

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS

CURSO DE PEDAGOGIA - Área de aprofundamento em Educação do Campo

CACILDA GONÇALVES DA SILVA

MARTA SUELY LEAL DE SOUZA

**SALAS MULTISSERIADAS: um olhar sobre as práticas educativas
construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
Ovídio Tavares de Moraes**

João Pessoa – PB

2014

CACILDA GONÇALVES DA SILVA

MARTA SUELY LEAL DE SOUZA

**SALAS MULTISSERIADAS: um olhar sobre as práticas educativas
construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio
Tavares de Moraes**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira.

João Pessoa – PB

2014

CACILDA GONÇALVES DA SILVA

MARTA SUELY LEAL DE SOUZA

**SALAS MULTISSERIADAS: Um olhar sobre as práticas educativas
construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
Ovídio Tavares de Moraes**

Esta Monografia foi julgada adequada para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia (Educação do Campo), e aprovada na sua forma final pela Universidade Federal da Paraíba.

Data: ____/____/____

Nota: _____

Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

Orientadora – UFPB

Prof. Dr. Fabio Fonseca do Nascimento

Avaliador - UFPB

Prof. Ms. Luciano de Sousa Silva

Avaliador – UFPB

João Pessoa – PB

2014

DEDICAMOS este trabalho aos sujeitos do campo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai da Sabedoria que nos iluminou ao longo de todo este trabalho.

Às nossas mães, que com todo seu amor nos incentivaram de forma singular.

À nossa família, pelo apoio.

À nossa orientadora que toda sua dedicação acreditou e nos ajudou de forma ímpar.

A todos os professores do curso de Pedagogia pela construção deste conhecimento.

Aos amigos que nos ajudaram nesta jornada.

"Resistir para existir um campo organizado, sonho vivido na luta torna-se realizado. A vivência, o aprender, a história, o bem viver. Encontros, reuniões vida em comunidade, a pratica de liberdade real emancipação".

João Muniz

RESUMO

Este trabalho intitulado Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes busca discutir o contexto em que se encontram as classes multisseriadas nas escolas do campo. Bem como, refletir sobre as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, as dificuldades enfrentadas pelos professores das classes multisseriadas na sua formação, prática pedagógica, em especial, na metodologia utilizada em sala de aula. Dentre as quais destacamos a metodologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que utiliza temas geradores e a interdisciplinaridade como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento na aquisição do conhecimento. Para tanto, utilizamos as reflexões de Caldart (2002), Arroyo (2010), Freire (1996), Hage (2010), Fazenda (1979), Vygotsky (1988), entre outros. A pesquisa de campo foi composta por um questionário que foi preenchido pela professora da escola estudada. Como síntese, podemos destacar uma incursão na escola do campo e na sala de aula multisseriada, verificando que ela ainda se encontra distante do que seria ideal para os sujeitos do campo, para as suas especificidades, onde as classes multisseriadas não atendem o básico para uma boa formação e inclusão dos indivíduos.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Classes multisseriadas. Temas geradores. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work entitled multigrade rooms: a look at the educational practices built at the Municipal School of Child Education and Elementary Ovidio Tavares de Moraes discusses the context in which they are the multigrade classes in schools field. As well as reflecting on facing the Field Education public policy, the difficulties faced by teachers of multigrade classes in the training, teaching practice, particularly in the methodology used in the classroom. Among which we highlight the methodology of the Landless Rural Workers Movement (MST), which uses generative themes and interdisciplinarity as a pedagogical tool for development in the acquisition of knowledge. Therefore, we use the reflections of Caldart (2002), Arroyo (2010), Freire (1996), Hage (2010), Farm (1979), Vygotsky (1988), among others. The field research consisted of a questionnaire that was filled out by the teacher of the school studied. As a summary, we highlight a raid on the school field and in the classroom multiserialize, checking that it is still far from ideal for the subjects of the field, their specificities, where multigrade classes do not meet the basics for a good training and inclusion of individuals.

Keywords: Field Education. Multigrade classes. Themes generators. Interdisciplinarity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	11
2.1	EDUCAÇÃO DO NO CAMPO.....	13
3	A ESCOLA MULTISSERIADA QUE TEMOS.....	18
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS DA ESCOLA DO CAMPO.....	23
3.2	PLANEJAMENTO DE ENSINO.....	24
3.3	METODOLOGIAS DE ENSINO.....	26
3.4	GESTÃO DA SALA DE AULA MULTISSERIADA.....	31
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
	REFERÊNCIAS.....	39

APÊNDICE

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

O advento da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1988 é um marco histórico da educação brasileira e um novo olhar sobre o povo que trabalha e vive no campo, passando a ser construído um novo paradigma em termos de educação rural, se consolidando a denominação de educação do campo e para o campo tendo como base uma educação popular. Mesmo com a mudança da denominação ainda hoje persistem traços da educação rural, como é o caso das classes multisseriadas.

As classes com ensino multisseriado ainda estão presentes nas práticas pedagógicas nas escolas do campo. Consiste em alunos de diversas séries com distorção de idades tendo aula com um único professor, que tem o papel de planejar e aplicar em sua prática conteúdos diferentes de ensino no único espaço.

A escolha do nosso tema foi motivada pela falta de informação sobre o funcionamento deste tipo de escola, desconhecido das práticas escolares e apresentado como um modelo de pouca eficiência dos que tinham conhecimento sobre este método pedagógico, coerente sobre este assunto o pensamento negativo sobre o saber das pessoas do campo, o fato é que a multisseriação não é o maior obstáculo para o professor, mas a falta dos recursos necessários para que ele desenvolva um trabalho mais consistente, com resultados mais específicos no exercício do ensino da sala multissérie.

Por esta razão o cotidiano do professor e sua metodologia se tornam alvo desse estudo, uma vez que esta prática pedagógica é constituída tanto pelos saberes acadêmicos, quanto pelos saberes da prática, das experiências vividas em seu meio. É a união de fatores internos e externos ao sujeito, que vão se entrelaçando para a tessitura da sua *práxis*.

Compreender a prática docente depende da compreensão de como o sujeito constrói o conceito da docência, como realiza sua prática, como lida com as adversidades da sua profissão em meio às relações que estabelece com o meio rural e com os sujeitos, que são parte do mesmo. Enfim, temos como problema central deste trabalho investigar quais são as práticas educativas que são desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem no cotidiano multisseriado da Escola Ovídio Tavares de Morais situada no Sítio Mituaçu no Conde-PB.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de ensino aprendizagem no cotidiano multisseriado da referida escola, identificando os fatores sócios educacionais que levaram a escola a adotar a alternativa multisseriada, investigando as práticas educativas (planejamento e metodologias de ensino) que as professoras da escola desenvolvem e compreender a gestão do ensino que as professoras enfrentam na sua prática cotidiana na vivência multisseriada.

A metodologia empregada foi do tipo qualitativa e utilizou-se na investigação a pesquisa de campo, com aplicação de um questionário e diálogos com a professora da escola.

A problemática das classes multisseriadas necessita ser desvendada, desmistificada e conhecida nas suas mais pequenas formas de atuação para que tenhamos uma compreensão sobre sua funcionalidade e para quem ela se destina.

Este trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo se divide em quatro capítulos. No início nos remetemos a uma contextualização histórica sobre a Educação do Campo, a trajetória dos seus sujeitos, as lutas e os movimentos sociais do campo dialogando com autores sensibilizados com a educação do campo.

