor. Elas são a forma de organização escolar que atualmente prevalece nas escolas rurais, embora estejam presentes também nas cidades.

É a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo, visto que, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa, a aglomeração de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idade era uma constante.

Dentre as várias organizações da Educação do Campo, se encontra as turmas multisseriadas. Há polêmicas e críticas em torno das turmas multisseriadas, porém é preciso reconhecer que elas existem e que não podem ser ignoradas. “É a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo”. (SANTOS, 2016, p.133).

Sobre as turmas multisseriadas “Os números desmascaram as teses que a colocam como coisa do passado, em extinção: elas somam, segundo o Censo Escolar 2006, cerca de 71.991 estabelecimentos que abrigam 104.919 turmas com esta configuração”. (SANTOS & MOURA, 2010, p. 35). Ao contrário, reconhecê-las seria o primeiro passo para propor uma política educacional para as populações que vivem no campo e que precisam ter seus direitos educacionais assegurados. Vejamos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em seu Artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

As turmas multisseriadas são uma alternativa a essa organização. Como direito educacional e constitucional dos povos do campo, essas turmas, ao longo da história da educação, estiveram à margem das políticas educacionais e sem reconhecimento do poder público, pois se contrapõem a organização seriada e a formação disciplinar e segmentada. Os cursos de formação de professores não tem

dado conta de formar professores para multisseriada, e quando os professores se veem diante de uma turma multisseriada, utiliza-se da lógica da seriação.

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, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a 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, 2011 p. 100).

As turmas multisseriadas representam uma organização escolar fora dos padrões estabelecidos pelo sistema seriado. Elas são uma organização em que, em uma única sala de aula, reúnem-se alunos de diferentes séries/anos do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade de um único professor. Por isso, é preciso romper com a lógica da seriação como propõe Hage (2011, p. 107): “Nesse sentido, a transgressão passa a ser assumida como possibilidade de transcendência, como forma de romper com as amarras de toda acomodação que apequena, conduzindo à realização de utopias concretas”. E efetivar a “Pedagogia das Classes multisseriada” proposta por Moura & Santos (2012, p. 14):

O que a pesquisa tem nos indicado, a partir das falas e práticas dos professores, é que apesar dos entraves e dificuldades, existe uma *pedagogia das classes multisseriadas* construída cotidianamente por aqueles que lá atuam. E essa pedagogia parece-nos que dá conta de responder as singularidades da organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas.

Essa “pedagogia das classes multisseriadas” que os autores se referem, é a prática pedagógica destes professores que lá atuam, forjada na própria experiência e que precisam ser sistematizadas e publicadas. O momento de planejamento/coordenação pedagógica, tem sido momentos de isolamento para os professores das multisseriadas (falo do meu lugar de professor). Acostuma-se

nestes momentos os professores se sentarem em grupos por ano/série para planejarem suas aulas, e os professores da multissérie se isola para elaborar um plano de aula no modelo seriado com até 7 (sete) planos de cursos diferentes.

O que temos constatado é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação. É cobrado que os professores planejem de tal forma que os conteúdos de cada série sejam ministrados. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico. (MOURA & SANTOS, 2012, p. 11).

Diante das legislações vigentes, das produções acadêmicas que apontam para as ausências pedagógicas específicas para a Educação do Campo e turmas **multisseriadas**, é preciso mudar essa realidade. “Mudar essa lógica não tem sido fácil. A lógica de organização dos tempos escolares está carregada de valores e intenções, assim como qualquer prática pedagógica”. (PARENTE, 2010, p. 10).

Como toda mudança não é fácil, esta produção se aplica, como oportunidade de uma organização pedagógica (e não apenas denunciar as ausências), que leve em consideração o conteúdo, o tempo e a organização do trabalho pedagógico que atenda a heterogeneidade destas turmas, partindo dos saberes experienciais dos professores que lá atuam.

Nesta questão da multisseriada, da organização, da seriação, da avaliação eu vou citar aqui, um exemplo que eu tenho guardado claramente na minha mente. De onde eu aprendi que eu queria ir para a sala de aula. Era a escolinha que tinha lá na roça que era na verdade uma escola de cooperativa. Ela não tinha esse vínculo com a secretaria de educação do município, isso só foi acontecer anos depois. Mas quando ela surgiu ela não tinha esse vínculo com a secretaria. Era uma escola de cooperativa para os filhos dos produtores que trabalhavam ali. Não tinha essa questão dentro da sala desta organização de série. Não existia essa organização de série. Ainda eram aqueles bancos que sentavam, dois três alunos juntos, (risos do grupo) 2,3 alunos juntos na mesma mesa e a organização que a professora que era minha tia fazia era colocar dois alunos maiores nas pontas do banco e o menorzinho no meio, e os dois maiores eram responsáveis pelo aluno menor do meio. Era para ajudar nas atividades...e se assim precisassem de outras coisas como ir ao banheiro, os dois maiores eram responsável por aquele menor dentro da sala de aula. Não tinha seriação, e essas avaliação

externas que a gente já discutiu aqui hoje não existiam também. Então a avaliação era ela que realizava e quem determinava, qual aluno passava, qual aluno...não era nem a questão de serie. Era quem ia sair daquela escola para realizar a quinta serie. Já sabe fazer o nome? Já sabe fazer o nome completo, vamos passar agora para produção de texto para leitura. Então só concluía a 4ª série quem tivesse as habilidades de leitura e de escrita. Ai então ela dizia: Já sabe ler, já sabe escrever com fluência tudo direitinho, já sabe a gramática, então esse concluiu a 4ª série. Enquanto não chegasse nesse nível não concluía a 4ª série. E funcionava. E a gente tem frutos dessa educação até hoje... As pessoas que estudaram lá. Hoje tão ai na vida acadêmica fazendo Mestrado, fazendo Doutorado... e são frutos dessa escola. (AÇUCENA, 2018)

O sinônimo da extinção das turmas multisseriadas é o fechamento das escolas do campo. A Lei 12.960/2014 assegura o funcionamento, mas não podemos legitimar as condições precárias que elas funcionam. Tanto na estrutura física, curricular e na organização do trabalho pedagógico. De modo que a apropriação do conhecimento científico seja garantido como direito das populações do campo.

CAPÍTULO 3: A gestão da Educação do Campo no município de Amargosa

3.1. A Educação municipal e as escolas do campo: um panorama

A pesquisa de campo foi realizada no município de Amargosa-BA. Localizado na Mesorregião do Centro-Sul Baiano, este município tinha, em 2016, uma população estimada em 38.041 habitantes. Conforme aponta Almeida (2015, p. 24), “A partir de outro recorte territorial, conforme discriminado pelo Governo da Bahia, Amargosa integra o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.¹²”

3.2. Avanços, paradas e recuos: a construção da Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Amargosa.

De acordo com os autores Lima & Teixeira (2011), A história da educação do Campo na rede municipal de Amargosa iniciou em 2005, portanto a quase 15 anos. Aponta os autores que,

Em 2005 a SED [Secretaria de Educação] de Amargosa, na perspectiva de desenvolver uma política específica para a Educação do Campo, criou a estrutura inicial⁵ necessária para tocar esse projeto nomeando uma profissional para coordenar e supervisionar a implantação dos programas específicos para essa modalidade de ensino, além de possibilitar a participação de docentes no curso Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFBA (parceria com a UFRB) e fazer a adesão ao programa Escola Ativa em 2007. (LIMA; TEIXEIRA, 2011, p.10)

Podemos observar, que apesar de haver passado quase 15 anos, avançamos em muitos aspectos, no entanto com muitas paradas e recuou, em alguns momentos deixando transparecer que toda a produção, legislação e sistematização não passaram de letras mortas. Ainda para os mesmos autores, “A rotatividade dos docentes nas escolas do campo em Amargosa, frente ao grande número de

¹² O Governo da Bahia adotou o conceito de Território de Identidade, por meio da Secretaria de Planejamento Estadual, no ano de 2007, em substituição ao de região político-administrativa. Esta noção busca associar dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas, na definição de um espaço de vivência, protagonismo e concretização da vida, do ponto de vista do espaço geográfico, suas fronteiras e delimitações. Na atualidade, conta com 27 territórios de identidade. (ALMEIDA, 2015, p. 24).

contratos temporários, implica diretamente na descontinuidade dos processos formativos, impossibilitando avanços no campo teórico”. (Idem, p.13). O Quadro 5 a seguir, sistematiza o histórico das ações voltadas para Educação do Campo no município de Amargosa-BA.

Quadro 5: Síntese histórica das ações voltadas para Educação do Campo no município de Amargosa-BA

ANO	ATIVIDADES
2005	- A Secretaria Municipal de Educação de Amargosa nomeou um profissional para responder pela Educação do Campo, para articular ações, programas e projetos específicos para a modalidade.
2007	- É elaborado e aprovado Plano Municipal de Educação – PME, instituído pela Lei nº 251, em 12 de dezembro de 2007 com validade até 2017. - Com o apoio do PROGED/UFBA, a Secretaria iniciou seu processo de reorganização e reestruturação construindo um organograma e regimento interno, criando também a Supervisão de Educação do Campo no município. - A Secretaria Municipal de Educação fez a adesão ao Programa Escola Ativa (PEA), que consistiu em uma estratégia metodológica destinada as escolas multisseriadas.
2009	- O Centro de Formação de Professores da UFRB, a partir do projeto de extensão <i>Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos</i> , e a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa iniciaram uma parceria com objetivo de construir uma proposta para a Educação do Campo de Amargosa.
2010	- A Secretaria Municipal de Educação de Amargosa implantou o Programa Despertar em 13 (treze) escolas e 32 (trinta e duas) classes. O Programa Despertar é financiado pelo SENAR e está assentado em base teórica, filosófica e política contraditória com o paradigma da Educação do Campo. - Foi realizado o <i>I Encontro de Educação do Campo de Amargosa</i> .
2011	- Foi realizado o <i>II Encontro de Educação do Campo de Amargosa</i> .
2011	- Subprojeto Pibid “Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo”, conhecido como “Pibid Classes Multisseriadas” (Edital Nº 001/2011/CAPES), que se desenvolveu em três escolas rurais multisseriadas, de Amargosa, entre julho/2011 e fevereiro/2014. Total de 15 alunos bolsistas dos cursos de licenciatura em Física (6), Matemática (3), Pedagogia (3) e Letras (3) e 3 supervisores, professores de turmas multisseriadas.
2012	- Sistematização das <i>Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa-Bahia</i> .
2013	- Pesquisa diagnóstica nas comunidades que as escolas do campo estão inseridas.
2014	- Início do trabalho coletivo articulado com os profissionais da educação e as comunidades das escolas do campo intitulado <i>Realizando Sonhos e garantindo direitos na educação do campo do município de Amargosa</i> .
2014	- Início das atividades formativas do projeto de pesquisa e inovação educacional “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (UNEB/UFRB) envolvendo professores do município
2014	- Subprojeto Pibid Pedagogia, linha intitulada “Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo” (Edital CAPES/Pibid Nº 061/2013), desenvolvido em 03 escolas multisseriada do campo, no município de Amargosa entre 03/2014 e 02/2018. Total de 15 alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Pedagogia e 3 supervisores, professores de turmas multisseriadas.
2015	- Amargosa: Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025. (Lei Nº 430 de 10 de julho de 2015)
2016	- Sistematização da <i>Proposta Política Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa-BA</i> . Inserção no currículo das escolas do Campo a disciplina

	<i>Educação do Campo</i> . Aprovada em Assembléia pelos professores do Campo e pelo Conselho Municipal de Educação – CME.
2016	- PRONACAMPO/Ação - Escola da Terra. Curso Aperfeiçoamento (200h) / complementação Especialização (160h) em Pedagogia Histórico-Crítica. De 25/11/2016 a 31/05/2017. Realizado Pela Universidade Federal da Bahia – UFBA em parceria com o município.
2017	Criação da Supervisão de Apoio as Séries Multisseriadas - SUSEM (Lei Nº 472, de 31 de março de 2017).

Fonte: Elaboração própria com base em Almeida (2015). Para atualizar os dados dos anos seguintes, apoiem-me em Amargosa (2016, 2017) e Santos (2015).

O Quadro 5 demonstra que a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa possui um histórico significativo de ações voltadas para a Educação do Campo, contemplando também questões pertinentes às Escolas de Turmas Multisseriadas. As ações desenvolvidas propiciaram aos professores uma aproximação com a temática, ainda que insuficiente, mas capaz de retirar o tema do silenciamento.

Mais recentemente (2016), a elaboração da *Proposta Política Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa-BA*, na qual foi inserida a disciplina *Educação do Campo* nos currículos das escolas do campo do município pode ser destacada como uma ação muito positiva. Entretanto, ainda que meritosa, tal proposta não contemplou as especificidades das Escolas de Turmas Multisseriadas. Essa “obrigatoriedade” da disciplina foi um grande ganho, no entanto, a sua implementação na prática tem gerado dificuldades conforme aponta alguns professores que participaram do Grupo Focal.

Quanto a disciplina Educação do Campo, foi um ganho ter a disciplina no currículo, mas não é só colocar no documento em uma proposta, A secretaria municipal de educação precisa pensar em um plano de formação anual, não só um plano anual, mas que seja revisto anualmente porque para além da discussão da disciplina a gente precisa construir o projeto político pedagógico das nossas escolas do campo. (ORQUÍDEA, 2018)

Chamei a coordenadora e disse: eu estou com dificuldades com a disciplina Educação do Campo. É uma disciplina que só tem na rede de Amargosa, até pra gente encontrar material específico, livro didático, atividades pros meninos, para elaborar os trabalhos, é extremamente complicado. E pra gente que tem as séries iniciais muito pior. Esses conteúdos que estão aqui elencados para educação do campo eu estou com dificuldades para trabalhar. (AÇUCENA, 2018)

É formação inicial e continuada. Inicial na Universidade. Eu lembro da Educação do Campo [na Universidade] que eu tive, uma disciplina optativa, coisa rápida, só naquela discussão dos princípios da educação do campo, discussão bem rápida. E na prática? Eu fico pensando. (CRAVO, 2018)

Concordo com o pensamento de (MOSQUEN, 2011) que “A Educação do Campo é um jeito de fazer educação, onde as pessoas colocam a sua alma, sua cultura, seus sonhos.” Quando a Educação do Campo se resume apenas a escolarização, a uma disciplina escolar, ela perde seu sentido originário.

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida. (MOLINA, 2015, p. 381)

O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo. (Ibidem)

Percebemos que a dificuldade dos professores em lidar com os conteúdos da disciplina Educação do Campo¹³ acontece pela falta de formação conforme apontada por eles. Não é tão simples assim, pegar o plano de curso, planejar a aula e ministrar. Para Molina, “a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da auto emancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador.” (Ibidem)

¹³ Veja no Anexo I o plano de Curso da Educação do Campo de rede municipal de Amargosa-BA.

3.3. A gestão pedagógica das Escolas de Turmas Multisseriadas em Amargosa

As vinte e duas (22) escolas do campo atualmente em funcionamento no município de Amargosa encontram-se organizadas administrativamente em Núcleos escolares. Cada Núcleo corresponde a uma zona geográfica do município e possui entre três e cinco escolas.

Todas as escolas funcionam em prédios próprios que são anualmente reformados. Os prédios possuem energia elétrica e água encanada ou captada por poço artesiano, tem acesso à Internet e possuem as salas de aula forradas. Comparada à realidade de outros municípios conforme tem sido fartamente denunciado pela literatura que estuda as escolas multisseriadas, os prédios escolares de Amargosa encontram-se com larga vantagem no quesito infraestrutura, embora seja importante ressaltar que tais escolas estão construídas em áreas pequenas, o que limita o desenvolvimento de atividades esportivas ou mesmo voltadas para a agricultura, o que seria pertinente à realidade do campo.