Em seguida, focamos o ensino multisseriado, sua funcionalidade para agregar saberes dos sujeitos do campo e uma análise crítica sobre as políticas públicas, os marcos afirmativos em prol da educação do campo, as metodologias de ensino, seus conceitos, tipologias e características, passando pela gestão de ensino abordada pela professora da escola pesquisada, além de autores engajados na vertente pedagógica das classes multisseriadas.

E o último capítulo se baseia na análise dos dados do questionário aplicado com a professora da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ao longo do processo histórico, várias mudanças sociais foram ocorrendo de acordo com os interesses dos setores dominantes, destacando desde o fim do período colonial até a instituição da república. Na educação, principalmente no meio rural pouco se fez. O método pedagógico jesuítico vigorou durante o período de 1549 a 1759 até que os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Os escravos não tiveram acesso à educação. Com a vinda da família real para a colônia algumas iniciativas referentes à educação foram efetivadas como: a criação de Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, entre outras.

Porém, ainda não foi implantado um sistema educacional de âmbito nacional, mesmo com a Proclamação da República, a educação continuava voltada para os interesses elitistas excluindo a maioria da população. Então, "... a educação destinada aos trabalhadores do campo só ocorreu de forma mais efetiva nos anos de 1930, surgindo de forma tardia e descontínua". (CALAZANS, 1993, p.57).

Para início de contextualização é necessário entender o que hoje é chamado de Educação do Campo, desde a fundação do Estado Republicano se descrevia a educação do campo como educação rural, ou seja, uma educação urbana extensiva à zona rural.

Na Primeira República do Brasil, preexistiam duas classes dominantes, a antiga nobreza e a emergente classe burguesa, acrescida do coronelismo oriundo das oligarquias regionais que reforçava politicamente os governadores. Com a revolução de 1930 esse tipo de regime entra em crise, principalmente com a quebra da bolsa de Nova York que derruba o preço do café, trazendo grandes prejuízos para os fazendeiros. Sendo o Brasil um país agro-exportador, problemas econômicos, inclusive com o aumento nos preços de produtos importados, justificou a implantação de um parque industrial, iniciando assim, um processo migratório do campo para a cidade, pela necessidade de mão-de-obra para alimentar esta atividade.

Na IV Conferência Nacional de Educação em 1931, os profissionais da educação tentaram formalizar suas ideias, defendendo um ensino laico, com acesso para todos, em contrapartida a igreja católica defendia a educação tradicional fortemente arraigada no ensino jesuítico. A educação dos jesuítas trouxe consigo a marca do ensino religioso católico, destinada aos índios e a elite, educação essa que copiava o modelo educacional europeu da época impondo uma submissão do domínio português.

Com a evolução do capitalismo, as classes dominantes sempre demonstraram desprezo sobre a importância da educação para a classe trabalhadora, assim a educação foi se construindo como uma política excludente e voltada para os interesses da classe hegemônica, que separava a educação das elites e das classes populares como nos mostra o documento do MEC/SECAD.

Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria formar as “elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. (BRASIL, 2007, p. 58.).

Nos anos do Estado Novo surgiu a ideia de uma educação adaptada ao meio rural, caracterizando um pensamento educacional conhecido como “ruralismo pedagógico” que foi argumentado no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, da Associação Brasileira de Educação (ABE) realizado em Goiânia, em 1942. Onde tinha o principal objetivo fixar o homem no campo, evitando o êxodo rural. Sem nenhuma assistência, o ruralismo pedagógico não solucionava a questão da educação, para manter o homem no campo, além da educação viriam outros segmentos como a posse da terra e melhorias socioeconômicas adequadas para suprir as carências no campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art.105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

O que comprova que quando a educação chega ao campo leva as marcas dos interesses da classe dominante e excludente com traços urbanos e hegemônicos.

Em suma, a educação foi descrita na Carta Magna, (BRASIL, 2014), como um direito público do cidadão: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art.208). A Constituição, portanto, assegurou o fundamento jurídico constitucional sobre o qual a legislação ordinária regulamentaria e consolidaria a possibilidade do estatuto da educação do campo como constituinte do ordenamento jurídico educacional brasileiro vigente, contemplando a possibilidade do reconhecimento da especificidade da educação do campo.

A LDB 9.394/ 96 coroou essa conquista, tornando-se um marco na educação do campo como parte integrante da política educacional brasileira, ao afirmar em seu artigo

28, que é possível adequar o currículo e as metodologias apropriadas ao meio rural e flexibilizar a organização escolar, com adequação do seu calendário.

A partir dessa legislação aprovada na LDB foi criado no país um processo de mobilização social em torno da construção de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, devido a isso foi possível aprofundar a concepção de espaço rural e de campo, e a partir de várias experiências da sociedade civil e de algumas do poder público, reafirmar a proposta de Educação do Campo que a sociedade deseja construir.

2.1 Educação Do/No Campo

As políticas públicas educacionais garantem em nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, a “educação como um direito fundamental de natureza social, prevendo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho, bem como, o preparo para o exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1988). Assim, é preciso pensar em uma educação que garanta a redução das desigualdades sociais.

Nesse contexto, emerge a Educação do Campo, que passou a ser impulsionada durante o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido a nível nacional por Movimentos Sociais do Campo (MSC), e algumas entidades sociais. Como fruto desta articulação, se inicia na preparação da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia – Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Daí se articulou políticas públicas específicas e um projeto educativo para quem vive no campo, compreendendo que a educação e a escola do campo também é um direito humano. Tendo como objetivos, mobilizar os sujeitos que vivem no campo na organização para a construção de políticas públicas que garantam a educação e a escolarização em todos os níveis educacionais, partindo das práticas já existentes, propondo novas ações que ajudem na formação desses sujeitos.

A concepção de uma Educação a partir do Campo e no Campo substitui à Educação Rural, pois até então, pautava-se em políticas que se centravam em atividades urbanas – industrial não sendo pertinentes, investimentos em políticas que estruturassem esse espaço, priorizando apenas o latifúndio e atividades tipicamente agrícolas. De acordo com o decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, em seu Artigo 1º ressalta que:” A política de educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta

de educação básica e superior às populações do campo” (DECRETO LEI nº 7.352/2010 Art. 1º) .

Sendo assim, a Educação do Campo entende que o campo e a cidade não podem ser tratados de forma desigual, pois uma depende da outra. Deste modo, a Educação do Campo reivindica e abre espaço para a efetivação ao direito à educação.

A LDB de 1996 nº 9394/96, arts. 3ª, 23, 28 e 61 regulamenta o ensino escolar do campo, ampliando seu sentido de abrangência.

De acordo com as definições do Decreto 7.352/2010 em seu Art.º1, parágrafo 1º são considerados sujeitos do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010).

Ou seja, os sujeitos do campo, são os que vivem e trabalham no campo, visto a realidade de desigualdades, opressão, analfabetismo, falta de escolas, salas multisseriadas, professores desqualificados, falta de políticas específicas para uma educação do e no campo. Caldart (2002) destaca: “É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do Campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações [...]” (2002, p.32).

É preciso destacar que se busca uma educação dos e não para os sujeitos do Campo. A educação e a escola do Campo deverão estar comprometidas com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura, valorizar a terra como um instrumento de vida, cultura e produção, engajar os sujeitos do campo a uma leitura crítica da realidade na perspectiva da transformação dela.

A escola deverá ser um lugar de formação humana, ou seja, deverá ir além dos conhecimentos formais, o calendário escolar deverá respeitar os ciclos produtivos de cada região. Afirmado no Decreto 7.352/2010, Art. 7º inciso III: “A organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região” (DECRETO LEI nº 7.352/2010 Art. 7º inciso III).