Cada Núcleo Escolar é gerido por uma Diretora, eleita para um mandato de três anos, podendo ser reconduzida por mais um mandato consecutivo. Possui ainda uma Coordenadora Pedagógica, concursada, e uma Secretária Escolar. A Secretária Escolar exerce o seu expediente de trabalho na sede da Secretaria Municipal de Educação na cidade, e responsabiliza-se pelo registro burocrático da escola (documentação, matrículas, lançamento e registro de notas, atestados, históricos escolares, etc). A Coordenadora Pedagógica e a Diretora Escolar exerce suas atividades acompanhando, *in loco*, semanalmente, as escolas sob sua jurisdição. Geralmente é feito um rodízio de modo que tanto a Coordenadora quanto a Diretora possam, separadamente, visitar cada escola pelo menos uma vez durante a semana, utilizando-se, para tanto de veículos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Semanalmente, os professores de cada Núcleo reúnem-se em espaços localizados na sede do município para realização da “Coordenação Pedagógica”. Liderados pela Coordenadora Pedagógica, e não raro contando também com a participação da Diretora Escolar do Núcleo, dedicam-se à elaboração do Planejamento pedagógico da semana seguinte por um tempo de aproximadamente duas horas, geralmente entre as 17h e 19h¹⁴.

Apesar dos avanços que possam ser destacados no município, conforme pode-se constatar no Quadro 5, anteriormente apresentado, alguns aspectos tem contribuído para o enfraquecimento do trabalho pedagógico no contexto das escolas multisseriadas. Entre eles, citamos:

- Entre o corpo docente que atua em escolas de turmas multisseriadas prevalecem **professores iniciantes, com regime precário de trabalho**, com contratos temporários. Poucos são os professores efetivos que atuam nestes espaços;
- Talvez em virtude do aspecto acima apontado, há uma **grande rotatividade entre os docentes que atuam nas escolas multisseriadas**. Em raros os casos os professores permanecem por muitos anos em uma mesma turma ou escola. Esta rotatividade acentuada gera prejuízos, tais como descontinuidade das ações, requerendo que novos professores tenham que se adaptar a novas rotinas e novas turmas a cada ano; para os estudantes, a exigências de readaptações gera prejuízos pedagógicos que afetam sua aprendizagem;
- Também, merece ser destacado o **deslocamento diário** realizado pelos professores entre suas casas e o ambiente de trabalho, nas escolas do campo. Estudo realizado por Almeida (2011, p. 71-72) com 24 professores que atuavam em escolas multisseriadas no município indicava que 79% deles

¹⁴ Entre os professores, prevalece o regime de trabalho de 25 horas semanais, das quais 20h são realizadas em sala de aula propriamente dita e 5h destinadas ao “planejamento pedagógico”. Das 5 horas do planejamento pedagógico, 2 são realizadas no momento de “Coordenação Pedagógica” e as outras 3 são utilizadas de forma individual, mais livre. Observa-se que o tempo de 5 horas semanais é insuficiente para o planejamento adequado das atividades, sobretudo quando se considera os casos de turmas mais heterogêneas, requerendo assim ao professor o investimento de horas extras não pagas, pois que extrapolam o determinado na legislação municipal.

moravam na cidade; entre os 21% que residiam no campo, 17% deles lecionavam em outra comunidade. Esta realidade possivelmente deve ter se agravada nos últimos anos, com a intensificação da migração campo-cidade observada no município. Os deslocamento impõe ao professor um desgaste físico para realizar o trajeto casa-escola-casa, além de não lhe permitir um enraizamento na comunidade onde leciona, fator importante para o fortalecimento de práticas pedagógicas ancoradas no paradigma da Educação do Campo;

- Outro aspecto a ser ressaltado é a **ausência de formação** para tratar com a realidade da multissérie. Não há uma política de formação continuada dos professores que atuam nas escolas multisseriadas. As poucas iniciativas formativas realizadas restringem-se a minicursos ou palestras ocorridos durante as Jornadas de Planejamento Pedagógica promovidas pela SMED, ou eventos esporadicamente ofertados pela UFRB. Embora deva-se registrar que há cerca de uma década a UFRB desenvolve ações formativas sobre a temática junto a SMED, estas tem sido descontinuas; considerando ainda que a rotatividade docente é muito grande, é possível que entre os atuais professores poucos tenham participado de ações formativas anteriormente realizadas. A formação inicial também tem sido insuficiente para preparar os professores para o exercício docente no contexto da multissérie, conforme já apontado em várias ocasiões neste trabalho. Grande parte dos professores que atuam nas escolas multisseriadas no município tiveram sua formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRB/CFP que oferta apenas um componente curricular, optativo, com duração de 51 horas, denominado *Educação do Campo*. Ainda que outros componentes curriculares como *Didática*, *Currículo*, *História da Educação*, possam, eventualmente, tratar da temática escolas multisseriadas, a carga horária destinada à sua discussão é insuficiente para promover uma formação razoável para lidar com a multissérie, considerando-se os diversos aspectos políticos, filosóficos, administrativos, históricos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos que a atravessa. As experiências mais duradouras e significativas no campo da formação restringe-se à experiência do Programa Escola Ativa, encerrado em 2012; ao Pibid Classes Multisseriadas,

desenvolvidos pela UFRB/CFP, entre 2011 e 2018, em dois distintos subprojetos; e o PRONACAMPO/Ação - Escola da Terra, que formou quinze (15) professores no município entre 2016 e 2017;

- A **gestão do planejamento de ensino** é outro aspecto que tem impactado negativamente nas escolas multisseriadas, enfraquecendo o trabalho pedagógico neste contexto. Embora o município apresente elemento que o diferenciem da grande maioria das comarcas brasileiras no que se refere à gestão municipal, no que diz respeito à gestão do planejamento pedagógico esta ainda tem sido insuficiente para dar conta das especificidades que a multisserie requer. Conforme conclui Bom Conselho (2019, p. 126) em sua monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia realizada no município, “A análise dos dados indicaram que o planejamento de ensino elaborado e desenvolvido no âmbito das escolas multisseriadas tem sido orientado por um excessivo número de instrumentos burocratizantes da ação pedagógica e não tem dado conta da heterogeneidade e singularidade desse contexto”. A autora critica a lógica da seriação escolar que orienta o planejamento e o tempo de duas horas semanais destinado para reuniões coletivas de planejamento, visto que o mesmo tem sido insuficiente para a elaboração dos planos de aula, sobretudo porque este tempo é suprimido pela quantidade excessiva de informes e questões burocráticas a serem resolvidas. Critica ainda a “ausência de materiais pedagógicos que venham a auxiliar os professores no momento de planejar”, a infraestrutura destinada a realização deste planejamento, reivindicando “salas com multirecursos, vastas em materiais e recursos pedagógicos tais como: livros, livros de literatura Infantil, literatura sobre a Educação do Campo, computadores, internet, dentre outros”. Ainda para a autora, é “necessário garantir a elaboração do planejamento no momento da Coordenação Pedagógica, proporcionando momentos de interação entre os professores [...]. Um planejamento entre “pares”, com vistas que eles possam, discutir, dialogar e interagir durante o preparo das aulas, trocando experiências, socializando ideias e atividades exitosas. Um planejamento que seja elaborado em conjunto, deixando de ser tão solitário” (BOM CONSELHO, 2019, p. 127);

- Por fim, outro problema a ser ressaltado, já anunciado em ocasiões anteriores neste trabalho, é a **ausência de uma proposta curricular específica para as escolas multisseriadas**. Embora seja importante ressaltar o avanço acumulado no âmbito da rede na última década e meia no trato da Educação do Campo, sobretudo, no que diz respeito ao currículo, através da elaboração das *Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa*, em 2012; e da *Proposta Política Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo do Município de Amargosa-BA*, em 2016, há ainda lacunas a serem preenchidas, para a superação do paradigma curricular seriado ainda hegemônico no âmbito da rede municipal de ensino. Conforme aponta Bom Conselho (2019, p. 127) no trabalho acima referido, “o planejamento é tido como principal percalço à prática docente devido a lógica da seriação que rege a conjuntura das turmas multisseriadas. Um contexto tão heterogêneo não pode ser orientado por práticas hegemônicas de ensino, em essencial quando refere-se ao planejamento, elemento norteador da prática docente. Nessa perspectiva, compreendemos que é urgente a superação do paradigma seriado existente nesta conjuntura”.

É, portanto diante da lacuna apontada no último ponto, acima, a saber, a **ausência de uma proposta curricular específica para as escolas multisseriadas**, que pretendo atuar, com a elaboração deste Trabalho Final de Conclusão de Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, relatando experiência de atividades em sala de aula, a minha (auto)formação e a contribuição dos professores participantes, conforme já indicado na *Introdução*.

CAPÍTULO 4: Pedagogia das Classes Multisseriadas: Elementos teóricos-conceituais para reflexões da prática pedagógica nas Escolas Multisseriadas

Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem.
(Miguel Arroyo).

4.1. Um discussão inicial sobre Currículo

A palavra *Currículo* remete-me às memórias do componente curricular que tive com esse mesmo nome no meu curso de graduação em Pedagogia. “Tudo é currículo” afirmava o professor da disciplina. Estudamos dentre outros textos, o livro *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva (2007), que revisito neste momento para compreender que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. *O currículo é documento de identidade.* (SILVA, 2007, p. 150, grifos meus).

Pensar o Currículo como identidade tem tudo a ver com o que postula as *Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo*, no seu Art. 2º., Parágrafo Único: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva [...]”. Embora o artigo citado não se refira ao currículo das escolas do campo, ele corrobora para o entendimento que o que define uma escola do campo são as identidades dos povos do campo. E que mesmo ela esteja situada geograficamente na zona urbana, o que define sua identidade são os sujeitos que a frequentam. Contribuindo com esse entendimento, Libâneo (2008, p. 173-174), nos apresenta duas definições bem pontuais de currículo, relevantes no contexto da discussão que aqui empreendo:

O currículo é o conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências

cotidianas na comunidade, na interação entre professores, alunos, funcionários, nos jogos e no recreio e outras atividades concretas que acontecem na escola que denominamos ora currículo real ora currículo oculto.

O currículo é a representação da cultura no cotidiano escolar [...], o modo pelo qual se selecionam, classificam, distribuem e avaliam conhecimentos no espaço das instituições escolares. [...] um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares.

Analisando a primeira definição, o autor pontua que a finalidade da escola é reproduzir um currículo que é a materialização da cultura produzida pela sociedade. “Existe ensino porque existe uma cultura, e o currículo é a seleção e organização dessa cultura”. (Idem). No entanto, o autor pontua que (o currículo) *é a prática possível, dadas determinadas condições*. Então questionamos: Quais são as condições dadas às escolas do campo, sobretudo `s escolas multisseriadas para que a prática do currículo seja a identidade e a representação da cultura camponesa? Onde essa cultura e identidade aparecem? No livro didático? Nos programas? Nos currículos (formais)? Na formação dos professores?

A segunda definição, de igual modo, aponta para a ideia de um currículo que sustente a reprodução de representações sociais presentes na cultura de uma sociedade e que tem como objetivo manter os padrões e o funcionamento de um ideal de sociedade. Logo, fica nítido porque a cultura campesina por muito tempo ficou de fora dos currículos oficiais. Ela não é modelo a ser seguido! A cultura do índio, do negro, dos povos das florestas, do sertanejo, dos pescadores, das marisqueiras, das catadeiras de coco e tantas outras identidades que encarnam os povos do campo tem estado ausentes dos currículos escolares.

Libâneo (2008, p.168), complementa que “o currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem”. O autor nos leva a compreender ainda que “Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define *o que ensinar, o para que ensinar o como ensinar* e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática.” (Idem).

Sobre os níveis de currículo, Libâneo (2008) apresentam três níveis: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto.

O *Currículo formal* “refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo”. (Libâneo (2008, p. 171).

O *Currículo real* “é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino [...]. É o currículo que sai da prática dos professores”. (Libâneo (2008, p. 172).

O *Currículo oculto* “representa tudo que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está “oculto” porque ele não é prescrito”. (Idem, ibidem).

Quadro 6: Tipos ou modelos de currículo.

TIPO DE CURRÍCULO	CARACTERÍSTICAS (CONCEPÇÕES)
Tradicional	Corresponde a ideia de planos de estudos, isto é, um conjunto de disciplinas a serem estudadas pelos alunos ao longo das séries escolares.
Tecnicista	É um formato de currículo baseado na tecnologia de elaboração e de aplicação de programas curriculares. (Formação para mão de obra).
Cognitivo	Acentua o desenvolvimento das capacidades cognitivas e das estratégias de aprendizagem. As disciplinas aparecem apenas como valor instrumental para a aprendizagem das habilidades cognitivas.
Sociocrítico e o Integrado	Atribuem importância à prática, tanto no sentido de a prática ser a referência para a elaboração e desenvolvimento curricular, como no sentido de entender a prática curricular como um processo de investigação.

Elaboração própria com base em Libâneo (2008, p. 183).

Apesar de autores da área do currículo discorrem sobre a divergência entre a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular com o pensamento de Paulo Freire, permito-me discordar e me posicionar contra aquilo que considero uma vaidade acadêmica, essas dicotomias no campo do currículo. Minha trajetória de estudante, militante, e professor do campo em turmas multisseriadas, me autoriza a

dizer que os conteúdos escolares fizeram a diferença na minha formação. A escola não pode ser esvaziada de conteúdos. Para Lopes e Macedo (2011, p. 89, 90)

O embate (da pedagogia crítico-social dos conteúdos) com a educação popular e com o pensamento de Freire se desenvolve pela desconfiança em relação a sua concepção de diálogo entre professor e aluno sem admitir uma hierarquia entre os mesmos, pelo menos no início do processo pedagógico, quando os saberes dos alunos são vistos como desorganizados. É também considerado que essa teorização acaba por se aproximar de alguns princípios do progressivismo de Dewey e com isso estimula os professores a se desinteressarem pela transmissão de conteúdos sistematizados aos alunos das classes populares. Em nome de um processo de conscientização, os conhecimentos sistematizados podem vir a ser negligenciados, prejudicando a possibilidade de visão crítica das classes populares, entendida como necessariamente dependente desses conhecimentos.

Por sua vez, os teóricos da educação popular criticam a pedagogia crítico-social dos conteúdos por ser excessivamente valorizadora dos conhecimentos acadêmicos, correndo o risco de separar a transmissão do conhecimento da produção do conhecimento. Para eles e para Freire, há uma intrínseca relação entre esses processos, de forma que um não existe sem o outro.

Observamos que o que une as duas concepções é maior do que as divergências. A educação popular “um projeto de educação que visa a possibilitar a luta dos oprimidos, por meio de sua conscientização política e sua libertação. [...] esse projeto não é concebido por Freire como algo a ser feito *para* os oprimidos, mas *com* os oprimidos” (LOPES, MACEDO 2011, p. 85). Refletindo com as autoras, percebemos que a diferença está *para* (o oprimido) e *com* (o oprimido). É certo que Paulo Freire foi um grande pensador da educação, mas muitas das suas ideias continuam sendo uma utopia nesta sociedade de classe. Para que as muitas ideias de Freire se torne realidade, precisamos superar o modelo capitalista de produção, que se apropria da natureza e de tudo que é produção da humanidade. “Lidar com esse desafio quando pensamos em classe multisseriada é pensar na organização do trabalho pedagógico, desse aproveitamento do tempo pedagógico. E... é um desafio. A gente, não retirar conhecimento, não retirar conteúdos. (ORQUÍDEA, 2018)

Neste contexto, a apropriação dos conteúdos que vão permitir aos nossos estudantes a competir nesta sociedade de classe é um elemento fundamental. Mas não é qualquer conteúdo. É o conteúdo com uma abordagem crítica, que parta da

realidade concreta dos sujeitos. “Pensar nos saberes associados a essa realidade implica conceber a possibilidade de inserção crítica e de transformação dessa mesma realidade. Esse processo tanto é intelectual quanto político: exige reflexão e ação transformadora”. (LOPES, MACEDO 2011, p. 85). Porque foi a apropriação dos conteúdos, e uma formação crítica por meio de bons professores, que me permitiu ser aprovado no vestibular em uma Universidade Federal e posteriormente ser aprovado em um concurso público. O ensino dos conteúdos também é uma preocupação dos professores que participaram da pesquisa:

Aí quando eu penso na organização deste currículo para as classes multisseriadas a minha maior preocupação confesso a vocês é justamente isso: não retirar conhecimento científico, não retirar esse direito deles de aprender tudo o que eles precisam aprender. Porque não é fácil pensar num currículo desses, para atender essa demanda. São alunos que vão permanecer sete anos, desde os quatro anos até 10... até o 5º ano. Então assim, como organiza esse currículo gente, para dar conta anualmente deste aluno que está ali todos os dias nesses sete anos dentro de uma classe? Único documento. (ORQUÍDEA, 2018)

Este trabalho está sendo realizado em um contexto de *Golpes* no Brasil. Golpe contra a democracia, perdas de direitos trabalhistas acompanhado de retrocessos, de cortes e congelamentos de gastos públicos em educação, saúde, habitação, programas sociais entre outros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁵, para a educação básica já é uma realidade no Brasil. E nós os trabalhadores, os oprimidos, “brigando por concepções de currículo”. Precisamos ver o que nos une a luta! O projeto do capital já está muito bem desenhado. Eles sabem o que querem, e se articulam para isso. “Há é parâmetro, mas pensado de lá e jogado para cá. Nossos alunos são oriundos do campo e não são pensados. É o que eu digo

¹⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 31/08/2018.

sempre, é pensado na pedagogia da adequação. Não existe não, mais a gente inventa. Adequa. Tem que adequar”. (MARAVILHA, 2018)

Uma concepção de currículo para escolas de turmas multisseriadas, devem se aproximar daquilo que Libâneo (2008, p. 184), chama de currículos abertos. “*Currículos abertos* preocupa-se com a integração entre as disciplinas, tem mais flexibilidade na definição de objetivos e competências, os conteúdos podem ser organizados em áreas e temas geradores”. Entendermos que é preciso integrar os conteúdos, as disciplinas e “Transgredir o modelo (multi) seriado”¹⁶ por meio de uma educação que a prática curricular seja um processo crítico de investigação visando a transformação social. Hage (2010, p. 107), propõem que o paradigma (multi) seriado seja superado.