A Educação do Campo, assim, garante que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública, pensada nos interesses da vida no Campo. É necessária uma educação e escolarização onde a escola esteja no campo, que pedagogicamente seja

planejada conteúdos que dispunham sobre a valorização da história e da cultura campesina. Esta educação no campo necessita ser comprometida com a formação para a participação social, formação para o trabalho, uma educação preocupada com o respeito às diferenças culturais, diferenças étnicas, diferenças de gênero, preocupada também na construção de uma agricultura pautada no desenvolvimento sustentável, vinculada as necessidades humanas e sociais dos sujeitos do campo. Assim destaca Caldart (2002, p. 28):

Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo [...].

Assim é possível reconhecer o *campo* e seus sujeitos não apenas reprodutores, mas, produtores de educação. E, que, reivindicam um currículo contextualizado com a realidade campesina.

A partir da década de 1990 os movimentos sociais do campo se organizam e lutam por uma política de educação que contemple as especificidades e diversidades dos povos do campo, assim a Educação do Campo passa a ser inserida no ordenamento jurídico das políticas educacionais com a definição de várias normativas da educação do campo, são eles:

Primeiro, o Parecer CNE/ CEB N° 36/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

Segundo, as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Ministério da Educação;

Terceiro, o Parecer CNE/ CEB N° 23/2007- orientações para o atendimento da Educação do Campo, Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação básica do campo;

Quarto, o Parecer CNE/ CEB N° 1/2006, que trata de dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos centros familiares de formação por Alternância;

Quinto, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.

Outros documentos e Projetos de Lei (PLs) complementares e substitutivos tramitam em comissões da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Alguns consubstanciam ideias e reivindicações dos movimentos sociais camponeses, no intuito de transformar em políticas públicas, direitos focados para os sujeitos do campo. Compreendemos que os movimentos sociais do campo por incluírem a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política defendem a efetivação de políticas educacionais específicas para os povos do campo. A formação de educadores em nível superior é uma exigência para contribuir para a efetivação e melhoria da Educação Básica. Desde o século XX, a educação como um direito tem sido uma das principais reivindicações dos movimentos sociais no Brasil.

Com muitas lutas e esforço, os militantes dos movimentos sociais e educadores que lutam por uma Educação do Campo conseguiram conquistar alguns Programas voltados para a Educação do Campo, que contemplam as especificidades dos sujeitos do campo são eles: PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998, Saberes da Terra – Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores em 2005, Projovem Campo – Saberes da Terra em 2007, Procampo – Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais.

Todos esses programas são realizados em parceria com universidades, órgãos públicos e movimentos sociais. Em especial podemos destacar o PRONERA que possibilitou cursos que vão desde a alfabetização de jovens e adultos até Pós-Graduações. Segundo Molina (2003) “Uma das maiores riquezas das experiências do PRONERA é a intensa participação dos movimentos sociais na sua concepção, implementação, mudanças e ampliação”.

Mais que o acesso ao direito à educação, o PRONERA significa o entendimento de redefinições nas concepções de direito e de educação que fundamentam as políticas públicas educacionais.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos, não pode ser apenas uma soma de programas, se faz necessário uma luta no campo das políticas públicas porque essa é a única maneira de integrar o acesso de todos à educação, de forma a

construir uma educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer da luta permanente sua conquista.

No texto intitulado “Por uma escola camponesa” de Antonio Alberto Pereira mostra a luta dos movimentos sociais por uma Educação do Campo que contemple a diversidade e que contribua para o desenvolvimento do campesinato e apresenta a escola sob o ponto de vista da família camponesa, a partir de pesquisa realizada com sujeitos do campo.

No texto ele ressalta o depoimento de Laura camponesa, moradora do acampamento Ponta de Gramame, no município de João Pessoa-PB:

“A escola que eu sonho pra minha comunidade, pros meus filhos, é uma escola onde houvesse uma pessoa da própria comunidade, uma pessoa que já lutou, que sofreu, que sabe o que é viver na vida, que ensinasse essa mesma vida. Não pessoas que vem de um outro mundo, que tem outra visão, que professam outra realidade pra misturar com a realidade do campo. Porque a educação tem que começar de casa, da família, da vivência, do nosso dia-a-dia. E ela tem que resgatar a história, a nossa história. Uma escola que resgatasse a nossa cultura, as nossas brincadeiras. Eu sonho com uma escola aqui, uma fila de criança tudo brincando como se fosse no meu tempo passado”.

A fala dela esboça sua identidade com a cultura local, numa perspectiva que a escola, possa fazer parte desse pertencimento. Ao mesmo tempo em que, denota o que seria um ideal de escola do campo baseada nos princípios da educação popular pelos quais os movimentos sociais do campo lutam e almejam, escola voltada para os interesses dos sujeitos, levando em conta sua cultura.

3 A ESCOLA MULTISSERIADA QUE TEMOS

A escola multisseriada predominante no campo é uma realidade cheia de contradições, na sua origem dentro do contexto histórico colonialista, perdurou por décadas, no cenário da educação brasileira enquanto visíveis modificações ocorriam pelos movimentos sociais e mudanças políticas e econômicas na sociedade, foi de fato nos primórdios da organização escolar, a maneira de alfabetizar e levar o conhecimento a sociedade do campo com sua diversidade cultural seus saberes e seu modo peculiar de viver. Questionada pelo modelo, a escola multisseriada tem suas contestações frente à continuidade da sua existência, dependendo quais os rumos a serem tomados, esta escola ainda é parte integrante na educação do campo e o principal viés de acesso a educação. Na fala de Arroyo (2010, p.16)

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade.

Não são apenas desafios que se processa na gestão desta escola, são experiências de resistência para vencer múltiplos entraves oriundos de fatos relevantes que interfere improdutivamente neste fazer pedagógico e traça uma trajetória de fracassos desalentadores para quem se compromete com uma proposta educacional humanizante, transformadora e quiçá libertadora.

Sabendo que, dentro de um processo educativo, é imprescindível a valorização dos diferentes saberes sabiamente articulados pelo diálogo mediador. Neste mister, partindo do pressuposto de que o conhecimento do sujeito adquirido pela experiência na sua trajetória de vida, contribuem para fins de pertencimento, identidades com a cultura e a sociedade. Esta escola descrita pelos principais pesquisadores do campo exibe uma deficiência profunda, itens considerados importantes para a formação do aluno, além da unidocência como fator principal nas causas primárias das incertezas do ensino no campo. O processo de ensino aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas, como também espaços inadequados do trabalho escolar. Não possuem cozinha,

merenda, banheiros, espaços para lazer, bibliotecas, transporte escolar, enfim todo o conjunto da escola inviabiliza o trabalho pedagógico.

Para Freire (1996) “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Tomando como ponto de partida, a formação do educador, este elemento constitutivo de uma reflexão e objeto de discussão, torna-se capaz de proporcionar uma perspectiva libertadora para o educando dentro de uma pedagogia que estabeleça o entendimento sobre suas vidas, saberes e vivências. Neste contexto o educador, exerce a prática da liberdade, valoriza o saber popular e está consciente do seu tempo, sabendo onde se encontra a realidade e colocando seu conhecimento a serviço das necessidades e potencialidades dos indivíduos.

Na pedagogia freireana, o professor não basta simplesmente ter uma inclinação à docência, mas a necessidade de uma formação teórica vinculada à prática, para que esta não se transforme em uma sequência do processo de aplicação de técnicas sistematizadas, sem o devido sentido do que se quer alcançar. A opção de educar politicamente as classes populares, acima de compromissos políticos, induz o educador além de sua competência ética, pois o conhecimento e o modo de transmiti-los ultrapassa os limites de uma ação sociopolítica e humanitária.

Verifica-se assim o aspecto contraditório da educação, pelo incentivo a iniciativa e competência, ao mesmo tempo em que cria um sistema de subserviência ao capitalismo, por meio do processo pedagógico, no entanto, o educador através de sua prática pode fazer sua opção entre servir aos interesses da burguesia ou fazer oposição a esta ideologia em favor dos educandos, ao educar politicamente, fornecendo-lhes subsídios para compreender as razões pelas quais as desigualdades estão presentes no meio social.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.(FREIRE, 1996.p.40).

O conhecimento dentro de um processo dialógico, interativo e participativo, está de acordo com os propósitos emancipatórios no constructo social, dentro de ações delineadas para suprimir as discrepâncias geopolíticas e socioculturais, através da educação nas camadas populares desde a alfabetização até o ensino superior, de forma

integrada, humanizada e comprometida com o saber, o respeito à integridade do educando, pela contribuição do mesmo no fortalecimento deste conhecimento, contemplando as minorias étnicas e sociais, pobres e excluídos, na construção de uma sociedade igualitária, no direito a educação e a formação de educadores.

A concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. (SILVA, 2011.p.312).

As escolas do campo oferecem escolarização até as séries iniciais, multisseriadas e unidocentes. O aluno se quiser prosseguir nos estudos, terá que se deslocar até centros urbanos em escolas totalmente desvinculadas dos saberes do campo. Depois deste contato a tendência é ficarem nestes centros e irem para mais longe, a procura de oportunidades de emprego. Sem um currículo específico para os alunos do campo, a generalização dos conteúdos não diferencia campo de cidade, o que não favorece em alguns aspectos a vivência destes alunos, incentivando o desvinculamento das suas origens.

Hage (2006): “No caso da condução do processo pedagógico, o professor assume a visão multissérie, como junção de séries na mesma sala sob orientação de um/uma professor/a, exigindo planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes.” Muitas escolas do campo, por causa de certos fatores como precariedade da estrutura física da escola, falta de professores, reduzido número de alunos e distorção idade-série, e tantos outros recursos que não tem, utilizam a estratégia de agrupar alunos de diferentes séries em uma única sala, onde o único professor ministra conteúdos específicos de cada série, talvez redundando num aprendizado coletivo e contínuo, ou na absoluta superficialidade, sem aprofundamento nestes conteúdos. Este é o retrato da sala multisseriada, representando uma imagem do retrocesso educacional.

Trabalhar na concretização de uma educação para o campo, diferenciada e pautada no conhecimento dos sujeitos, respeitando as necessidades de etnias e gênero, embora que a sistematização do ensino ainda esteja embasada em conceitos urbanos, novas propostas curriculares podem superar a dicotomia urbano-rural que ainda permeia o ensino-aprendizagem.

O movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação assim como ampliação de escolas públicas da Educação básica nas comunidades e assentamentos (SILVA, 2011, p.308).

Através do pensamento coletivo, impetramos as ações, as lutas e o comprometimento gradativo, em constantes reivindicações, propostas e ações públicas, no intuito de fazer valer direitos adquiridos e consolidados na lei em favor do campo. Órgãos públicos, associações, ONGs, sindicatos e universidades, trabalham em projetos para superar os entraves na concretização de uma educação para o campo, diferenciada e pautada no conhecimento dos sujeitos.

O saber está contextualizado no universo de cada um e mediante a troca de saberes, determina-se a prática pedagógica, obtendo-se um ponto de partida para novos investimentos no campo do conhecimento. O começo será os projetos educacionais, valorizando a formação cultural e a contribuição pelos elementos formadores coletivos e individuais do desenvolvimento intelectual, capacitando em cada elemento o valor e ações equivalentes na aquisição do saber, tornando a escola o ponto de partida para as oportunidades de participação na sociedade economicamente ativa.

De fato, a realidade da maioria das escolas multisseriadas, revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo (HAGE, 2010, p.26).

Da maneira como se encontra formatada a educação oferecida na escola do campo não vem apresentando resultados expressivos para que os sujeitos possam construir o que lhes convém, pelo contrário, o que parece um processo de inclusão, na verdade exclui, porque não corresponde à realidade que as leis preconizam a legislação não específica e não define os parâmetros que contribuem em características específicas para o campo.

De acordo com (Hage, 2010, p.27) “os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas Escolas multisseriadas como: faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor etc”.

A fragilidade da escola do campo também se estende ao professor, obrigado a cumprir múltiplas funções, que se reflete de modo negativo no desempenho da sua principal tarefa, que seria ensinar, e pelo acúmulo destas tarefas que caberia a uma

equipe pedagógica. Esta sobrecarga interfere no tempo que seria utilizado para planejar e organizar o trabalho escolar, e não é devidamente recompensado pelos dividendos, os salários são extremamente baixos, aquém do verdadeiro valor por tanta demanda de atividades, não sobrando tempo para cursos, especializações e graduações necessárias para sua formação, ainda lidam com as pressões da política local que usam os poderes para cercearem qualquer ação de descontentamento neste sentido.

Quanto à organização escolar, o professor sofre as angústias de planejar e organizar no tempo pedagógico, a conexão de séries diferentes, sem o apoio de uma equipe pedagógica que possa orientá-lo, principalmente quando se trata de uma aprendizagem bastante específica, com conteúdos diferenciados pela própria essência dos saberes provenientes, do modo peculiar que orienta a vivência nas comunidades do campo.

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (SILVA, 2011, p.306).

Sem um currículo específico para os alunos do campo, a generalização dos conteúdos não diferencia campo de cidade, o que não favorece em alguns aspectos a vivência destes alunos, incentivando o desvinculamento das suas origens.

Para Costa (2010, p.42), esta tarefa de repensar o currículo tem que ser construída com todos os envolvidos no ambiente escolar e, também, da comunidade. E, não pode ser mais delongada:

A discussão sobre Educação do Campo junto aos sujeitos que atuam na escola: professores, supervisores, gestores, dentre outros, não pode ser adiada, tendo em vista que precisam compreender os fundamentos dessa perspectiva educacional que os leva a repensar o seu fazer educativo. Diante dessa premência aparecem-nos questões desafiadoras: como oportunizar a esses educadores a reflexão sobre a proposta teórico-metodológica de Educação do Campo? Quais as possibilidades e os limites do movimento para formulação e implementação das concepções teórico-filosóficas que inspiram as práticas educativas do Projeto Político-Pedagógico libertador e de transformação social da Educação do Campo?

Repensar o currículo escolar é tarefa de todos, mas cabe ao município, por meio da Secretaria de Educação e do Conselho Municipal de Educação fortalecer o espaço e as estruturas mínimas para que o projeto da educação do campo se concretize em uma nova configuração organizativa coletiva, no chão da escola.

3.1 Políticas Públicas da Escola do Campo

As políticas públicas de Educação do Campo, promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) efetivam-se em forma de Programas, como por exemplo, o PRONERA, o PROCAMPO, o PROJOVEM CAMPO e a Escola Ativa sobre a qual daremos ênfase, por se tratar de um marco referencial para as salas multisseriadas.