Dessa forma, buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas.

Temos a clareza de que essa proposição não se efetivará via decreto, por imposição do poder público, de modo compulsório para todas as escolas ao mesmo tempo, ou por decisão dos pesquisadores, educadores ou de algum outro segmento escolar isoladamente. Uma mudança dessa natureza, para se materializar e apresentar os resultados significativos, deve constituir-se paulatinamente, com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudos e pesquisas sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atendam as peculiaridades locais das escolas e suas comunidades, *aproveitando o que os sujeitos conseguem realizar de positivo nessas escolas por meio de sua prática criadora e inventiva, de sua capacidade de inovar e de fazer diferente, mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas.* (Grifos meus)

¹⁶ Nesse sentido, a transgressão passa a ser assumida como possibilidade de transcendência, como forma de romper com as amarras de toda acomodação que apequena, conduzindo à realização de utopias concretas. (HAGE, 2010, p. 107).

Transgredir o modelo seriado será um desafio diário contra um sistema que quer o campo vazio para o avanço do agronegócio. Conforme aponta o autor citado essa transgressão acontecem “*aproveitando o que os sujeitos conseguem realizar de positivo nessas escolas por meio de sua prática criadora e inventiva, de sua capacidade de inovar e de fazer diferente*”. A partir da prática diferenciada, os pilares da seriação começarão a ser minados.

4.2. Do Currículo à Organização do Trabalho Pedagógico na escola do campo

Na perspectiva conceitual de Organização do Trabalho pedagógico (OTP), objeto de estudo neste trabalho, compartilhamos do pensamento de Luiz Carlos de Freitas:

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico. Entende-se este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola. (FREITAS, 2012, p. 94).

A Organização do Trabalho Pedagógico precisa ser pensada com intencionalidade. Não é qualquer OTP que vai dar conta das especificidades das escolas do campo. Neste sentido, as autoras do volume dos Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo dedicado ao tema *Organização do trabalho pedagógico* (UFBA, 2010), pontuam:

O professor numa escola do campo, ao planejar o seu trabalho pedagógico, necessita ter claro qual o projeto histórico que defende. Essa clareza oferece elementos para definir como irá delimitar os objetivos, as formas e os critérios que irão orientar o processo avaliativo e seus objetivos, expressando novas formas e relações de organização do seu trabalho pedagógico, com perspectiva emancipatória para a formação humana. (SILVA, et al, 2010, p. 165).

O sistema educacional é organizado de forma desigual para os trabalhadores e para as elites. Para a classe trabalhadora, cabem apenas as séries iniciais. A escola tem essa função elitista, mas é comum ouvir que a educação depende do esforço de cada um; os estudantes “mais aplicados” são premiados e conseguem modificar sua própria vida, enquanto aos outros cabem empregos, na maioria das vezes, de baixa qualificação. O acesso, a permanência e a conclusão da escolaridade não são para todos indistintamente: a educação pública é mínima e com condições precárias, a seletividade é evidente – basta comparar o número de crianças do

ensino fundamental com o do ensino médio. Sendo assim, a função social da escola capitalista é incorporada aos seus objetivos e práticas de avaliação, que determinam a própria organização do trabalho pedagógico. (Ibidem, p. 163-164).

A escola pública que a burguesia pensa para o Brasil em 2019, tem a mesma vocação da escola capitalista denunciada por Freitas em sua pesquisa há mais de 20 anos. “Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe”. (FREITAS, 2012, p. 95). O autor reforça: “A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida” (Idem). Enquanto para o capitalismo as escolas do campo, sobretudo as escolas multisseriadas devem ser fechadas porque tem poucos alunos (porque para eles é despesa, custo, dinheiro), defendemos nesta produção uma possibilidade de Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo e nas turmas multisseriadas assentada na Pedagogia das Classes Multisseriadas, para que elas continuem existindo e cumprindo o seu papel social na educação dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Aqui a gente tem realidades árduas no campo. É por isso que as pessoas sofrem sem a terra, não lutam pela terra, não tem organização. Falta formação para a gente enquanto educador compreender o nosso lugar. Nosso município. Pra gente poder construir um currículo a partir da discussão do povo que está aqui. Não do nosso olhar. Ouvindo as pessoas. (MARAVILHA, 2018)

O artigo escrito por Fernando José Martins intitulado “Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo”, traz inicialmente no texto uma análise das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo” (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação). Trazendo elementos para discussão/reflexão, o autor pontua que “A legislação, nesse caso, expressa em certa medida, o real, o concreto, mas não a sua totalidade” (Martins, 2008, p. 95). E continua:

Duas considerações podem ser feitas a esse respeito: primeiro, apesar do dispositivo legal e a teorização, a especificidade da escola do campo não se constitui em um elemento presente na rede educacional que se encontra na zona rural brasileira; segundo, os sujeitos do campo, com suas especificidades, particularidades,

singularidades, necessitam de maior materialidade para a compreensão. Ou seja, quais elementos devem ser ressaltados para a compreensão mais efetiva sobre educação e sujeitos do campo? (Ibidem, p. 95).

Uma das possíveis respostas ao questionamento que o autor apresenta no final da citação anterior, é que não é qualquer teoria que ajudará na leitura da realidade do campo e dos sujeitos da Educação do Campo. O autor ainda pontua que a legislação não especifica quem são esses sujeitos, os sujeitos são “indeterminados”. Quanto a realidade do campo brasileiro, o autor ressalta que na legislação em apreço, “A realidade camponesa do Brasil, campesina, rural, agrícola, é abordada de uma forma multifacetada e de diferentes concepções de mundo” (Idem p. 95). Ainda para o autor,

A legislação garante um espaço institucional, o que se deu com a conquista da inclusão da educação do campo como política pública. Porém, ao remeter-se à temática da organização do trabalho nas escolas do campo, são necessárias análises da materialidade da categoria para os sujeitos do campo, a qual estará presente na totalidade das análises, seja na conceituação e especificidade, seja no projeto de sujeito e sociedade que a escola busca auxiliar na construção. Enfim, o que é a educação do campo para os sujeitos desse campo? Qual o papel da escola? (Ibidem, p. 95).

Nesta perspectiva, o papel da escola é ajudar na leitura da realidade. Não é qualquer pedagogia que irá contribuir com a leitura da realidade com perspectiva emancipatória. Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* propõe a importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante. Uma pedagogia que contribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito e autor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão.

Trazendo o conceito de *ação e reflexão* em Freire, para pensar a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo, e em consonância com o pensamento de Martins (2008), podemos afirmar que a construção da OTP deve estar imbricada com a vida do sujeito, da escola e da comunidade. Nesta perspectiva,

A compreensão de OTP pode abranger toda ação educativa, seja ela escolar ou não. No entanto, há uma tendência que efetua um corte para a análise desse campo, focalizando-o dentro dos limites da

escola. Comumente, a reflexão sobre as práticas pedagógicas se circunscrevem ao âmbito escolar. Dessa forma, no plano das categorias sobre a educação, a aproximação da OTP com a escola formal, institucional é um fato recorrente e majoritário. Contudo, não é dessa maneira que o conceito está utilizado aqui. *Entendemos OTP como a organização da educação de modo amplo, que se articula também com a visão formal, ou seja, processos educativos sociais e escolares.* (MARTINS, 2008, p.100, grifos nossos).

O autor aponta o calendário escolar como um dos grandes entraves para a OTP das escolas do campo, e sugere, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE), que segundo ele prevê um orçamento maior para as escolas do campo, a realização de concursos públicos específicos para as escolas do campo, a fim de que os profissionais da Educação do Campo sejam valorizados na carreira docente e não tenham necessidades de lecionar em várias instituições, o que dificulta a aplicação de um calendário diferenciado nas escolas do campo. Para Martins (2008, p.102), a OTP “necessita então de uma mudança na organização dos próprios tempos educativos. Há, nesse sentido, iniciativas como a pedagogia da alternância e do trabalho como princípio educativo que visa a vincular os tempos educativos com as necessidades da educação do campo”.

A práxis da Educação do Campo não pode estar desvinculada da luta pela terra. Por isso a Educação do Campo não é um projeto de escola somente, é um projeto de sociedade. Neste sentido, a luta em defesa dos direitos e pela igualdade de direitos e justiça social, se faz necessária, sobretudo porque,

No Brasil, o caráter excludente e desigual da questão agrária constitui um sujeito camponês, em certa medida, desvinculado da terra. Isso se dá pela violenta expropriação ou ainda pela ausência de condições de vida nela. Os sujeitos do campo são não somente agricultores, mas também desempregados em grandes centros urbanos, trabalhadores fabris, terceirizados, boias-frias, em uma palavra: excluídos. (MARTINS, 2008, p. 96).

A Organização do Trabalho Pedagógico na Educação do Campo precisa partir do princípio de uma gestão democrática, emancipatória e libertadora. Uma gestão do trabalho pedagógico centralizadora não combina com a Educação do Campo. A

gestão precisa ser autônoma e com financiamento público, sem o viés economicista. A gestão não deve ser autoritária, baseada apenas em concepções técnicas.

A construção da OTP nas escolas do campo deve ser uma construção social, histórica e interdisciplinar. Contrária da pedagogia bancária, conteudista, urbanocêntrica e mecanizada, com processos avaliativos classificatórios, estatizadas e meritocráticos. Precisa pensar no global sem desprezar o local. Que os processos avaliativos sejam diagnósticos e formativos. Que as diversas formas de organização da aprendizagem sejam considerados, sobretudo a multisseriação que ainda é considerado um “mal necessário” porque tomam com referências à seriação urbana, que já fracassou conforme aponta os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Provinha e Prova Brasil, que no caso da Prova Brasil, apresenta o retrato da seriação brasileira, já que as turmas multisseriadas não participam da avaliação. Nesta perspectiva, a OTP não pode tomar como natural a condição de subalternidade em que se encontram os sujeitos de direito da Educação do Campo, tendo sempre como objetivo elevar o conhecimento escolar e o processo civilizatório.

4.3. A necessidade da construção de uma Proposta Pedagógica ancorada na Pedagogia das Classes Multisseriadas

Contribuir a partir deste trabalho com a elaboração de uma organização pedagógica, ancorada nos saberes práticos dos professores que já atuam nestas turmas, é o que Santos & Moura (2012, p.74), denominam de *Pedagogia das Classes Multisseriadas*. Os autores apontam “a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas” oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado.” A Pedagogia defendida pelos autores, é resultado das experiências e saberes dos professores. Tardif (2001, p.121), vem corroborar conosco dizendo que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos do seu ofício. [...] e a prática deles, isto é, seu trabalho cotidiano é um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Pensando na realidade concreta do município de Amargosa, Almeida (2015, p. 32), afirma sobre as escolas do campo do município de Amargosa:

Todos os Núcleos possuem classes multisseriadas. No entanto, não existe nenhum programa específico para nortear o trabalho pedagógico desenvolvido nelas. Nem mesmo as Diretrizes apontam uma orientação específica para as escolas multisseriadas, como reflexo do que ocorre no cenário nacional do campo brasileiro". (Grifos meus).

Como podemos ver, a autora constata em sua pesquisa uma lacuna na produção de orientações específicas para as escolas multisseriadas em nível nacional e em nível local. Existe uma lacuna sobre multisseriadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores no Brasil. Os programas oficiais do Ministério da Educação não dão conta dessa heterogeneidade. No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), por exemplo, a palavra de ordem é “adaptação” quando o assunto é a multissérie. Ouvi muitas vezes nos encontros de formação: “você que são das classes multisseriadas, adaptam para suas turmas”. O problema fica sempre com o professor. É ele que tem que “adaptar”.

A gente tem que discutir a educação do campo, no campo e para o campo. E a questão do pensar para o campo a partir do lugar. A partir do PPP que eu olho para a lógica do (re)fazer, porque a gente não tem conhecimento, as pessoas precisam estarem mais dispostas a estarem participando, e ouvir, os documentos que precisam ser refeitos a partir desse diálogo com eles. (MARAVILHA, 2018)

A professora aponta o Projeto Político Pedagógico - PPP, como instrumento norteador para elaboração do fazer pedagógico da escola do Campo, como bússola para que o trabalho pedagógico não seja desconectado da realidade concreta dos sujeitos da escola.

4.4. Práticas pedagógicas nas Classes multisseriadas: “Transparecendo as bonitezas de estar, intervir e conhecer o mundo¹⁷”.

*“Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita”.*

(Gonzaguinha)

A Escola é uma das bonitezas do campo. Quando uma escola é fechada, o girassol morre. Perde-se a beleza, a referencia, o lugar onde a vida fluía com grande intensidade e o conhecimento circulava fazendo brotar a esperança das novas gerações. A geração do vô, da bisa que não teve a oportunidade de frequentar a escola, agora, ver com esperança novos horizontes para seus descendentes a partir da escola. Como Professor, compartilho da definição de docência abaixo, ancorado no amor pela profissão docente e o empenho na educação de pessoas (ABRAHÃO, 2006, p.162).

A docência é um ato criativo e que dá muito prazer, e o fato de ser professor é uma opção de vida. Ministras aulas significa revigorar-se. Contemplo o magistério como privilégio, como uma forma de relacionamento, pois é uma atividade que auxilia o crescimento pessoal de cada um. (Grifo meu)

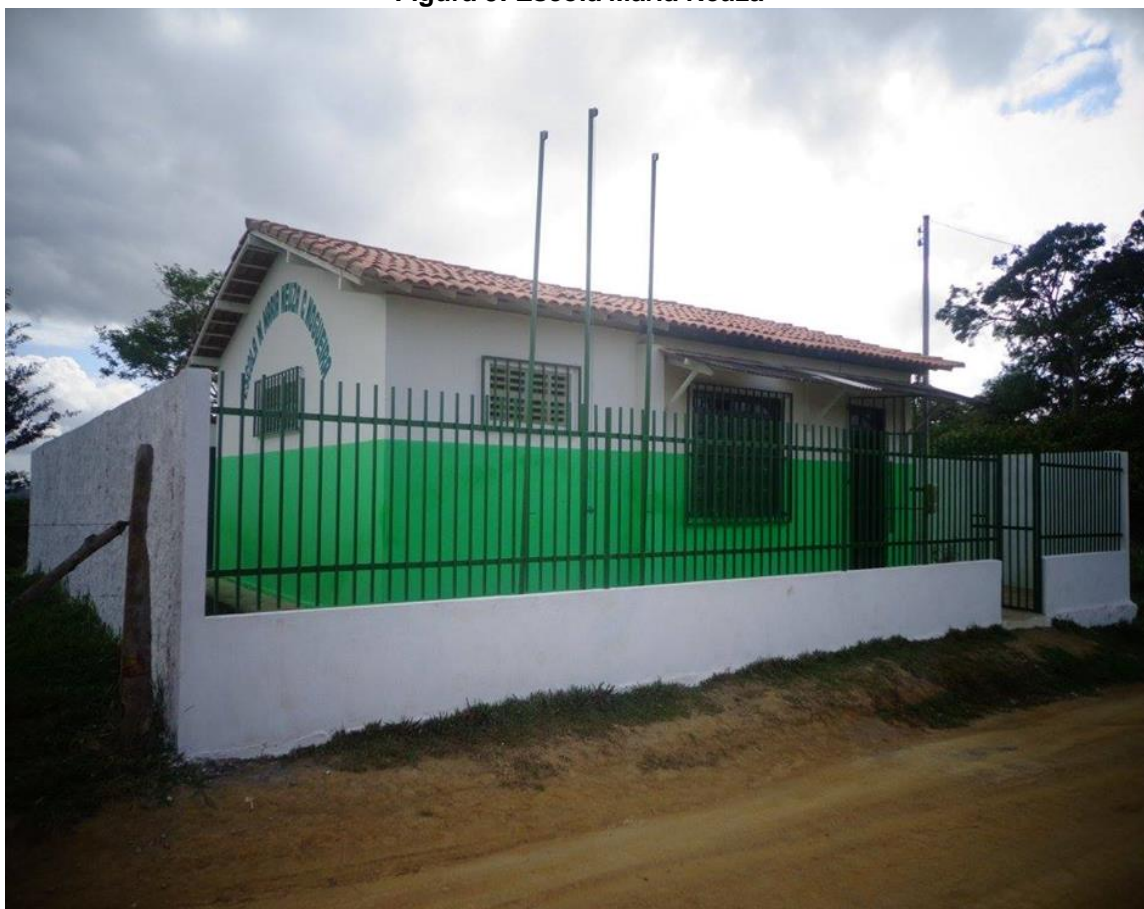
Neste capítulo, pretendemos relatar algumas experiências de atividades realizadas no âmbito das turmas multisseriadas do campo, durante quase uma década e meia de fazer pedagógico nestes espaços. De acordo com a pesquisa de Almeida, (2015, p. 32) “Todos os Núcleos possuem classes multisseriadas. No entanto, não existe nenhum programa específico para nortear o trabalho pedagógico desenvolvido nelas. Nem mesmo as Diretrizes apontam uma orientação específica para as escolas multisseriadas”. Para tanto, trazemos conosco, além dos autores que nos ajudarão na reflexão, um pouco da experiência de colegas que lecionam no mesmo núcleo escolar da minha atuação, diálogo estabelecido por meio da técnica de Grupo Focal em um momento riquíssimo de formação e (auto)formação ocorrido no

¹⁷ Adaptado da obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra, 1996. p. 28.

final do ano de 2018 com todos os professores e equipe gestora do núcleo Girassol. *“É importante que a gente fale das nossas experiências para que as pessoas possam refletir, e às vezes, quem ler no campo dos teóricos, não sabem os relatos, não sabem”.* (MARAVILHA, 2018)

4.5. A Escola

Figura 5: Escola Maria Neuza



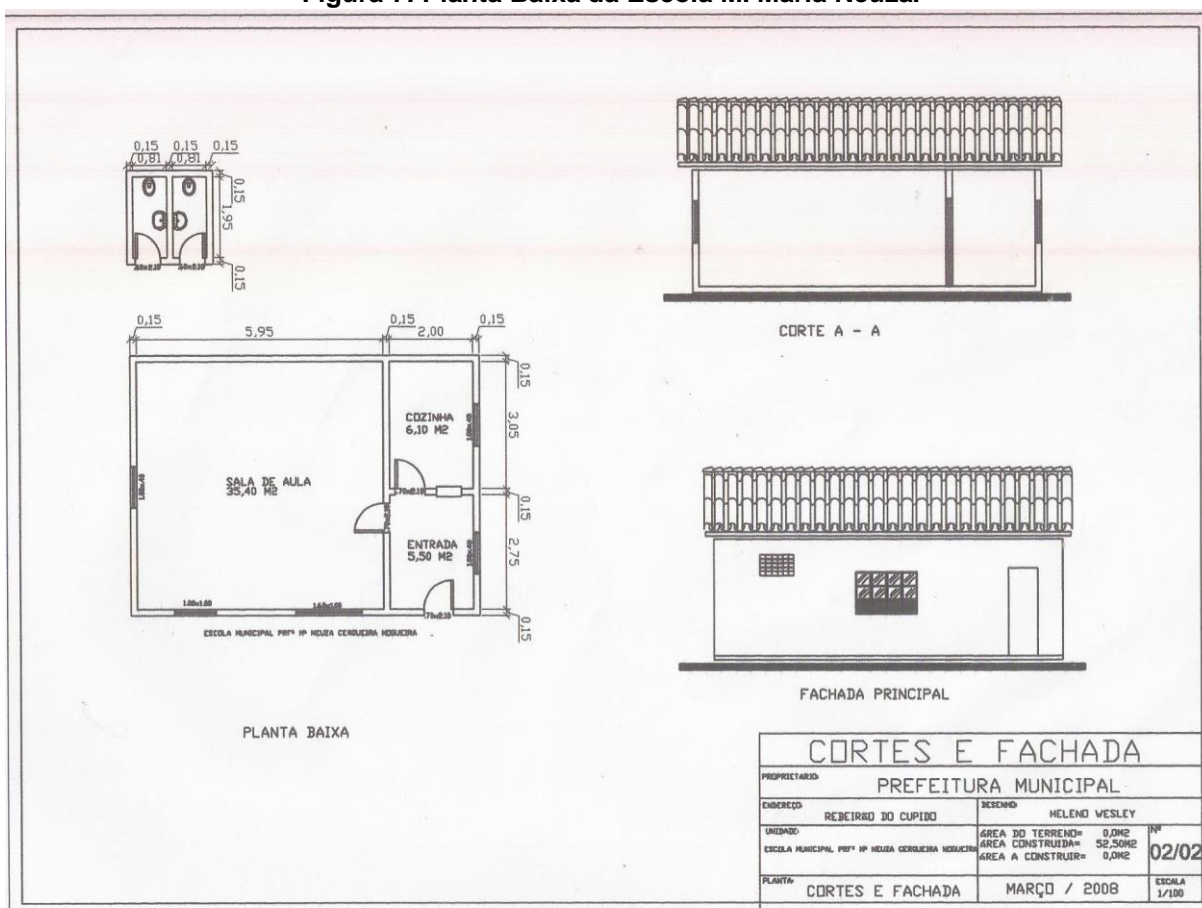
Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Figura 6: Vista de chegada da Escola.



Fonte: Arquivo pessoal 2017.

Figura 7: Planta Baixa da Escola M. Maria Neuza.



Fonte: Prefeitura Municipal de Amargosa (2008); com digitalização própria (2019).

A Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira Nogueira, situada na zona rural do município de Amargosa-Bahia, Comunidade Ribeirão do Cupido há aproximadamente 20 km da sede do município. O Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) do Núcleo que a escola está inserida assim a descreve:

Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira Nogueira foi inaugurada na administração do Prefeito Josué Sampaio Melo (falecido), no ano de 1984 e registrada em março de 1988 (Registro 236 – Livro 01 - Folha 38). Recebeu este nome em homenagem a uma professora que lecionava em uma escola estadual aqui em Amargosa. O terreno foi doado pelo Sr. José Almeida. Ela fica situada na localidade do Ribeirão do Cupido a 14 km da sede. A localidade recebeu este nome porque havia muitos bichos chamados “cupido”. (AMARGOSA, 2011, p. 64).

A comunidade em que a escola está inserida é social e economicamente carente. As famílias não dispõem de terra para plantar, são posseiros (possuem apenas o local da casa com um pequeno quintal), e dependem de programas sociais como aposentadoria e Bolsa Família. Em termo de escolarização ainda existe muitos analfabetos e analfabetos funcionais que sabem apenas assinar o nome.

Quanto aos pais, a maioria é analfabeto ou analfabeto funcional que mal escreve o seu próprio nome, são pequenos agricultores, pessoas que destocam pastos, vaqueiros, extrativistas, etc. Há boa integração com os pais dos alunos e comunidade. No entanto, necessita-se ainda maior interação, pois nem todas as famílias e alunos assumem o processo de forma participativa. Essa integração da equipe escolar se dá de forma harmoniosa e coletiva, onde todos procuram se ajudar na busca do mesmo objetivo: a melhoria do ensino. (AMARGOSA, 2011, p. 66)

A escola é administrada através da nucleação administrativa. Sobre isso o PPP nos informa:

A nucleação foi à solução encontrada pela Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-Bahia para dar mais assistência e organização às escolas do “Campo” com turmas multisseriadas com as presenças de diretora e coordenadora pedagógica. Sendo que em 2008 o Núcleo 12 (atual Núcleo *Girasso*) era composto por oito escolas. Atualmente o mesmo possui apenas seis escolas, pois duas foram desativadas uma em 2009 e a outra em 2010 por falta de alunos. As seis escolas ficam localizadas em localidades diferentes como: Ribeirão do Cupido, Tauá, Jussara, Timbó Grande e Fazenda Timbó que fazem parte da zona da Mata Atlântica. (AMARGOSA, 2011, p. 14).

Conforme já relatei anteriormente, minha ida para a Escola Maria Neuza está diretamente vinculada com minha aprovação na segunda etapa de seleção de supervisores, através do edital 08/2014 PIBID/UFRB, para atuar como supervisor no subprojeto - A Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação Infantil e das Classes multisseriadas. O acesso da cidade para escola varia de 40 minutos à uma hora dependendo das condições do tempo, (Quando chove a estrada fica muito perigosa, por ser muito sinuosa, ladeiras, e ser mal conservada em alguns momentos).

A matrícula inicial da escola em 2014 foram 20 alunos, sendo que 02 foram transferidos posteriormente (os pais foram morar na cidade para trabalhar). Concluindo o ano letivo com 18 alunos. 01 aluno da Pré-escola; 01 aluno do 1º ano; 03 alunos do 2º ano; 05 alunos do 3º ano; 04 alunos do 4º ano; 04 alunos do 5º ano. No ano de 2015 foram matriculados 17 alunos, sendo: 03 da Pré-escola (4 e 5 anos); 01 do 2º ano; 04 do 3º ano; 03 do 4º ano e 06 do 5º ano.

Em 2016 foram matriculados 13 alunos na escola, sendo 04 da Pré - escola (4 e 5 anos); 02 do 1º ano, 04 do 3º ano; 01 do 4º ano e 2 do 5º ano. Em 2017, foram matriculados 08 alunos. 03 alunos da Pré-escola (4 e 5 anos); 02 alunos do 1º ano; 01 aluno do 3º ano e 02 alunos do 4º ano (sendo um aluno especial: Síndrome de Down). Em 2018, permaneceram os alunos do ano anterior e recebemos dois alunos (3º e 4º) transferidos de outro município que os pais retornaram para a comunidade. Atualmente, (2019), a turma é composta por 10 alunos, sendo 03 da pré-escola (4 e 5 anos), 01 do 1º ano, 03 do 2º ano, 02 do 3º ano, 01 do 5º ano.

Quadro 7: matrículas dos últimos 6 anos da EM Maria Neuza C. Nogueira

ANO	QUANTIDADE DE MATRICULA
2014	20
2015	17
2016	13
2017	08
2018	10

Elaboração própria com base nos dados de matrícula.

Percebemos que há um decréscimo no número de matrícula ano a ano, sendo que nos dois últimos anos se manteve estável. A diferença de 2014 para 2019 são de 10 alunos, uma queda de 50%. O motivo para tal fenômeno são a baixa natalidade na comunidade e o êxodo rural que ainda é forte na região, por falta de trabalho, alto índices de violência e criminalidade causados pelo uso e tráfico de entorpecentes e a ausências de políticas públicas e condições mais digna de vida no campo. Realidades como essa, tem justificado o fechamento de muitas escolas do campo em toda região do Vale do Jiquiricá, e se intensifica em todo Brasil, apesar da legislação garantir o funcionamento destas escolas.

4.5. Atividades de campo e em sala de aula multisseriada

Neste bloco apresentaremos atividades que foram desenvolvidas em campo (parte da atividade fora da sala de aula). Estas atividades de experimentos e observações vão proporcionar o que Chassot (2011, p. 46), vai denominar de alfabetização Científica. “alfabetizar cientificamente os homens e mulheres para que consigam não apenas entender o mundo em que vivem, mas mudá-lo e, sonhadamente, mudá-lo para melhor”.

4.5.1. Cada Flor com a sua cor

Atividade interdisciplinar.

Conteúdos: Leitura, cores, seriação, partes da planta, biodiversidade, solo, flora da comunidade, agrupamento, contagem, produção textual, ilustração, observação, movimento.

Autor: Audifax Rios

Breve apresentação do livro: Ensina os segredos da combinação das cores por meio da história de Flora e João. Situamos a historieta com as duas personagens colhendo flores no campo para desenharem em seu caderno escolar. As últimas

páginas contêm verbetes sobre as flores, enriquecendo as possibilidades de atividades em sala de aula. (Texto informado pelo autor)

Iniciamos a aula como fazemos rotineiramente. Neste dia a leitura inicial foi com o livro Cada flor com a sua cor. Fizemos levantamentos prévios com perguntas pedagógicas para aguçar a curiosidade dos alunos. Em seguida convidei-os a fazer um passeio ao entorno da escola para recolher amostra de todos os tipos de flores que encontrássemos.

Segundo momento: Combinamos as regras da saída, os cuidados com os alunos menores (Ed. Infantil) e começamos nossa investigação. Para nossa surpresa, encontramos variedades de flores de diferentes formas, cores, tamanhos e espécies. Coletamos amostras e depois de 40 minutos retornamos para sala de aula. Em sala, pedimos que as crianças colocassem sobre uma esteira de palha todo o material recolhido (flores). Em seguida todos tiveram a oportunidade de falar da experiência e que encontrou e sua avaliação da atividade.

No terceiro momento, pedi que eles em pequenos grupos, fizessem agrupamento das flores, utilizando critérios previamente estabelecidos (cor, tamanho etc). Feita essa seleção, partimos para o quarto momento da atividade, cada aluno escolheria uma ou mais flores pra representar por meio de desenho, que seriam pintados utilizando tinta guache e pincel. Inicialmente, foram utilizadas as cores primárias, a partir de então, os alunos pudessem fazer misturas descobrindo novas cores (secundárias). Em seguida será feita a socialização das produções.

Quarto momento: Relato escrito das experiências (3º, 4º e 5º), Lista do nome das plantas conhecidas das quais as flores foram recolhidas (Pré, 1º e 2º). Nesta segunda atividade o professor serviu de escriba colocando os nomes ditados pelos alunos na lousa e eles transcreveram para os cadernos.

Como tarefa de casa, o professor pediu que os alunos já alfabetizados, juntamente com familiares catalogassem outras flores que eles conheciam registrando no caderno o nome da planta.

Recursos: Livro, flores coletadas, papel A4, esteira de palha, lápis de cor, giz de cera, lápis, caneta, borracha...

Avaliação: Roda de Conversa, produção escrita.

Bibliografia: RIOS, Audifax. **Cada flor com sua cor.** 2ª Ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.

Figuras 8 e 9 : Atividade de Campo Cada flor com sua cor.



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Figura 10: Leitura Cada Flor com sua Cor.



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

4.5.2. A lenda da borboleta: metamorfose

Esta atividade foi desenvolvida a partir de uma sugestão da secretaria municipal de educação por meio de uma sequência didática, trabalhar com o livro paradidático *A lenda da borboleta* com a Educação Infantil. Como em turma multisseriada não é possível trabalhar com um grupo isolado, peguei a ideia principal da sequência didática que era trabalhar com o livro, e ampliei a ação com outros conteúdos para que contemplasse toda a turma da Pré-escola ao 5º ano.

Autora: Thais Feitosa. **Bordados:** Maria do Carmo Cavalcante

Editora: IMEPH. Fortaleza, 2013.

Resumo: A lenda da borboleta é mais um livro de imagens da Ana Thais que apresenta para as crianças, de uma forma diferente, a metamorfose da lagarta em borboleta. As imagens sugerem ao pequeno leitor outra visão dessa mágica transformação, permitindo-lhe uma leitura própria no passo a passo dos belos bordados de dona Maria do Carmo. (Texto informado pela editora)

Conteúdos: Animais, metamorfose, Pintura, Leitura (texto informativo), produção textual, cores,

Disciplinas: Matemática, Artes, Ciências, Língua Portuguesa, Educação Física.