A Escola Ativa foi implantada no Brasil no ano de 1997, o alvo era o aumento do nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência, a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do Ensino Fundamental das classes multisseriadas. Este programa pretendia construir uma educação de qualidade, uma educação com novos conceitos de modo a reverter às desigualdades educacionais historicamente construídas entre o campo e cidade. Os objetivos são tornar as propostas e metodologias apropriadas para as classes multisseriadas, contribuindo para melhor rendimento na qualidade do ensino nas escolas do campo, apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão, fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas à classe multisseriada, realizar formação continuada para os professores cursistas envolvidos no Programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados as especificidades do campo.

O curso contempla 240 horas divididas em seis módulos com as apresentações pelos cursistas no final de cada módulo, para ser desenvolvidos pelos educadores da rede. De acordo com o andamento do curso o cursistas (professor multiplicador), deverá apresentar um relatório de todas as atividades desenvolvidas referente ao Programa.

A Escola Ativa seria o modelo mais próximo para melhorar o profissional atuante nesta modalidade de classe multisseriada, no entanto, este programa em algumas escolas não se encontra mais presente na formação de educadores para o campo.

Através das diretrizes pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a escola do campo luta contra a fragmentação do saber, promovendo um modelo curricular interdisciplinar, através dos temas geradores, integrando o conteúdo das primeiras séries, sendo esta a ação mais urgente dos cursos de formação de professores para campo, cursos de graduação e extensão, para que os níveis de escolarização do campo, produção científica e cultural, possam elevar o nível de conhecimento em

benefício, desta sociedade que ficou esquecida, mas cuja riqueza cultural, precisa desde já ser valorizada.

3.2 Planejamento de Ensino

O ato de planejar significa colocar em ordem aquilo que será administrado dentro de um período de tempo, isso requer objetivos, desenvolvimento, meios, avaliação e resultados. O desafio de planejar para uma sala multisseriada é somar tempo e conteúdo revertendo em ensino aprendizagem com resultados equivalentes a um planejamento para uma sala seriada. De acordo com Gandin (2014) “É fundamental pensar o planejamento como uma ferramenta para dar mais eficiência à ação humana, o planejamento facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática”.

Normalmente os educadores não planejam para o conhecimento da vida, não falamos sobre humanidade como seriam as bases para o ensino de cunho popular, os educadores se limitam a conteúdos, códigos e regras durante a formação do aluno.

O ensino é uma série de pacotes formatados e quem “aventurar-se” pensar ou fazer diferente sem uma base poderá não lograr resultados. A submissão ao sistema inibe o professor, fazendo com que não ocorra a dialogicidade entre professor aluno. Neste processo, a avaliação mede a exatidão dos conteúdos de respostas válidas as quais serão sempre objetivas, sem medir as dimensões subjetivas do entendimento pedagógico, não contemplando nada fora do padrão sistemático. Poucos educadores se lançam a mudanças, muitos fatores dentro do próprio sistema tolem seus movimentos neste sentido.

Segundo Gandin (2014) “Há níveis diferentes de planejamento porque há diferença nas ações humanas”. Ou seja, o planejamento deve dialogar com os diferentes saberes e comportamentos entre os envolvidos no processo educativo.

Ainda de acordo com Gandin (2014) “É imprescindível avaliar a prática, comparando-a com o projeto pedagógico que se elaborou e analisar a realidade para descobrir a distância que se está daquele ideal proposto e para ver que possibilidade e que limites temos para a caminhada na direção daquele horizonte”.

A avaliação da prática do professor teria um embasamento deste instrumento no qual estão delimitados e explicitados o direcionamento da ação pedagógica da escola, sem o respaldo deste documento esta ação torna-se desvinculada do que se propõe em

termos de planejamento, invalidando os objetivos contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Entre os diversos desafios do ato de planejar, o professor que trabalha com alunos de turmas diferentes numa mesma série ainda enfrenta o grande problema que é o ato de planejar para alunos de diferentes séries em uma mesma sala. Para Hage:

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multisserie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos. (HAGE, 2006. p.4)

A Educação do Campo determina que devemos levar em consideração as temáticas do campo, porém o que percebemos, é que as temáticas referente ao campo não são bem exploradas no fazer e no realizar do planejamento, onde encontramos um ensino fragmentado e baseado na concepção tradicional urbanizada. A técnica utilizada pela professora, na sala de aula consiste em expor o conteúdo separado por série no mesmo quadro, e depois de uma breve explicação sobre o conteúdo passa para o próximo assunto. Isto exige do educador diligência no desdobramento para atender individualmente os alunos de cada série, quando o assunto da aula começa a ser trabalhado. Essa unidocência é uma multitarefa que torna o professor isolado dentro de uma sala de aula heterogênea, um convite a pouca profundidade nos conteúdos e conseqüentemente uma inconsistência na apreensão do conhecimento.

3.3 Metodologias de Ensino

Etimologicamente, considerando a sua origem grega, a palavra metodologia advém de *methodos*, que significa META (objetivo, finalidade) e HODOS (caminho, intermediação), isto é, caminho para se atingir um objetivo. Por sua vez, LOGIA quer dizer conhecimento, estudo. Assim, metodologia significa o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade.

Partindo dessa formulação, a metodologia do ensino seria, então, o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativo-formativos.

O princípio pedagógico do papel da escola, enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana é fundamentada na concepção de uma educação que respeita a cultura e a história de vida de cada camponês perpassando a construção de um círculo contextualizado.

Para a escola do campo esses saberes deverão constituir-se como conteúdos socialmente úteis e válidos uma vez que são construídos na interação entre seres humanos e a natureza, no cotidiano a partir da realidade vivida na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios.

De acordo com a LDB, existe o respeito aos espaços e tempo de formação dos sujeitos da aprendizagem. A educação das pessoas não ocorre apenas no interior da escola, acontece também nas relações sociais, então a sala de aula sintetiza as aprendizagens e as experiências, é o espaço onde as diferenças são trabalhadas para superar, ver e conscientizar sobre o que ocorre no mundo que foge a compreensão mais crítica ou mais abalizada sobre o diálogo entre sujeitos constituídos.

De acordo com FREIRE (1996) “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Decorre então, nesta organização o direito dentro do espaço escolar o relacionamento com a terra, com a cultura, com a própria história para a construção de uma metodologia da *práxis* escolar.

Conscientizados de que todos fazem parte da mesma estrutura circunstancial, mas com suas prioridades, torna-se imprescindível uma reavaliação a partir de uma perspectiva sobre a diversidade, social, cultural e étnica dos indivíduos que estão no

campo e atuar neste conjunto, dentro da concepção do homem como ser histórico e agente de transformações.

Os autores, em geral, concordam em classificar as tendências pedagógicas em dois grupos: as de cunho liberal – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e tecnicismo educacional; as de cunho progressista – Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Certamente existem outras correntes vinculadas a uma ou outra dessas tendências, mas essas são as mais conhecidas. Segue abaixo uma breve definição sobre as tendências pedagógicas de acordo com Libâneo (1985).

Nesse intuito, Libâneo (1985) contextualiza que a tendência liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas, consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação.

Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual. Os métodos baseiam-se na exposição verbal da matéria. Ocorre ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visando disciplinar a mente e formar hábitos.

No relacionamento professor-aluno predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. Seu principal representante é o capitalismo, onde predomina a divisão de classes sociais, cuja intenção não é formar sujeitos críticos e pensantes.

Na tendência liberal renovada progressista o papel da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social, a ideia de aprender fazendo está sempre presente. As atividades são adequadas à natureza do aluno e as etapas do seu desenvolvimento. Não há lugar privilegiado para o professor, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança. Aprender se torna uma atividade de descoberta, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. Sua aplicação é reduzida se chocando com a prática pedagógica tradicional, alguns métodos ainda são aplicados em escolas particulares, como o Montessori.