Quadro 8: Exemplos de atividades diversificadas e conteúdos trabalhados com os diferentes níveis.

Níveis	Conteúdos	Habilidades
Pré-Escola	Animais, Releitura da obra de um artista, desenhos, pinturas, dança, cores e formas, alfabeto, Escrita espontânea.	Escutar com atenção; Fazer uso da escrita de forma não convencional; Identificar letras e o som; Explorar características dos animais; Identificar cores primárias; Identificar e nomear as figuras geométricas.
Ciclo inicial	Animais invertebrados, Ciclo de vida dos animais; Releitura da obra de um artista, desenhos, pinturas, dança,	Reconhecer as diferentes características dos animais em relação à alimentação,

	geometria, consciência fonológica, Produção textual.	locomoção, reprodução, sons emitidos e revestimento do corpo; Identificar as formas geométricas presentes em alguns elementos da natureza; Expressar sentimentos, emoções e pensamentos por meio do movimento corporal.
Ciclo Complementar	Animais (classificação, reprodução, metamorfose); Releitura da obra de um artista, desenhos, pinturas. Produção textual	Sequenciar e nomear as etapas de um ciclo de vida dos animais. Produzir textos com início, desenvolvimento e conclusão; Reconhecer e identificar as figuras simétricas.

Elaboração Própria a partir dos planos de Curso.

Após o momento de leitura e discussão do livro A lenda da Borboleta, exibimos o videoclipe do Cocoricó A Metamorfose da Borboleta, disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=R4vXAUUPuoc>) que ampliou a discussão em torno da vida das borboletas, sua forma de reprodução e metamorfose. Os alunos desenvolveram atividades diversificadas, que foram de representar o animal estudado em desenho, análise fonológica da palavra borboleta, classificação da borboleta, pesquisa no dicionário do significado de metamorfose e ciclo de vida das borboletas.

No segundo momento, foi apresentada a obra Borboleta do artista Romero Britto. Falamos da biografia do autor da obra, as características de suas produções fazendo relação com a geometria plana, cores e simetria. Foram disponibilizadas cópias xerocopiadas da obra para pintura pelos alunos para elaboração de um painel.

Figura 11: Apresentação dos alunos da pré-escola sobre o tema metamorfose.



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Nas aulas posteriores, prosseguimos com o tema, desenvolvendo discussões a partir do poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes. A partir do texto trabalhamos leituras, produção textual, diversidades, análise estrutural e fonológica, tipologia textual, geometria e simetria.

4.5.3. Participação na OBA e MOBFOG: Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica e Mostra Brasileira de Foguetes

“A OBA e a MOBFOG são eventos abertos à participação de escolas públicas ou privadas, urbanas ou rurais, sem exigência de número mínimo ou máximo de alunos, os quais devem preferencialmente participar voluntariamente. Podem participar da OBA e da MOBFOG alunos do primeiro ano do ensino fundamental até alunos do último ano do ensino médio, sendo que da MOBFOG também podem participar alunos do ensino superior. A OBA e a MOBFOG ocorre totalmente dentro da própria escola, tem uma única fase e é realizada toda ela dentro de um só ano letivo, deste modo os certificados e medalhas são recebidos pela escola no mesmo ano letivo. Ao final da OBA e da MOBFOG todos os alunos recebem um certificado de participação impresso com o seu nome e se ganhou alguma medalha o tipo dela também consta

do certificado. E se ganhou medalha, claro, recebe a mesma, a qual em geral é cunhada em metal ou acrílico. Todos os professores envolvidos no processo e também os diretores escolares recebem os seus certificados. Aliás, até a escola recebe um certificado com o nome dela”. (Texto de apresentação disponível na página da OBA na internet: <http://www.oba.org.br/site/>) Acesso em 30 de Jul. 2018.

Com autorização da direção cadastrei em 2015 sob o código (76.859) a Escola para participar da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica nos níveis I e II. Como professor já tinha experiências em outras edições da OBA em outra instituição da rede que atuava como professor. Após a escola ter sido inscrita a organização da OBA enviou os primeiros materiais com sugestões de atividades, o login e a senha para a escola ter acesso à área restrita do site da olimpíada. Neste site contém diversos vídeos pedagógicos para os alunos assistirem e orientações para o professor. Comecei a trabalhar com os alunos desde março, uma vez na semana reservava um momento da aula para trabalhar com conteúdos da OBA. Inicialmente foi muito difícil, os alunos nunca tinham participado do evento, e tive que prepara-los para a prova, aproveitando o pouco tempo que tínhamos entre uma aula e outra, já que não tínhamos como nos encontrar em outro momento para o estudo.

Para mim era um desafio. Queria provar que os alunos da multisseriada também aprendem e são tão capazes quanto os alunos que estudam nas turmas seriadas da cidade. Eles aceitaram o desafio de estudar um pouco mais. Foi muito interessante e divertido, os alunos se fascinam com o funcionamento do universo. Tudo era muito lúdico, desde os vídeos as atividades que fazíamos. Para isso, o uso do datashow foi muito importante porque eu baixava os vídeos na internet e levava para sala de aula. (Temos um data show acoplado com computador que circula entre as escolas do núcleo, cada uma tem um dia para usar), então eu aproveitava o dia que a escola tinha o equipamento para fazer a oficina da OBA. Os alunos do 2º ao 5º ano já alfabetizados da escola participaram pela primeira vez da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. 11 alunos no total fizeram as provas nos dois níveis I e II.

De acordo com a carta enviada para a escola pela organização da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), “a OBA tem por objetivos fomentar o interesse dos jovens pela Astronomia, Astronáutica e ciências afins, promover a difusão dos conhecimentos básicos de uma forma lúdica e cooperativa, mobilizando

num mutirão nacional, além dos próprios alunos, seus professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e escolas, planetários, observatórios municipais e particulares, espaços, centros e museus de ciência, associações e clubes de Astronomia, astrônomos profissionais e amadores, e instituições voltadas às atividades aeroespaciais”.

Nesta edição, tivemos 4 alunos medalhistas: **1 ouro, 2 pratas e 1 bronze**. Tratando-se de uma escola do campo multisseriada, tenho procurado fazer o melhor, e provar que os alunos do campo são capazes. Foi uma revolução no município, uma escola multisseriada, sem estrutura física adequada e outros problemas, ser a única inscrita na olimpíada no município e com quatro alunos medalhistas. O acontecimento gerou a participação dos alunos medalhistas em uma entrevista oficial com a participação da prefeita municipal na rádio FM local. O fotógrafo oficial do governo municipal foi até a escola fazer fotografias dos medalhistas que posteriormente foi publicado nos veículos de comunicação oficial da prefeitura municipal e no calendário (folhinha) oficial da prefeitura do ano de 2016.

Figura 12 e 13: Alunos fazendo a prova da OBA (Nível I e II)



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Figura 14: Cerimônia de premiação da OBA 2015.



Fonte: Foto de divulgação nas redes sociais da ASCOM- Assessoria de Comunicação da Prefeitura municipal de Amargosa-BA, 2015.

A cerimônia de entrega das medalhas e dos certificados foi um evento pomposo. A prefeitura municipal juntamente com a secretaria municipal de educação, aproveitou um grande evento de inauguração de uma obra no município para fazer também a entrega das medalhas e certificados. Houve transportes para o povo da comunidade participar do evento que aconteceu na cidade. O evento contou com a participação de várias autoridades municipais, estaduais e federais. Dentre elas destaco a participação da senadora da República Lídice da Mata, que além de parabenizar os alunos e a escola, prometeu fazer uma moção honrosa a escola no plenário do Senado Federal.

Este acontecimento encheu a comunidade de orgulho por sua escola. Foi uma grande emoção para os pais verem seus filhos “falando na rádio”, sendo premiados em um grande evento, suas fotos em calendários da prefeitura. Tudo isso eleva a autoestima e mostra que é possível os filhos dos trabalhadores do campo estudar, fazer ciências e ser destacado. “A nossa responsabilidade maior no ensinar Ciência é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos.” (CHASSOT, 2011, p.55). Como professor, do

campo, das multisseriadas, compartilho do sonho do professor Chassot, “Sonhamos que, com o nosso fazer educação, os estudantes possam tornar-se agentes de transformações – para melhor – do mundo em que vivemos”. (Ibidem).

Figura 15 e 16: Participação dos alunos na 10ª MOBFOG (Nível I e II).



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

4.5.5. Ciências e Educação do Campo: Solos da comunidade

Esta atividade foi desenvolvida para contemplar habilidades previstas nos planos de cursos da Educação do Campo e das Ciências. Planejei a atividade com antecedência. Providenciei as garrafinhas, que a merendeira higieniza e guarda após o uso do leite de coco da merenda escolar para fins pedagógicos. Entreguei para cada aluno uma garrafinha e pedi que com ajuda de um familiar, eles cavassem um pouco o chão (solo) do quintal de casa e pegasse um pouco da “terra” e colocasse na garrafinha para trazer para a aula no dia seguinte. Recomendei ainda que não valeria se a terra fosse a de cima, tinha que cavar um pouco para retirar.

No dia seguinte, todos que vieram para a aula trouxeram a “terra” na garrafinha. Fizemos uma “análise” grosso modo, para analisar a cor, a textura, se era areada, argilosa e alguns outros conceitos que pesquisamos nos livros didáticos. O resultado foi que eles a partir de uma simples atividade, aguçaram a curiosidade para conhecer um pouco dos solos da sua comunidade e notar as diferenças existentes. A partir desta observação, ficou mais fácil o estudo sobre solos apresentado no livro didático.

Figuras 17 e 18: Atividade com solo.



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

4.5.6. Educação do Campo

Educação do Campo *(Gilvan dos Santos)*

*A educação do campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada de um lápis e de um
trator
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor.*

*Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida pelo que é de direito*

*As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola ela vem do coração.*

*Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio a ciência e a cartilha do ABC
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar nossa verdade está faltando acontecer.*

Iniciamos sempre as nossas aulas de Educação do campo com uma mística, por entender que “A mística pode ser feita a qualquer hora, mas sempre ligada ao assunto do dia. Deve ser curta, simples, bonita e sobretudo, participada.” (MOSQUEN, 2011)

“A mística na Educação do Campo é o que propicia a crença na vida, na dignidade das pessoas, na rebeldia pela liberdade, na solidariedade universal. Essa convicção que nasce do coração e torna-se energia contagiante”. (Ibidem) Desse modo, a educação do campo emerge como luta, como memória e como cultura e educação popular.

Neste sentido, nos alimentamos da luta dos movimentos sociais, imbricados com o sentimento de sermos humanos com uma responsabilidade de cuidar de nós do outro e da natureza. Neste sentido “A mística é o ânimo interior, alimento da esperança que em qualquer conjuntura torna as pessoas corajosas e carinhosas, abertas e perseverantes, mas, sobretudo companheiras. A mística nos conduz à alegria, ao encontro, ao abraço.” (Ibidem)

Figura 19: Elementos para a mística trazidos pelos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal 2016.

Nesta aula trabalhamos o conceito básico de agricultura. A agricultura consiste no cultivo de plantações e envolve basicamente o preparo da terra, o plantio e a colheita. Para obter uma boa produção agrícola, é preciso: Selecionar as sementes; Preparar a terra para corrigir eventuais deficiências; Irrigar as plantações; Combater os insetos e as doenças que atacam os vegetais. Muitos trabalhadores rurais trabalham da seguinte forma:

Os diaristas: são contratados para trabalhar durante o plantio e a colheita e depois ficam sem trabalho; **Os assalariados:** são os que cultivam terras alheias em troca de um salário; **Os arrendatários:** são os que arrendam um pedaço de terra para plantar. Em forma de roda de conversa pedimos que os alunos, tentassem “classificar” os seus pais ou familiares dentro dessas formas de trabalhos.

Continuando, pontuamos que o pequeno agricultor também enfrenta outros problemas: o transporte e comercialização de seu produto. Os meios de transportes usados por eles são que fazem linha, o que dificulta que o produto seja levado aos centros comerciais. Por isso o pequeno agricultor vende sua produção aos intermediários ou atravessadores, que são comerciantes que vão ao campo comprar a produção e pagam muito pouco por ela. Além disso, muitas vezes as plantações

são prejudicadas pelas condições climáticas adversas, o que leva os trabalhadores a perderem tudo o que plantaram.

A agricultura está sujeita as secas prolongadas e chuvas intensas. Ela também é vulnerável a pragas, que são doenças que podem gerar prejuízos enormes. Discutimos ainda o perigo do uso dos agrotóxicos a falta da posse da terra pelas famílias, muito comum na comunidade. Para aprofundar sobre essas questões, fizemos grupos produtivos, onde a partir da música, das informações da aula e de um texto do Livro Girassol (5º ano), os alunos sistematizaram conceitos e como produto final elaboram um painel.

Figura 20: Produção coletiva como síntese da música Educação do campo.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

4.5.7. Matemática: Dia de Feira

A Feira de Amargosa é um dia de muita alegria e de encontros e reencontros, do povo urbano e rural do município e cidade circunvizinha. Por isso que utilizando um sábado letivo simulamos uma feira livre com produtos que os alunos levaram de casa e ponderam fazer as compras com dinheiro sem valor distribuído entre os

alunos para as compras. Neste momento eles poderam desenvolver muitas habilidades.

Figura 21: Aula de Matemática. Sistema de Numeração e seriação geométrica.



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Figura 22: Feirinha: trabalhando Sistema Monetário Brasileiro.



Fonte: Arquivo pessoal 2016.

Figuras 23 e 24: Trabalhando receitas e medidas



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

4.5.8. Língua Portuguesa

Tema: **Viva o Cordel**

Conteúdos: Leitura, interpretação, tipologia textual: cordel, biografia, produção textual, xilogravura, música, exposição, encenação.

Disciplinas: Multidisciplinar

Recursos: Livro didático coleção Girassol saberes e fazeres do campo, 5º ano, Língua Portuguesa, Geografia e História. Editora FTD, 2012. Datashow, notebook, internet, lousa, pincel, papel metro, caixa de papelão, caixa de som, papel A4, papel crepom, lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola branca.

Iniciando: Estava planejando uma aula para trabalhar a tipologia textual cordel. Consultando os livros didáticos dos alunos para ver o que poderia ser aproveitado como recursos para aula, encontrei no livro do 5º ano, um capítulo com o título “viva o cordel”. Aquele texto me encantou. Tratava-se do cordel “Vaca Estrela e Boi Fubá”

de Patativa do Assaré. Como a turma era multisseriadão (Pré-escola ao 5º ano), elegi o cordel para trabalhar com todos, diversificando as atividades por níveis de aprendizagens.

Apresentei o texto falando que o cordel chegou ao Brasil pelo estado da Bahia e alcançou principalmente os estados do Nordeste e posteriormente o restante do Brasil. Os temas da literatura de cordel vão desde narrativas de amor e sofrimento, acontecimentos políticos, aventuras de cavalarias, catástrofes, milagres. E que no caso do cordel em estudo, ele foi musicado pelo próprio autor e gravado por diversos músicos. Pontuei que os cordéis são ilustrados com uma técnica chamada xilogravura, pedindo que os alunos do 5º ano lesse para o restante da turma o que era a técnica da xilogravura em um texto informativo contido no mesmo capítulo do livro.

Perguntei quem já ouviu falar do autor do cordel. Patativa do Assaré lembra alguma coisa? Ninguém conhecia. Em seguida foi feita a leitura da biografia de Patativa do Assaré no livro didático citado. Levei para sala de aula impresso a foto do autor e do pássaro patativa, explicando que era costume dos cantadores da época usar nome de pássaro. Debatesmos sobre a biografia do autor.

A partir desta primeira aula, percebi o interesse da turma por conhecer mais sobre Patativa do Assaré e a literatura de cordel, então como estava próximo dos festejos juninos, decidimos que faríamos um “São João Cultural” com o tema literatura de cordel e o artista homenageado seria Patativa do Assaré.

Nas aulas que se seguiram trabalhamos outras músicas de Patativa do Assaré como “A Triste Partida” interpretada por Luiz Gonzaga. Exibimos o documentário sobre a vida de Patativa do Assaré, PATATIVA DO ASSARÉ -- AVE POESIA, disponível em (<https://www.youtube.com/watch?v=8d7NgjrE8Lw>). Apresentamos diversos “livros de cordéis” impressos para trabalharmos com a leitura dos alunos.