A tendência liberal renovada não diretiva relega à escola o papel de formar atitudes. Para isso, esta deve estar mais preocupada com os aspectos psicológicos do que com os aspectos pedagógicos ou sociais. A ideia de uma boa educação passa pelo propósito de favorecer a pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal no sentido de bem estar próprio e do seu semelhante, onde o centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinadores, mas sim o aluno ativo e curioso, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas. Na concepção renovada não diretiva os conteúdos são dispensáveis, prioriza-se o desenvolvimento das relações e da comunicação, visando facilitar meios para que os alunos construam seu próprio conhecimento.

A tendência liberal tecnicista surge no século XX, com o objetivo de programar o modelo empresarial na escola, ou seja, aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista. Com forte influência das teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista, o tecnicismo busca ensinar o aluno por meio do treinamento. O método de ensino consiste nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão de informações. O professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo visando resultados (LIBÂNEO, 1985).

A pedagogia progressista se manifesta em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária que reúne os defensores da autogestão pedagógica e a crítico social dos conteúdos.

A progressista libertadora prega a consciência da realidade para a transformação social, os conteúdos são denominados temas geradores que são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Predomina o diálogo entre professor e aluno, onde professor e aluno são sujeitos do conhecimento. Caráter essencialmente político. A educação se dá a partir da codificação da situação problema, conhecimento da realidade. Processo de reflexão e crítica.

A progressista libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e auto gestor. As matérias são colocadas à disposição dos alunos, mas não são exigidas. A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão "contaminando" todo o sistema. É um instrumento a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência

de mecanismos de participação crítica. O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.

A tendência progressista “crítico social dos conteúdos” valoriza a escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia "dos conteúdos" é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

A educação brasileira foi norteadada por essas tendências, inserida na composição hegemônica de sociedade dividida em classes sociais, estes mesmos modelos de educação também são aplicados nas escolas do campo, porém este modelo de educação para o campo foi questionado por pesquisadores, educadores e movimentos sociais interessados em uma educação apropriada para os sujeitos do campo, uma educação que considere as particularidades desses sujeitos.

Dentre os movimentos sociais mais iminentes podemos destacar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), preconizador de uma nova tendência em termos educacionais pedagógicos para inserção dos sujeitos nos seus direitos civis, políticos e, sobretudo na luta pela terra. A partir desses pressupostos, este movimento atua como um sujeito pedagógico com capacidade de desenvolver ações organizativas para os sujeitos do campo que precisam de um novo modelo de educação.

Este caráter educativo que é uma marca importante do Movimento Sem Terra permite a formação dos sujeitos sociais com suas características identitárias, privilegiando este sujeito no seu espaço de vida, de relação com a natureza, com sua produção sustentável e com sua cultura. De acordo com Caldart:

Analisando, pois, a história da educação (escolar) nos acampamentos e assentamentos, é possível afirmar também que a relação entre os sem-terra e a escola é, ao mesmo tempo, geradora e produto do trabalho do MST nesse campo. Foi exatamente a existência dessa relação, já durante o processo de gestação do Movimento, que acabou exigindo que a organização coletiva a assumir-se como tarefa (2012, p.230).

A proposta do MST é uma escola que se organize a partir da realidade dos sujeitos que dela vão usufruir. As crianças que dela vão participar precisam utilizar conhecimentos práticos aliados aos conhecimentos teóricos, esse conhecimento será aproveitado na melhoria da escola, da família, do próprio Movimento e tudo que esteja envolvido diretamente com o seu mundo e seu país.

As práticas envolvidas são planejadas obrigatoriamente pelo coletivo da escola, neste caso, o currículo é pensado dentro da realidade do aluno e seu conteúdo colocado em experiências práticas.

Através das diretrizes pedagógicas do MST, a escola do campo luta contra a fragmentação do saber, promovendo um modelo curricular interdisciplinar, através dos temas geradores. Utilizando o conceito da interdisciplinaridade como estratégia de produção do saber e socialização do conhecimento, integrando e adequando cada disciplina ao tema gerador.

Os temas geradores possibilitam a comunicação e a interação disciplinar, contra a fragmentação do saber. Todo empenho deve ser concentrado no desenvolvimento do conhecimento em perfeita comunhão entre a escola e a comunidade, na troca dos saberes, respeitando a cultura, problematizando as situações pertinentes a gestão, ao projeto político pedagógico e os parâmetros curriculares que dinamizam o conhecimento, renovando saberes e as técnicas, para que sejam produtivas e cause efeitos na identidade dos sujeitos. Segundo Japiassu (1976, p.36): “A interdisciplinaridade é concebida como uma solução para o esfacelamento do saber instaurado pelo positivismo”.

O conhecimento deve buscar novos caminhos, pois, o conhecimento fragmentado pela ciência causa desequilíbrio, sendo necessária uma mudança curricular. Por ser um conceito novo, sua aplicabilidade requer tempo para se desvincular da ordem epistemológica consubstanciada nas ciências contemporâneas. A interdisciplinaridade parte primeiramente da observação e sensibilidade do indivíduo. Para Fazenda (1979, p.41): “A interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende apenas vive-se, exerce-se e por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação”.

Uma metodologia nos termos de gradação estabelecida em nível de coordenação e cooperação entre as disciplinas, um novo método para ensinar e aprender dentro da concepção de um rápido e abrangente do conhecimento científico baseado na pesquisa.

Santomé (1998) menciona que: “É preciso superar o modelo linear de organização dos conteúdos pautados nas disciplinas, mas é preciso também não fazê-lo

em prol do modernismo, mas da construção de um cidadão capaz de lidar com o mundo globalizado”

Longe de modismos, a interdisciplinaridade é um novo modelo de construção para intervir nos velhos moldes metodológicos, tem como responsabilidade tornar as pessoas mais atentas as propostas pedagógicas e abertas a outras formas de aprender, contudo, múltiplos fatores intervêm na metodologia para que os professores fiquem propensos a trabalhar com os temas geradores e com a interdisciplinaridade nas escolas do campo, dentre as dificuldades, uma das mais importantes é o planejamento, que dentro de uma articulação com as disciplinas, precisa de elaboração no modo participativo, tarefa quase impossível, devido as múltiplas funções do educador.

A escola que tivemos como referência denota bem este aspecto de conflitos entre, tentar se amoldar as novas metodologias apropriadas para o campo, ou permanecer na tradicional forma de ensinar, nessa problemática esta implícita o conjunto geracional da escola em busca de qualidade de ensino para oferecer aos educandos. De modo tímido e incipiente estes pressupostos metodológicos estão sendo inseridos na gestão da sala de aula, necessita, no entanto de apoio sistemático, formação acadêmica e recursos que traria a esta gestão um melhor rendimento no desdobramento do tempo atribuído as séries agrupadas.

3.4 Gestão da Sala de Aula Multisseriada

Quando falamos em gestão quase sempre nosso pensamento se desloca para a instituição escolar, sem cogitar que a rotina da sala de aula também é gerenciada nas práticas diárias. O planejamento, a metodologia e as técnicas utilizadas pelos professores estão direcionados para os alunos, estabelecendo no ato gerencial uma correlação com estes indivíduos diferentes no seu modo de pensar.

Aspectos comportamentais de diversos níveis, como dificuldade de relacionamento, problemas físicos, emocionais e psíquicos contribuem para o exercício do professor que deve estar sempre buscando soluções e acertos no gerenciamento do seu agir docente nas relações intra e extraclasse.