Quadro 9: Exemplos de conteúdos trabalhados com os diferentes níveis.

Níveis	Conteúdos
Pré-Escola	Movimento, vogais, alfabeto, Desenho, cores, sons, Amargosa, Água (uso sustentável).
Ciclo inicial	Cordel, poema, música. Produção textual. unidade de medida de

	comprimento. Água: fontes, estados, ciclo, poluição e uso sustentável.
Ciclo Complementar	Cordel, poema, música, Biografia. Produção textual. Região Nordeste; unidade de medida de comprimento (comparação de grandezas). Água: fontes, estados, ciclo, poluição e uso sustentável.

Produtos/Culminância: Produção de autobiografias, Xilogravura, Produção de Cordéis, Ilustração das músicas trabalhadas, Apresentação teatral, festa junina temática com a participação dos pais e da comunidade.

Figura 25: Exposição sobre a biografia de Patativa da Assaré.



Fonte: Arquivo pessoal 2015.

Figura 26: Encenação do Cordel/musica Vaca Estrela e Boi Fubá.



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Referencias: Girassol saberes e fazeres do campo, 5º ano. 1 Ed. São Paulo: Editora FTD, 2012.

4.5.8. História e Geografia: Observação de Paisagens

Fui desafiado nesta atividade, quando em um enunciado de uma atividade de observação de paisagem do livro de geografia do 2º ano dizia que era para os alunos com uso de uma “prancheta” saíssem da sala de aula e fossem observar uma paisagem e descreve-la por desenho e por escrito. Na escola não tem prancheta e os alunos já tinham visto ou na TV ou no posto de saúde sendo usada pelos profissionais de saúde. Então tive a ideia: Peguei prendedores de roupa que usamos no varal da sala de aula, um livro de literatura grande e uma folha de papel

A4. Prendi o papel no livro com o prendedor e pronto, ficou pronta a nossa prancheta e fomos a campo realizar nossa observação.

Figura 27: Aula de Campo: Observação de Paisagens.



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

4.5.9 Amargosa meu amor é todo seu.

Iniciando: Esta sequência didática teve por finalidade trabalhar a Região Nordeste do Brasil e as suas respectivas culturas, considerando a Bahia e Amargosa visando ampliar o universo linguístico, pois se constitui uma temática rica onde podem ser explorados diversos tipos de linguagens; resgate de brincadeiras, culinária típica e valorização das tradições culturais para que os alunos possam conhecer incorporar e preservar os saberes culturais da sua região, estado e do seu município. Nessa

perspectiva, desenvolvemos uma sequência didática que buscou aproximar os festejos juninos, muito populares no Nordeste e principalmente na nossa cidade. Trabalhamos os conteúdos em forma de espiral (do mais simples ao mais complexo ou vice-versa). Iniciamos com a apresentação do tema com a música “Doce Amargosa” do cantor Del Feliz, fazendo levantamento prévio sobre o tema.

Doce Amargosa – (Del Feliz)

*Amargosa é o meu grande amor
 Não se apaixonou
 Só quem não te viu
 O doce Amargosa você é
 Meu pedacinho de Brasil.*

Doce Amargosa tou aqui para falar
 Do meu amor por te e todo bem que ele
 me faz
 Quanto orgulho amor e emoção
 No teu belo jardim
 Minha fonte de paz

É água benta do Jiquiriçá
 É gente hospitaleira

No meu coração
 Painho lá do céu mandou abençoar
 Teu povo
 A tua fé
 Viva São João!

O amargo é doce
 Sabor do teu café
 Tá no teu nome
 A magia de amar.

A ave amarga
 Te batizou
 Depois vou
 Espalhando a paz pelo ar

Quadro 10: Conteúdos da sequência didática Amargosa meu amor é todo seu.

Níveis	Conteúdos
Pré-Escola	Amargosa (origem do nome, povos originários, o café). Movimento, vogais, alfabeto, Desenho, cores, sons. Festas juninas: música, danças, trajes juninos, instrumentos musicais, entre outros.
Ciclo inicial	Amargosa (aspectos históricos). A expansão cafeeira. Amargosa (aspectos geográficos). Festas juninas: música, danças, trajes juninos, instrumentos musicais, entre outros.
Ciclo Complementar	- A divisão política do Brasil: as cinco regiões. Região Nordeste. Amargosa (aspectos históricos). A expansão cafeeira. Amargosa (aspectos geográficos). Festas juninas: música, danças, trajes juninos,

Elaboração Própria a partir dos planos de Curso.

Atividades: Montagem de painéis juninos para enfeitar a sala de aula; Leitura de textos informativos; Leitura de poesias e/ou músicas juninas; Confeção de enfeites juninos; Conscientização do perigo de soltar balões; Colagem de gravuras relacionadas com o tema; Pintura de gravuras relacionadas com o tema; Dança típica da festa junina; Comida típica da festa junina; Brincadeiras típicas; Brincar de telefone com fio, confeccionando-o com copos ou latas e linha grossa ou barbante; Brincar de faz de conta utilizando elementos da festa junina. Conscientizar as crianças sobre o perigo dos fogos e fogueira, nesta época do ano; Estabelecer as diferenças do que há na roça e na cidade, confeccionando trabalhos utilizando recortes e colagem de palito coloridos.

Figuras 28 e 29: Aula e produções sobre Amargosa.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Recursos: Livros didáticos, Datashow, notebook, internet, lousa, pincel, papel metro, caixa de papelão, CD, caixa de som, papel A4, papel crepom, lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola branca.

Avaliação: Culminância com exposição das produções dos alunos para as famílias e comunidade.

Figura 30: Painel do Projeto.



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

4.5.9. Alfabetização em turmas multisseriadas: O direito de lê-se no mundo

O subtítulo nasce a partir das oficinas do *Seminário Estadual de Educação Popular, Seminário do Mestrado Profissional em Educação do Campo: Prosas do Campo - Tecelendo Saberes no Direito de Ler-se no Mundo (2018)*. Fui convidado para discutir o tema em uma oficina no espaço de diálogo, intitulada alfabetização nas classes multisseriadas. Percebi naquele espaço o quanto o tema interessava ao público presente, e o quanto ainda é pequena a discussão da alfabetização nas multisseriadas, apesar das pesquisas, sobretudo Santos (2015), apontarem que essas escolas/turmas, ainda são responsáveis pela alfabetização de muitos brasileiros principalmente do campo. Molina (2015, p. 372) afirma que

A Educação do Campo é muito mais ampla do que educação escolar. Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo.

Figura 31: Leitura Deleite. A diretora também conta história.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 32: Projetos de Leitura. Os alunos levam livros para casa.



Arquivo pessoal (2018)

Figura 33: Piquenique da Leitura: Ação do Projeto Leitura na Escola.



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 34: Coordenadora pedagógica caracterizada conta histórias para as Crianças.



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A secretaria municipal de educação de Amargosa – SEMED, adota como referencia na alfabetização o Pnaic – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que tem como base teórica a “Psicogênese da Língua Escrita” das autoras, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que partiram do pressuposto da teoria piagetiana – de que todo conhecimento possui uma origem – e, pelo método clínico de Piaget, observaram 108 crianças e o seu funcionamento do sistema de escrita. Elas objetivavam entender como as crianças se apropriam da cultura escrita. A obra intitulada de Psicogênese da Língua Escrita foi introduzida no Brasil por volta dos anos 1980.

Níveis de escrita:

- ✓ NÍVEL PRÉ-SILÁBICO O aluno passa a compreender que escrever não é a mesma coisa que desenhar – “Grafismo não icônico”. Marcas distintas representam desenho e escrita.
- ✓ ESCRITAS SILÁBICAS “Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. (...) cada letra vale por uma sílaba.” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 209).
- ✓ SILÁBICO SEM VALOR SONORO: “Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral.” (FERREIRO, 2010, p. 27)
- ✓ SILÁBICO COM VALOR SONORO: “No mesmo período – embora não necessariamente ao mesmo tempo – as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a se estabelecer correspondência com o eixo qualitativo.” (FERREIRO, 2010, p. 29)
- ✓ ESCRITAS SILÁBICO-ALFABÉTICAS “O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos.” (FERREIRO, 2010, p. 29)
- ✓ ESCRITA ALFABÉTICA “Neste nível, a escrita e a leitura operam sobre os princípios alfabéticos (...) os novos problemas que se apresentam são de índole ortográfica.” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 321)

Neste sentido, realizamos no início de cada unidade (trimestral) um diagnóstico com os alunos em processo de alfabetização, diagnosticando os níveis de leitura e escrita de cada aluno, para a partir desta sondagem, o professor juntamente com o coordenador pedagógico e a direção escolar, desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento e o avanço de cada aluno.

A importância deste diagnóstico principalmente nas turmas multisseriadas, porque facilita os agrupamentos produtivos. Em atividades específicas o professor tem noção de quando ele vai precisar agrupar crianças com o mesmo nível ou quando vai precisar colocar (distribuir) alunos com níveis mais avançados em cada grupo. As fotografias ilustram diferentes momentos destas atividades.

Figura 35: Trabalhando Alfabeto e ordem alfabética. As alunas “maiores” sendo mediadoras.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Figura: 36 e 37: Números e sequencia numérica. Formação de palavras com sílabas móveis.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 38: Dramatização da história do livro Superamigos.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Ações do Pibid na Escola Maria Neuza.

4.5.10. Projeto Horta: Educação do Campo: semeando sonhos, plantando lutas e colhendo direitos.

Após a elaboração da sequência didática do projeto horta. Os bolsistas desenvolveram a 1ª aula de uma sequência didática de 03 aulas. **Primeiro momento** a aula foi iniciada com os bolsistas fazendo levantamentos prévios dos alunos com a questão: *O que é Campo? O que é Cidade? Como é viver no Campo? A cidade depende do campo e o campo da cidade?...*

Os alunos apesar de muito tímidos participaram da aula interagindo. Percebi que os bolsistas estavam bem preparados teoricamente, no entanto com dificuldades na prática, na condução da aula, sobretudo com alunos das séries iniciais. Como a nossa região é desprovida de movimentos sociais do campo, os alunos não tem vivencia neste contexto, o que sabem principalmente sobre MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra é a partir da visão estereotipada da grande mídia. Os alunos precisam ser politizados e “alfabetizados no movimento”.

No segundo momento foi exibido um vídeo da Turma da Monica sobre a vida no Campo e na Cidade foram feitas perguntas no final do vídeo os alunos responderam e participaram com suas impressões sobre o mesmo. No segundo momento os alunos produziram texto sintetizando o que aprenderam naquele dia, e os não alfabetizados representaram por meio de desenho e da oralidade, apresentando o que desenhou e o significado.

No final foi feita uma avaliação com as crianças sobre como foi a aula daquele dia através da roda de conversa. Nosso currículo oficial não dialoga com o campo e suas diversidades, por isso que tratar de assuntos mais ligados à proposta da Educação do Campo causa ainda estranheza nos alunos.

Enfim, realizamos na escola Maria Neuza a plantação das sementes compradas com recursos do Pibid, para o projeto horta. Devido à greve, os bolsistas não tiveram transporte para o deslocamento para as escolas, isso acarretou em atrasos na programação que envolvia trabalhar primeiro com os alunos a questão agrária e outros movimentos de lutas pela terra e envolveria também os pais em uma reunião que já estava agendada. No entanto não aconteceu. E como as sementes já tinham sido compradas desde o ano passado e já estavam com o prazo de validade esgotando, começamos o plantio.

Figura 39: Projeto horta: Preparação da terra e leiras.



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Figura 40: Projeto horta: Plantando sementes.



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

No entanto vale ressaltar que a escola não tem terreno suficiente para fazer horta. Na reunião de pais e mestres da primeira unidade que aconteceu em maio, expusemos a dificuldade que estávamos tendo, e um pai, vizinho da escola fez o “empréstimo” de uma faixa de terra ao lado da escola para o plantio. O terreno estava muito cheio de mato (capim baqueara), pagamos um jovem da comunidade para capinar e fazer as leiras. Antes do plantio conversei com os alunos sobre a importância das sementes, e a quem interessava monopolizá-la. Discutimos sobre o direito a terra. Todos ficaram animados e participaram com muita alegria do momento da plantação.

Figura 41: Projeto horta: Alunos trabalhando medidas de comprimento a partir da horta.



Arquivo pessoal (2015)

Figura 42: Projeto horta: Leira de coentro.



Arquivo pessoal (2015)

Em continuidade ao projeto horta juntamente com meus alunos e trabalhando na perspectiva do projeto elaborado no âmbito do PIBID. Foi um sucesso, plantamos cuidamos, *utilizamos a horta para trabalhar vários conteúdos escolares como: medidas de massa, tempo e comprimento. Estações do ano, alimentação saudável e Terra.* Uma coisa que nos chamou bastante atenção, pelo fato de algumas espécies como tomate e couve não se adaptaram ao solo/clima da região, chegaram nascer, mas logo amarelaram e morreram. Não sabemos se foi falta de adaptação ou problema da própria semente que são manipuladas geneticamente para ficar dependentes dos “pacotes” desenvolvidos pela própria empresa como insumos para a produção. Exemplo: “isso não funciona sem aquilo”. Diante do ocorrido conversei com os alunos sobre a necessidade de preservação das sementes criolas.

As sementes excedentes foram distribuídas entre outras escolas do núcleo e os alunos levaram para casa para criarem um canteiro particular para desenvolver o hábito de cultivar hortaliças e temperos no quintal de casa. Os pais foram informados sobre a ação na reunião de pais e mestres e aprovaram a ideia se comprometendo a ajudar os filhos na plantação e cuidado.

Considerações Finais

A pedagogia das Classes multisseriadas existe no fazer pedagógico de cada professor que lá atuam. “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. (TARDIF, 2001, p. 113). Esta citação resume o que procurei apresentar neste trabalho. As professoras e o professor que participaram da pesquisa apontaram a formação e a (auto)formação como elemento fundante para uma boa prática em sala de aula. Elaborei um quadro com uma síntese da autoavaliação dos participantes do momento de grupo focal considerado para eles um momento formativo.

Quadro 11: Opinião dos professores sujeitos da Pesquisa sobre o Grupo Focal.

Participante	Opinião Sobre a participação no Grupo Focal
Prof. Tulipa	“A gente chega com uma concepção e sai com outra sobre classe multisseriadas. Foi muito bom”.
Prof. Rosa	“A gente que tem que quebrar muitos tabus, muitos protocolos que já estão aqui internalizados, porque a partir do momento que a gente começar a se abrir, né, a quebrar essas barreiras, acredito que a gente consegue avançar positivamente ai, oferecendo uma educação emancipatória para os nossos alunos para que eles não venham ser penalizados. Então foi muito bom essa manhã, eu agradeço”.
Prof. Gérbera	“Para mim foi muito proveitoso, porque as vezes a gente precisa de tirar as dúvidas. Então esse curso aqui hoje...eu digo curso porque as vezes a gente vai para os cursos, pra jornada pedagógica dizendo a gente vai aprender muito, porque vem alguém de fora e deixa até de valorizar o que tá perto da gente. Para mim foi muito proveitoso, tirou muito as nossas dúvidas, e eu aprendi muito. Cada um com um relato diferente, cada um com seu modo de pensar, mais que foi muito proveitoso que deu pra gente aprender com o outro”.
Prof. Maravilha	“Nós não tivemos esse momento dentro da secretaria. Pegamos um sábado para estar discutindo. Porque a importância disso aqui. Pra mim é Superimportante. E lá, Pacto é importante, alfabetizar é importante. Buscar sim ouvir o outro é importante também, para que se modifiquem situações que precisam melhorar. Eu quero que registre também a importância dessa parceria com a própria universidade para conhecer um pouco nosso campo. A universidade ainda está fechada, tem que sair um pouco desse achismo. Passar a conhecer para que as pessoas ao saírem de lá do CFP, conheçam um pouco nossa realidade e não se assuste, achando que é somente em Amargosa a multisserie”.
Prof. Dália	“Com relação Amilton, você sabe, eu sempre acredito que onde estamos, nós estamos aprendendo. Eu sou assim, mas sou observadora. Então ele vem falando no carro e a gente vem sempre aprendendo. Então, ouvi você e seu projeto pra mim é uma alegria muito grande”.
Prof. Jasmim	“Então o primeiro passo já foi dado, importante como você levar isso, e você traz isso muito bem com esses pontos, a questão do tempo, a questão do como lidar, e a questão dos meninos os que eles trazem para nos oferecer, porque a gente aprende mais com eles do que a gente ensina. E isso é muito importante a gente saber, todo um aprender com eles pra gente aprender com eles. Em relação a secretaria de educação que nega isso pra gente, dá educação do campo mas não dá subsidio para isso, para a gente levar isso com condições para eles. Eu gostei muito, foi muito gratificante”.
Prof. Margarida	“Gostaria que a gente tivesse esse momento antes de começar [o ano letivo], porque é assim, minha formação em pedagogia, ouvia falar na educação do campo, ouvia falar, mas não sabia o que era educação do campo”.

Prof. Açucena	“Foi importante a gente ter esse momento, que são várias escolas, e regimes diferentes. E assim, às vezes o que é minha realidade, não é a realidade da colega. Foi bom a gente ter esse momento, e está ouvindo o outro, o que cada um tá sentindo. Estamos fechando o ano com uma coisa tão boa no núcleo. E esperamos que no próximo ano possa ter mais vezes, mais discussões. Importante para nossa formação né, como grupo ali junto”.
Prof. Orquídea	“Eu já esperava que a manhã fosse bem produtiva. Apesar do pouco tempo que a gente tem, e se fosse para discutir o dia inteiro a gente faria. Eu acho que os próprios elementos que trouxe contribuíram e me formaram. Contribuíram com a minha formação. Então assim, falar da educação do campo é algo que mexe comigo, com minha história de vida das minhas escolhas pessoais e profissionais, então, é onde eu quis estar e hoje eu estou graças a Deus. Parabéns ao professor Amilton, agradecer o momento. Eu sinto muito lhe dizer mais o desafio que você tem nas mãos, meu irmão, né brincadeira não. Mas conte com a gente, seus colegas e amigos, para pensar juntos. Quando a gente pensa junto a gente responsabiliza todo mundo, e a gente dá credibilidade ao trabalho. Parabéns pela escolha, parabéns por se permitir, se desfiar que não é brincadeira. Estaremos sempre juntos”.
Prof. Cravo	“Para mim foi muito importante essa formação né, eu que sou “fruto de vez”, sem experiência no multisseriado, esse ano. Nos outros anos, como professor de artes e no reforço. Foi muito importante esse ano. Não só na questão do financeiro, que a gente que é professor precisa dessa valorização”.

Elaboração própria com falas da transcrição do Grupo Focal (2018).

A pedagogia das Classes multisseriadas propostas por Moura & Santos (2012, p.10) e apresentada aqui neste trabalho por meio dos relatos de experiências e depoimentos dos professores participantes, reforçam o que os autores apresentamos na teoria, “Defendemos o pressuposto de que para buscar modificar essa realidade é preciso entendê-la na perspectiva no “desde dentro”. Apontando ainda que “não podemos criar uma pedagogia para classes multisseriadas sem compreender e nos debruçar sobre a “pedagogia” já existente, aquela praticada dia-a-dia, cotidianamente pelos professores que lá atuam”. (Ibidem). Nesta perspectiva, defendemos as formações teóricas, com pessoas que dominam os conteúdos das áreas do conhecimento, mas defendemos que o professor seja ouvido. Que eles se formem na coletividade, um ouvindo o outro e se formando e autoformando através da ação-Reflexão-Ação. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23)

Não reduzimos a educação do Campo a práticas pedagógicas. Temos consciência que a principal bandeira de luta do movimento da educação do campo é a luta pela terra, no entanto, dado a necessidade de sistematização de práticas pedagógica nas classes multisseriadas que nos propomos neste desafio de contribuir para que essa

lacuna venha a ser preenchida. No apêndice I apresentamos uma elaboração de modelo sugestivo de plano de aula para as classes multisseriadas. A necessidade de um esquema de planejamento que possibilite e facilite a vida do professor no ato do planejar.

Não podemos perder de vista o estado de abandono que muitas escolas do campo se encontram. Muitas delas com estruturas físicas comprometidas, salas muito pequenas, faltas de materiais didáticos, estradas de acessos de alunos e professores precarizadas e nas estações chuvosas levando muitas escolas a ficarem dias e dias sem condições de funcionar, salas superlotadas de alunos de todas as séries. “Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública?” (FREIRE, 1996, p.44) E ainda Freire nos ajuda refletir com suas palavras quase que proféticas “É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço”. Para o autor, o espaço escolar também é pedagógico e precisa de cuidado. “A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. (Idem, p.45)

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (Ibidem)

Portanto, essa é a nossa contribuição, dentro deste programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, colaborando para que a prática pedagógica nas classes multisseriadas seja potencializada, que tenhamos outras epistemologias e outros paradigmas para além da seriação. Que a heterogeneidade não seja impedimento para um trabalho bem feito e de qualidade. “É necessário continuar lutando para ajudar os povos do campo a aprender a fazer girar a roda da vida com autonomia, força e liberdade”. (LIMA; TEIXEIRA, 2011, p. 13)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto, (orgs). **As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico**: in, Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRES: EDUNEB E EDUNEB, 2006.

ALMEIDA, Márcia Batista. **Indicadores de avaliação da implementação das “Diretrizes para a Educação do Campo em Amargosa”**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-Ba: UFRB/CFP, 2015.

ALMEIDA, Manuela Santos Almeida. **Trabalho docente em classes multisseriadas nas escolas do campo: os desafios do ofício**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Bahia, 2011.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa**. Amargosa-Ba: Secretaria Municipal de Educação; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2012.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Proposta Política-Pedagógica e Curricular das Escolas do Campo de Amargosa**. Amargosa-Ba: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em disputa**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica; CERIOLI, Paulo. **Por uma educação do campo**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, Volume 3).

BOGO, Ademar. **A Educação do Campo em tempos de produção de mercadorias especiais**. Anais do I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB. Amargosa, BA, 4 a 6 de setembro de 2013.

BOM CONSELHO, Elisângela Santos. **Planejar, um ato solitário: eu, meus livros e o computador! Uma investigação sobre planejamento de ensino no contexto das turmas multisseriadas de escolas do campo**. (Monografia de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Amargosa-BA: UFRB/CFP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo II. **“Por uma política pública de Educação do Campo”** (Texto Base). Luziânia, GO, 2004.

BRASIL. Decreto 7. 532 de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política pública de educação do campo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (coordenação). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Panorama da Educação do Campo.** Brasília-DF: INEP-MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO.** Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo.** Caderno de subsídios. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.** Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Indicadores demográficos e educacionais.** Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2015/>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário.** Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Documento de referência para 2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário.** Brasília. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Referências para a gestão social de territórios rurais.** Brasília: SDT/MDA, 2005c. 33 p. (Série Documentos Institucionais, n. 3).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Marco referencial para apoio ao desenvolvimento de territórios rurais.** Brasília: SDT/MDA, 2005b. (Série Documentos Institucionais, n. 2).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Marco referencial para apoio ao desenvolvimento de territórios rurais**. Brasília: SDT/MDA, 2005a. (Série Documentos Institucionais, n. 1).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PNDRSS)**. 2013. Acesso em: 17 de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/pndrss/principal.pdf>

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. Ed. rev. e ampliada. 17. reimp. São Paulo: Atlas, 2014.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas-SP: 11ª ed. Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HAGE, Salomão M. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIMA, Silvana Lúcia da Silva; TEIXEIRA, David Romão. **Espaços/tempos da formação docente para a educação do campo em amargosa: anotações em torno de uma trajetória**. Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo Nº 3 p. 1-15, Ano 2 (Nov/2011). Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando>> Acesso em: 24 ago. 2019.

LUDKE, Menga: **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Menga Ludke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **A Escola em Ciclo: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões da nossa época; v. 137).

MARTINS, Fernando José. **Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo**. Revista Educação. Universidade Federal de Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2008.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, 2006.

_____. **A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas**. Revista Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400,

jul./dez. 2015.

MOTA, Roselene Argolo de Melo. **Práticas pedagógicas bem sucedidas em classes multisseriadas: um estudo em Mutuípe-Ba.** Monografia de conclusão de curso (Licenciada em Pedagogia/PARFOR). Cruz das Almas-BA: UFRB/PARFOR, 2014.

MOSQUEN, Maria Helena Romani. **Mística da Educação do Campo.** Blog da Educação do Campo, 2011. Disponível em: <<https://educacaodocampomariah.wordpress.com/2011/10/19/mistica-da-educacao-do-campo/>>. Acesso em: 28 de jul. 2019.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A Pedagogia das Classes Multisseriada: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** Revista Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares.** Educação em Revista - Belo Horizonte. v.26 - n.02. p.135-156. Ago. 2010.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Dissertação (mestrado).

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória: narrativas de professores de escolas rurais multisseriadas.** 2015. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. **A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais.** João Pessoa-PB, 05 a 08 de julho de 2009. GT 25 – Educação do Campo. Acesso em: 05 de março de 2017. Disponível em:

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Desenvolvimento sustentável. In: CALDART, R. S. est al

(org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 204-209.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica (Org). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA: 2006. p. 60-90.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto, (orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRES: EDUNEB E EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de [et. al.]. **Livro de Programa e Resumos Simpósio Memória, (Auto)biografia e Ruralidades**. Salvador. EDUNEB, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de [et. al.]. **Anais... Simpósio Memória, (Auto)biografia e Documentação Narrativa**. Salvador. GRAFHO, 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério**. In: CANDAU, Vera Maria. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 112-128.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. **Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018, 186 páginas.

MOURA, Terciana Vidal. **Gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação**. Tese de Doutorado. Doutorado em Ciências da Educação - Organização e Administração Escolar. Universidade do Minho. Portugal, 2018.

APENDICE 1: Sugestão de forma de plano de aula para Turmas Multisseriadas

PLANO DE AULA DIÁRIO PARA TURMAS MULTISSERIADAS

DIA: _____ DATA: ____/____/____ TEMPO: _____ UNIDADE _____

APRENDIZAGENS DE CONTEÚDOS ESPERADOS POR ANO

Disciplinas/Eixo temático	Ed. Infantil (EI)	Ciclo Inicial (CI)	Ciclo complementar (CC)	Habilidades/Objetivos	
	PRÉ	1º, 2º E 3º	4º E 5º	EI/CI	C. C.
LP EXPRESSÃO ORAL					
LP LEITURA E ESCRITA					
LP ANÁLISE DA LÍNGUA					
MATEMÁTICA					
CIÊNCIAS					
HISTÓRIA E GEOGRAFIA					
OUTRA _____					

ACOLHIDA: _____

TEMA COMUM _____

RECURSOS _____

METODOLOGIA

ATIVIDADES DIFERENCIADAS E/ OU PARA CASA					
PRÉ	1º	2º	3º	4º	5º

AVALIAÇÃO: () Oral () Escrita () Observação () Registro

Observação: _____

Anexo I: Plano de Curso do Componente Educação do Campo Anos iniciais da Rede municipal de Amargosa-Bahia

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AMARGOSA

**PLANO DE CURSO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
ENSINO FUNDAMENTAL I (CICLO I – 1º AO 3º ANO)**

LEGENDA:

I - Introduzir
A - Aprofundar
C - Consolidar

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO DO CAMPO

I UNIDADE					
UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Sujeitos do campo e seus direitos	1. Os povos do campo na atualidade.	1. 1. Identificar os povos do campo e como eles vivem, atualmente (quilombolas, agricultores familiares, indígenas, sem-terra).	I	A	A/C
	2. Desigualdades sociais no campo.	2. 1. Conhecer como era o campo brasileiro em outros tempos, considerando que o que os índios e os negros sofreram no processo de formação do Brasil.	I	A	A/C
	3. Direitos dos camponeses (à terra, à moradia, à educação, à água, ao crédito, etc.).	3. 1. Conhecer alguns direitos dos camponeses.	I	A	A/C
	4. Educação do Campo.	4. 1. Conhecer o que é Educação do Campo, percebendo-a como um direito de todos e dever do estado.	I	A	A/C
	5. Movimentos sociais do campo no Brasil.	5. 1. Saber o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).	I	A	A/C
	6. Reforma agrária.	5. 2. Saber que os movimentos sociais do campo lutam pelos direitos: à terra, à moradia, à educação, à água, ao crédito etc.	-	I/A	A
	7. Incra.	6. 1. Saber o que é reforma agrária, considerando como é um direito de quem não tem acesso à terra.	-	I	A
8. Sindicato dos Trabalhadores Rurais.					

		7.1. Conhecer o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) como órgão que contribui para a efetivação da reforma agrária.	I	A	A/C
		8. Conhecer o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) como uma organização civil que representa e defende os direitos dos trabalhadores do campo dos associados.	I	A	A/C
II UNIDADE					
UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Cultura e identidade campesina	1. Cultura e identidade dos povos do campo no Brasil, na Bahia e em Amargosa (festejos, brincadeiras, feira, costumes e saberes).	1.1. Conhecer e valorizar algumas manifestações artísticas, religiosas, festivas, plantas medicinais, culturais e as crenças populares presentes em Amargosa e na comunidade.	I	A	A
	2. Agricultura: surgimento e importância.	1.2. Valorizar os saberes dos povos do campo, considerando a sua importância para a produção da cultura campesina e para a preservação dos recursos naturais.	I	A	A
	3. Agroecologia: cuidado com o campo, com a natureza e com a humanidade.	2.1. Conhecer como surgiu a agricultura, considerando a sua importância para a humanidade.	I	A	A/C
	- Práticas agroecológicas: manejo do solo, adubação orgânica, biofertilizantes.	3.1. Conhecer algumas noções do que é agroecologia.	I	A	A/C
	- Sistemas agroflorestais e produção animal agroecológica.	3.2. Conhecer a agroecologia como uma forma do agricultor produzir de forma sustentável.	-	I	A
	4. Agronegócio.	3.4. Conhecer a técnica de compostagem como uma alternativa de adubação orgânica.	I	A	A
	5. Agricultura familiar.	3.5. Saber que o Sistema Agroflorestal (SAF) é uma área de floresta ou reflorestamento que manejamos com as culturas agrícolas, podendo ter ou não animais no mesmo espaço, obtendo, assim, cultivo de diversos produtos ao mesmo tempo.	-	I	A
	- Principais características do trabalho/produção.	4. 1. Conhecer o que é agronegócio, considerando um modelo de produção insustentável, que tem como foco a produção em larga escala, o uso de máquinas, equipamentos, insumos agrícolas e agrotóxicos.	-	I	A
6. Soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional.					