Tanto a gestão da escola quanto a da sala de aula, buscam o aprimoramento do sujeito social e político, cabendo ao professor utilizar todos os instrumentos cabíveis para que esse fazer pedagógico obtenha um grau de eficácia capaz de atingir os seus objetivos.

O professor como gestor da sala de aula tem a frente inúmeros desafios, nem todos de teor didático ou curricular, mas do que concerne em sua relação com a gênese humana, em sua diversidade de gêneros e motivos nos diferentes níveis, cognitivos, emocionais e instrumentais dos alunos dentro do seu universo particular.

Trazem consigo uma bagagem diferenciada em habilidade e intencionalidade proveniente do meio familiar e afim, nisto Vygostky (1988) acredita que as características individuais e até mesmo suas atitudes estão impregnadas de troca com o coletivo.

Então, na sala multisseriada a teoria sócio interacionista encontra a tônica dialética destes sujeitos, pois sugere atividades colaborativas no trabalho coletivo, onde a teoria da mediação técnica e a linguagem da cultura encontra ressonância no desenvolvimento e sua relação no meio social, tornando a mediação a variável do aprendizado antes do desenvolvimento.

Toda esta dinâmica torna o professor mais ativo e decisivo na condução em facilitar o processo regido pela iniciativa do aluno no seu potencial de criação.

Se quisermos que as crianças conserve o interesse pela escola considerando-a como seu centro vital, com sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligada a vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2011.p.34).

Na escola pesquisada, o relato da professora não se reporta as questões sociogênicas ou interacionais na prática pedagógica, mas no que colocar no planejamento para séries diferentes e níveis de conhecimento diferenciado dos alunos. A dificuldade de planejar reside na realidade dos educandos como ponto de partida e base do currículo, nem sempre contextualizado, desvinculados da prática, sem temas geradores ou interdisciplinaridade nos conteúdos ministrados, nem sempre articulados neste planejamento e na condução dos planos de aula.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes, situada no Sítio Mituaçú localizado no município do Conde-PB. A referida escola oferece o Ensino Infantil pela manhã, o Fundamental I à tarde e a Educação de Jovens e Adultos à noite, atendendo cerca de 100 alunos no total.

A escola possui uma estrutura pequena, três salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, um pequeno pátio onde são realizadas as brincadeiras no recreio, uma diretoria e uma secretaria. A sala de aula pesquisada é composta por 17 alunos divididos em 4º e 5ºano.

Imagem 1 – EMEIEF Ovídio Tavares Moraes (frente)



Fonte: Acervo das pesquisadoras. Tirada em 14 de julho de 2014.

A equipe pedagógica da escola é composta por uma diretora geral, uma coordenadora, seis professores e 12 funcionários distribuídos nos três turnos. A sala de aula pesquisada atende 17 alunos, sendo 10 do 4º ano e 7 do 5º ano.

Realizamos uma entrevista com a professora da referida escola, a qual se disponibilizou para as informações preliminares, preenchendo um questionário estruturado, preparado anteriormente para este fim. E, através do diálogo estabelecido, nos inteiramos mais sobre a sua dinâmica da sala de aula multisseriada.

Conforme o quadro 1 abaixo observamos o perfil da docente.

QUADRO-1 PERFIL DA DOCENTE

1- Idade	31 anos
2- Sexo	Feminino
3- Escolaridade	Superior incompleto
4- Tempo de trabalho na Escola	6 meses
5- Tempo de experiência em sala de aula	3 anos
6- Tempo de experiência em classes multisseriadas	1 ano
7- Horas de trabalho por semana	20 horas semanais
8- Situação de trabalho	Prestadora de serviço

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras em Junho/2014.

Pelas informações que tivemos acesso, e a par do contexto onde estão inseridas as escolas do campo principalmente as que ainda têm classes multisseriadas, com inúmeros fatores caracterizantes e determinantes, dentre eles, o perfil mais comum do educador que se encontra a frente da sala de aula, destas classes, é a ausência de uma formação básica, de um preparo para realização do trabalho pedagógico, embasado em teorias e práticas, apropriadas para o trabalho docente. O professor leigo não domina bem os conteúdos, desconhece as teorias educacionais e o tempo de experiência é insuficiente para conduzir o educando nos caminhos do conhecimento. Diante dos fatos, a escola e a sala de aula, percorrem um caminho incompleto na formação do educando, quando não conseguem transformá-lo em sujeito crítico, construtor da sua vida.

Outra questão aplicada a docente foi em relação aos principais problemas enfrentados por professores de salas multisseriadas, a mesma respondeu que: “O momento de planejar, de trazer um assunto novo é o principal problema enfrentado por ela na classe multisseriada”.

De acordo com a resposta dada pela professora questionada, percebemos que o planejamento é a principal dificuldade encontrada para a realização do processo de ensino aprendizagem. Conforme, já existia na inquietude de Freire:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. (...) para ser autêntico, é necessário ao

processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica. (FREIRE, 2001, p. 10).

Dando continuidade ao questionário aplicado, perguntamos a professora como ela realiza o planejamento para uma sala multisseriada? Ela respondeu: “Sim, eu realizo”.

Diante da resposta dada, percebemos que a mesma não entendeu a pergunta feita, pois foi uma resposta curta e sem sentido. Porém, através do diálogo a referida docente relatou que faz dois planejamentos um para cada série, de forma diferenciada, o que demonstra que a mesma não trabalha com temas geradores ou interdisciplinaridade.

Outra questão respondida pela professora foi sobre as metodologias que ela utiliza com os seus alunos. Ela respondeu que: “Utiliza um pouco da metodologia tradicional e um pouco das outras metodologias”.

Nesta afirmativa, vimos que a prática baseada na teoria tradicional, ainda é uma realidade na escola do campo, significa que os conteúdos trabalhados nas escolas urbanas são apenas adaptados as escolas do campo, acrescidos talvez de alguns pressupostos apropriados para os misteres campestinos. O ideal seria o professor com capacidade de construir o seu método, modificar conteúdos e reinventar o modo de ensinar respeitando a realidade do aluno.

Continuando o questionamento, perguntamos a professora como ela enfrenta as dificuldades cotidianas na sala multisseriada? A resposta foi a seguinte: “Com tranquilidade”.

A tranquilidade é um elemento essencial para que o professor possa agir com lucidez nos desafios do cotidiano escolar, desconstruindo o pensamento que a sala de aula seja um território de conflitos. Na verdade, a problematização dos elementos constitutivos do processo escolar é um campo propício as mudanças decorrentes de uma sociedade mais otimizada para debates, reivindicações para o exercício da democracia.

Outra questão abordada no questionário foi sobre a gestão da sala de aula, como se dá o domínio de conteúdo? Cujas resposta da professora foi “Sim, muito bem”. Ainda dentro da mesma questão perguntamos como ela distribui o tempo para as atividades de cada série? A resposta foi: “Divido um momento para cada série”. E para finalizar a questão da gestão perguntamos como se dá a relação professor-aluno? A professora respondeu: “Ótimo”.

O domínio dos conteúdos revela uma grande segurança para atuar na sala de aula, principalmente quando de forma consciente o professor sabe que os seus

educandos estão progredindo na aprendizagem. Na sala multisseriada a regra é dividir os assuntos contidos nas séries. As atividades são aplicadas para cada turma de alunos no seu tempo mínimo com atendimento posterior para esclarecimentos individuais, havendo da parte do professor um esforço para atender os alunos, cuja relação contribui para que o trabalho tenha resultados avaliativos dentro das expectativas do rendimento escolar.