	7. Produtos orgânicos e transgênicos. 8. PNAE.	5.1. Conhecer o que é a agricultura familiar, considerando como um modelo de produção sustentável.	I	A	A/C
		5.2. Conhecer como acontece o trabalho na agricultura familiar, considerando alguns aspectos como: pequenas propriedades, mão-de-obra familiar, produção sustentável, diversificada e para atendimento local e regional, entre outros.	I	A	A
		5.3. Saber o papel da criança e do adolescente na agricultura familiar, contribuindo com as tarefas coletivas.	I	A	A/c
		5.4. Conhecer o que é produzido pela agricultura familiar na sua comunidade.	I	A	A/C
		6.1. Conhecer o que são soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional.	-	I/A	A
		6.2. Saber a segurança alimentar e nutricional é um direito de todos brasileiros de ter acesso aos alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso, respeitando a diversidade cultural e práticas sustentáveis.	-	I/A	A
		7. 1. Diferenciar os modos de produção entre os produtos orgânicos e transgênicos.	I	A	A/C
		7.2. Identificar nas embalagens dos produtos o símbolo dos produtos transgênicos e saber rejeitar esses produtos em sua alimentação.	I	A	A
		8.1. Conhecer o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE - Lei 11.947), como uma forma de garantir a compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar para a unidade escolar.	I	A	A
		8.2. Conhecer os produtos da alimentação escolar que são oriundos da agricultura familiar.	I	A	C

III UNIDADE

UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	1º ano	2º ano	3º ano
Organização social e sustentabilidade	1. Associativismo e cooperativismo 2. Agronegócio (latifúndio e monocultura). 3. Revolução Verde e a introdução do agrotóxico.	1. 1. Conhecer o cooperativismo e o associativismos como formas de organização social que oferecem melhores condições de inserir os produtos na sociedade com maior poder de negociação e organização.	I	A	C
		1.2. Identificar algumas associações e cooperativas existentes no município/comunidade, considerando as atividades desenvolvidas pelas mesmas.	I	A/C	A/C

<p>4. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.</p> <p>5. Ecoturismo sustentável no campo.</p> <p>6. Problemas ambientais do campo do município de Amargosa e sua relação com a agricultura.</p> <p>7. Problemas sociais do campo: falta de acesso à terra; êxodo rural; trabalho infantil e trabalho escravo.</p> <p>8. Legislação ambiental e crimes ambientais.</p>	2.1. Conhecer algumas características do agronegócio, considerando o latifúndio e monocultura como estrutura que favorecem a expulsão dos camponeses.	-	I	A
	3.1. Saber o que foi Revolução Verde, considerando seus impactos negativos na agricultura brasileira com a introdução do agrotóxico.	-	I	A
	4.1. Conhecer o que é desenvolvimento sustentável, considerando a sua importância para garantir a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento social para o presente e gerações futuras.	I	A	A
	4.2. Conhecer alguns temas abordados na Carta da Terra, considerando seus princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica.	I	A	A/C
	5.1. Saber como acontece o ecoturismo no campo.	I	A	A/C
	6.1. Conhecer que a pecuária intensiva, a queimada, o desmatamento, o monocultivo, retirada das matas ciliares e o uso de agrotóxicos como alguns dos principais problemas ambientais que afetam o município de Amargosa.	I	A	A/C
	6.2. Conhecer o reflorestamento, o manejo sustentável, policultura, uso de biofertilizantes naturais como alternativas de práticas sustentáveis.	I	A	A/C
	6.3. Saber o que é a mata ciliar, reconhecendo a sua importância para a manutenção das águas dos rios.	I	A	A/C
	7.1. Conhecer alguns dos problemas sociais existentes no campo que afetam diretamente as comunidades rurais.	I	A	A/C
	8.1. Saber que existem leis que garantem a preservação e o manejo sustentável dos recursos naturais para evitar os crimes ambientais.	I	A	A/C
8.2. Conhecer como acontece o licenciamento ambiental de árvores, considerando a necessidade do controle ambiental para preservação dos recursos naturais.	I	A	A/C	

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AMARGOSA

**PLANO DE CURSO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
ENSINO FUNDAMENTAL I (CICLO II – 4º A 5º ANO)**

LEGENDA:

I - Introduzir

A - Aprofundar

C - Consolidar

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO DO CAMPO

I UNIDADE				
UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	4º ano	5º ano
Sujeitos do campo e seus direitos	1. Os povos do campo na atualidade.	1. 1. Identificar os povos do campo e como eles vivem, atualmente (ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, indígenas, caiçaras, extrativistas, pescadores artesanais, sem-terra, assentados e acampados da reforma agrária, entre outros).	A	C
	2. Desigualdades sociais no campo.	2.1. Entender como era o campo brasileiro em outros tempos, considerando como os processos históricos de colonização e exploração contribuíram para as desigualdades sociais existentes hoje.	A	C
	3. Direitos dos camponeses (à terra, à moradia, à educação, à água, ao crédito, etc.).	3.1. Reconhecer os direitos dos camponeses e quais a forma de acessá-los.	A	C
	4. Educação do Campo.	4.1. Entender porque é necessário a Educação do Campo, ressaltando que a mesma, deve ser contextualizada e deve valorizar os saberes dos camponeses.	A	C
	5. Movimentos sociais do campo no Brasil.	4.2. Saber o que é Educação do Campo, percebendo-a como um direito de todos e dever do estado.	A	C
	6. Reforma agrária.	4.3. Conhecer que a educação é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais.	A	C
	7. Incra.	5.1. Conhecer alguns movimentos sociais do campo, evidenciando o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).	A	C
	8. Sindicato dos Trabalhadores Rurais.	5.2. Saber que os movimentos sociais do campo lutam pelos direitos: à terra, à moradia, à educação, à água, ao crédito etc.	A	C
		6.1. Identificar quais são as condições necessárias para se promover a reforma agrária, partindo da sua comunidade.	A	C

		6.2.Compreender a reforma agrária como um direito garantido constitucionalmente para os sujeitos do campo, enquanto uma forma de garantir uma distribuição mais justa da terra.	A	C
		7.1. Reconhecer o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) como órgão que contribui para a efetivação da reforma agraria.	A	C
		8.1.Reconhecer o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) como uma organização civil, que representa e defende os direitos dos trabalhadores do campo dos associados.	A	C
II UNIDADE				
UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	4 ° ano	5° ano
Cultura e identidade campesina	1. Cultura e identidade dos povos do campo no Brasil, na Bahia e em Amargosa (festejos, brincadeiras, feiras, costumes e saberes).	1.1. Reconhecer e valorizar as manifestações artísticas, religiosas, festivas, plantas medicinais, culturais e as crenças populares presentes em Amargosa e na comunidade.	A	C
	2. Agricultura: surgimento e importância.	1.2. Valorizar os saberes dos povos do campo, considerando a sua importância para a produção da cultura campesina e para a preservação dos recursos naturais.	A	C
	3. Agroecologia: cuidado com o campo, com a natureza e com a humanidade.	2.1.Reconhecer como surgiu a agricultura, considerando a sua importância para a humanidade.	A	C
	- Práticas agroecológicas: manejo do solo, adubação orgânica, biofertilizantes.	3.1.Conhecer o que é agroecologia, fazendo um contraponto com o modo de produção do agronegócio.	A	A/C
	- Sistemas agroflorestais e produção animal agroecológica.	3.2. Compreender a agroecologia como um sistema de produção agrícola que utiliza práticas, que permitam ao agricultor produzir de forma sustentável.	A	A/C
	4. Agronegócio.	3.3. Refletir sobre a importância da agroecologia enquanto forma racional de manejo dos recursos ambientais e técnica de eficiência produtiva, considerando o manejo do solo, a adubação orgânica e biofertilizantes.	A	C
	5. Agricultura familiar.	3.4. Reconhecer a técnica de compostagem como uma alternativa de adubação orgânica.	A	C
	- Principais características do trabalho/produção.	3.5.Compreender que o Sistema Agroflorestal (SAF) é uma área de floresta ou reflorestamento que manejamos com as culturas agrícolas, podendo ter ou não animais no mesmo espaço, obtendo, assim, cultivo de diversos produtos ao mesmo tempo.	A	A/C
6. Soberania alimentar e	4. 1.Compreender como o agronegócio é um modelo de produção insustentável, que tem como foco a produção em larga escala, o uso de máquinas, equipamentos, insumos agrícolas e agrotóxicos.	A	A/C	

	segurança alimentar e nutricional. 7. Produtos orgânicos e transgênicos. 8.PNAE.	5.1. Reconhecer a agricultura familiar como um modelo de produção sustentável que gera menos impactos ambientais em comparação com o agronegócio.	A	C
		5.2. Reconhecer a importância da agricultura familiar no Brasil, considerando-a como a maior produtora de alimentos que chegam às mesas dos brasileiros e como fonte de geração de trabalho e renda.	A	C
		5.3. Entender como acontece o trabalho na agricultura familiar, considerando alguns aspectos como: pequenas propriedades, mão-de-obra familiar, produção sustentável, diversificada e para atendimento local e regional, entre outros.	A	C
		5.4. Saber o papel da criança e do adolescente na agricultura familiar, contribuindo com as tarefas coletivas.	A	C
		5.5. Reconhecer o que é produzido pela agricultura familiar na sua comunidade.	A	C
		6.1.Diferenciar a soberania alimentar de segurança alimentar e nutricional.	A	C
		6.2. Entender que a soberania alimentar é o direito de cada nação manter e desenvolver os seus alimentos, tendo em conta a diversidade cultural e produtiva.	A	C
		6.3.Entender a segurança alimentar e nutricional como direito de todos ao acesso aos alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso, respeitando a diversidade cultural e práticas sustentáveis.	A	C
		7. 1.Diferenciar os modos de produção entre os produtos orgânicos e transgênicos.	A	C
		7.2. Identificar nas embalagens dos produtos o símbolo dos produtos transgênicos e saber rejeitar esses produtos em sua alimentação.	A/C	C
		7.3. Descrever e discutir o processo de produção, circulação e consumo de diferentes produtos.	A	C
		8. Reconhecer o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE - Lei 11.947), como uma forma de garantir a compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar para a unidade escolar.	A	C
		III UNIDADE		
UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	4 ° ano	5° ano
	1. Associativismo e cooperativismo	1. 1.Reconhecer o cooperativismo e o associativismos como formas de organização social que oferecem melhores condições de inserir os produtos na sociedade com maior poder de	A	C

Organização social e sustentabilidade	2. Agronegócio (latifúndio e monocultura).	negociação e organização.		
	3. Revolução Verde e a introdução do agrotóxico.	1.2. Compreender como se organiza o associativismo e o cooperativismo, percebendo suas contribuições para a agricultura familiar.	A	C
	4. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.	1.3. Conhecer as associações e cooperativas existentes no município/comunidade, considerando as atividades desenvolvidas pelas mesmas.	A	C
	5. Ecoturismo sustentável no campo.	1.4. Saber o que é organização social é a base para se construir um processo de desenvolvimento sustentável.	A	C
	6. Problemas ambientais do campo do município de Amargosa e sua relação com a agricultura.	2.1. Compreender que o modelo de produção econômica do agronegócio é um dos fatores que provoca o êxodo rural.	A	C
	7. Problemas sociais do campo: falta de acesso à terra; êxodo rural; trabalho infantil e trabalho escravo.	2.2. Reconhecer as características do agronegócio, considerando o latifúndio e monocultura como estrutura que favorecem a expulsão dos camponeses.	A	C
	8. Legislação ambiental e crimes ambientais.	3.1. Saber as consequências da Revolução Verde, considerando seus impactos negativos na agricultura brasileira.	A	C
		4.1. Compreender qual é o objetivo do desenvolvimento sustentável, considerando a sua importância para garantir a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento social para o presente e gerações futuras.	A	C
		4.2. Conhecer o conceito de sustentabilidade, compreendendo sua relação com a agricultura familiar e a agroecologia.	A	C
		4.3. Conhecer a Carta da Terra, considerando seus princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica.	A	C
		5.1. Conhecer como acontece o ecoturismo no campo e como ele contribui para a economia e melhoria da infraestrutura local, para a contemplação e preservação das belezas cênicas, e também para atenuar o êxodo rural.	A	C
		6.1. Reconhecer que a pecuária intensiva, a queimada, o desmatamento, o monocultivo, retirada das matas ciliares e o uso de agrotóxicos, como alguns dos principais problemas ambientais que afetam o município de Amargosa.	A	C
		6.2. Reconhecer o reflorestamento, o manejo sustentável, policultura, uso de biofertilizantes naturais como alternativas de práticas sustentáveis.	A	C
	6.3. Identificar a mata ciliar como necessária para a manutenção das águas dos rios.	A	C	

		7.1.Reconhecer alguns problemas sociais existentes no campo que afetam diretamente as comunidades rurais.	A	C
		8.1.Saber que existem leis que garantem a preservação e o manejo sustentável dos recursos naturais para evitar os crimes ambientais.	A	C
		8.2. Conhecer como acontece o licenciamento ambiental de árvores, considerando a necessidade do controle ambiental para preservação dos recursos naturais.	A	C

Anexo II: Devolutiva Pedagógica praticada no Núcleo estudado

NÚCLEO DE ENSINO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
DIRETORA:
ESCOLA MUNICIPAL MARIA NEUZA CERQUEIRA
PROFESSOR AMILTON DOS SANTOS NUNES

DEVOLUTIVA PEDAGÓGICA

Objetivo:

1. Refletir, em parceria com o professor, sobre sua atuação docente;
2. Dialogar sobre a aprendizagem dos alunos dessa classe;
3. Sugerir orientações didático-metodológicas para a construção de intervenções junto à classe.

Contexto

Essa devolutiva pedagógica foi construída com base nas observações das aulas desenvolvidas pelo Prof. Amilton nos dias 24 de março, sábado letivo, (primeiro período da aula) e no dia 03 de abril (segundo período da aula) desse ano letivo. A intencionalidade desse acompanhamento foi analisar a condução que o professor faz da aula diante do planejamento proposto.

Descrição das aulas

Na aula do sábado o professor iniciou com a exploração do ambiente alfabetizador (leitura de alfabeto, calendário, números). Apresentou aos alunos a proposta da aula daquele sábado, que foi explorar conteúdos de matemática (o Sistema de Numeração Decimal). Em seguida, dividiu a classe em agrupamentos produtivos para que vivenciassem jogos matemáticos diversificados. Ao longo da aula, ele foi trocando os jogos entre as crianças, adequando-os para cada agrupamento, conteúdo/habilidade.

Na aula do dia 03, o professor estava encerrando um momento com as crianças tratando sobre alimentação. Ele usou diferentes embalagens de alimentos recolhidas tanto na escola

quanto nas casas das crianças. Após essa exploração, agrupou os alunos e trabalhou com jogos matemáticos explorando o Sistema de Numeração Decimal e sequência numérica.

Análise da aula

Início essa devolutiva com um “Com licença, Professorzinho”. Essa frase escutei de uma aluna do Professor Amilton enquanto participava de sua aula. E o diminutivo usado foi a mais linda maneira que uma aluna encontrou para expressar o seu mais doce carinho pelo professor.

As observações me permitiram notar como ele conduziu a aula de maneira muito interessante, dinâmica e envolvente. Assim, notei que:

- Ele fez um excelente uso dos recursos pedagógicos, pois organiza e usa as ferramentas que a escola possui muito bem, na medida em que conhece as potencialidades dos materiais, os conteúdos e as habilidades que podem ser cobrados em cada um, nos diferentes grupos de alunos. Como consequência, suas aulas contemplam um leque diversificado de estratégias de ensino;
- Ele realiza os planejamentos das aulas com antecedência (quinzenalmente, conforme é orientado nas reuniões pedagógicas) e isso possibilita a pesquisa, a seleção de recursos e planejamento de atividades. As sistematizações dos planos de aula estão claras, objetivas, coerentes com a distribuição dos conteúdos para a unidade, com os temas geradores e com a rotina pedagógica.
- Diante da dinâmica de classe multisseriada com a qual trabalha, ele conduz muito bem os grupos de alunos, as atividades que propõe, os questionamentos das crianças. Dentro desse contexto, realiza agrupamentos produtivos diferentes, com intencionalidades muito bem definidas de acordo com os objetivos previstos para a aula. As intervenções, mediações são pertinentes.
- Consegue planejar as aulas contemplando os conteúdos previstos, as necessidades dos alunos, as sugestões presentes nas sequências didáticas e, conseqüentemente, os temas geradores propostos;
- Ótimo uso do tempo pedagógico;
- Presença de atividades interdisciplinares;
- O professor possui um excelente domínio dos conteúdos;
- O cuidado com a socialização do para casa.

Sugestões

O professor apresentou uma dificuldade que está sendo apresentada pelas duas alunas do segundo ano. As mesmas não consolidaram ainda a base alfabética. Após a realização da sondagem, notamos que as alunas estão iniciando a hipótese silábica sem valor sonoro. Assim, sugerimos as seguintes atividades para que as crianças consolidem esse nível e avancem posteriormente o nível de escrita:

- Comparar palavras quanto à quantidade de letras e de sílabas (iniciar pelos nomes dos colegas);
- Contar as palavras de uma frase (a partir dos textos trabalhados);
- Usar o alfabeto móvel e as sílabas móveis para atividades de escrita;
- Atividades em que seja preciso reconhecer a letra inicial, a letra final, a sílaba inicial e a sílaba final;
- Completar lacunas em textos e palavras;
- Evidenciar rimas entre as palavras;
- Escrever palavras a partir da letra inicial ou da sílaba inicial;
- Ligar palavras aos desenhos.
- Jogos como: caça-palavras, cruzadinhas, batalha de palavras (separar as palavras de acordo com a quantidade de sílabas), troca letras (escrever palavras a partir das imagens), bingo da letra inicial, bingo do som inicial, caça-rimas, trinca mágica (a partir da sílaba final);
- Recitar textos memorizados: parlendas, poemas, músicas, etc. e relacionar com sua grafia;
- Ler lista de palavras com a mesma sílaba final ou inicial.

Coordenadora Pedagógica _____

Professor _____