Por último, perguntamos a professora se existe um acompanhamento do rendimento escolar dos alunos diferenciado por série? A mesma respondeu que: “Sim”.

Mais uma vez a resposta da professora foi lacônica, deixando espaço para que possamos pensar se a realidade corresponde com a resposta dada, onde os indícios da precariedade da escola e o nível de despreparo do professor não conduzem resultados significantes no rendimento escolar, nos moldes em que estão inseridos os alunos das salas multisseriadas.

Nesse intuito, e a partir das reflexões de Lunas e Rocha (2009), podemos afirmar nesta análise dos dados demonstrados e discutidos, após, coleta, observação e diálogo com os sujeitos da escola que: perpetua-se a ausência planejamento didático-pedagógico baseado em pesquisas e censos em diferentes áreas temáticas. E, que o trabalho escolar está faltando ser direcionado por um projeto didático que articule saberes e sujeitos, para que os resultados possam refletir na comunidade. Como estratégias de superação a escola necessita urgentemente de um Projeto Pedagógico; os professores carecem de uma formação continuada sobre novas metodologias para a educação do/no campo; as aulas campo precisam ser acompanhadas por profissionais especialistas em temáticas agrícolas e agrárias, além, de sujeitos da comunidade com mais conhecimento da história local. Enfim, a escola precisa de uma melhor infra-estrutura e o município precisa realizar concurso público para regulamentar as condições trabalhistas no magistério. Gestores, professores, alunos e famílias precisam ser o centro da produção do conhecimento, para que se tenha um mínimo de elevação da autoestima de todos que fazem parte da Escola Ovídio Tavares de Moraes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando esta pesquisa na escola do campo, priorizando a metodologia da sala multisseriada, como uma das ações mais importante do processo educativo e da obtenção de resultados, podemos constatar que uma das primeiras necessidades seria a formação específica para atuação deste docente e a efetiva responsabilidade da parte dos gestores dentro de uma política pública que evidencie e resolva as reais necessidades desta modalidade de ensino com acompanhamento pedagógico no planejamento, nos recursos didáticos, redimensionando as habituais vertentes pedagógicas em algo mais aproximado do contexto campestre.

Ressaltamos a importância da escola no campo como uma instituição representativa do poder constituído e como tal o espaço ideal para reinventar esta escola, em que os sujeitos educativos historicamente constituídos se movimentem dentro das teorias pedagógicas e nas variantes políticas e econômicas, sendo estes últimos considerados condicionantes na dinâmica social e como prática educativa presente nas relações entre educador e educandos.

Concebemos o pensamento de que a sala de aula multisseriada pela sua composição e mesmo com toda sua precariedade, na verdade seja o ambiente propício às novas reflexões sobre o saber e o aprender coletivo, repensada e reavaliada naquilo que ela representa para a comunidade onde está inserida. Poderia ser o protótipo de uma nova escola, sem paredes, sem muros, sem a conotação de fábrica, onde os estudos compartilhados com alunos de diferentes níveis de aprendizagem colaboram entre si. A intencionalidade do professor é motivar estes alunos para futuros empreendimentos que façam jus as múltiplas facetas do fazer e aprender para a vida.

Certamente com políticas públicas, educação formadora para o professor, currículo apropriado para o campo, tendo como base os temas pertinentes a este contexto, teremos uma ação transformadora destes indivíduos culturalmente agregados pelos seus valores, pela sua ética, linguagem e costumes.

Os desafios e propostas devem avaliar a escola como um todo, destacando a positividade de alguns aspectos, tanto na *práxis* como na aprendizagem para aumentar e valorizar as facetas de uma sala de aula com níveis diferenciados de conhecimento pela idade ou pela vivência, mas com a responsabilidade de educar, promover socialmente seus membros e, sobretudo inseri-los nas modernidades tecnológicas, na cidadania e no trabalho.

Redimensionar uma educação que valorize as raízes dos sujeitos orgânicos vai depender da vontade política, das subtrações do discurso do poder, estabelecendo uma nova filosofia emergente das camadas populares sobre os direitos socialmente construídos através de uma educação de qualidade.

A compreensão da dinâmica das relações sociais no cotidiano representa uma importante ferramenta para se arquitetar um projeto novo de educação que possibilite a inserção social, o desenvolvimento igualitário que incremente o combate às desigualdades que dominam a sociedade brasileira.

Os desafios são muitos e os obstáculos inúmeros para transpor as angústias experimentadas pelos educadores da sala multisseriada, estigmatizados no conteúdo e na forma da sua práxis, obrigados a se movimentarem em apertados parâmetros de ensino. Apesar do desempenho, a escola multisseriada prossegue com ganhos ínfimos e inconcebíveis no que determina a lei, contudo, ainda é o único recurso nas regiões mais afastadas do campo brasileiro, nos lugares mais distantes onde se encontra a escola, ela se torna a única esperança para quem quer se alfabetizar.

É fato conhecido o fechamento das escolas no campo, pautados no discurso de que está escola seja inviável no processo de ensino aprendizagem. A nucleação de algumas escolas tem sido a solução para este impasse, trazendo alguns problemas como: longas distâncias, precariedade nos transportes, afastamento da identidade campesina e a sazonalidade da produção do campo, fatores que contribuem para que o aluno desista de seguir seus estudos, abandonando a escola que seria necessária onde o mesmo se encontra e convive com os seus.

Portanto, acreditamos que devem ser feitas mudanças urgentes nas salas multisseriadas, como: mais recursos, metodologia interdisciplinar utilizando temas geradores, professores capacitados, enfim uma reforma que qualifique e melhore o ensino multisseriado para que os sujeitos do campo tenham acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Prefácio: **Escola – Terra de Direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, MIGUEL G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo** (Org.). Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Debatendo o artigo 208 da Carta Magna. In: Constituição Federativa do Brasil (1988). Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649866/inciso-iv-do-artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acessado em 01 de agosto de 2014.

BRASIL. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. In: **BRASIL-MEC-SECAD**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. DECRETO LEI nº 7.352/2010. Art. 1º parágrafo 1º. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/images/arquivos/manual_pronera_e_portaria_publicados.pdf Acessado em: 15 de julho de 2011.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Editora: Expressão Popular. São Paulo, 2012.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In. KOLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF, 2002.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

COSTA, Luciélío Marinho da. **A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo**. Dissertação de mestrado. UFPB. 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: IPF, Ed. Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

GANDIM, Danilo. O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa. Disponível em: www.maxima.art.br/.../planejamento_como_ferramenta_completo.doc. Acessado em: 10/07/2014.

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará.** 1ª Ed. Belém, 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** São Paulo: Editora Cortez, 1992.

LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Org.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores (as) do Campo.** Brasília: Dupligráfica, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável.** Tese de doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2003.

PISTRACK, Mosey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das ligas camponesas aos assentamentos rurais.** Tese de doutorado. UFPB, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SILVA, Maria do Socorro. Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural. In: _____. (org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

APÊNDICE**Questionário**

- 1- Idade –
- 2- Sexo –
- 3- Escolaridade –
- 4- Quanto tempo trabalha na Escola?
- 5- Quantos anos de experiência em sala de aula?
- 6- Quantos anos de experiência em classes multisseriadas você possui?
- 7- Quantas horas semanais você trabalha?
- 8- Você é concursada ou prestadora de serviço?
- 9- Em sua opinião quais os principais problemas enfrentados por professores e alunos de uma sala multisseriada?

10- Como você realiza o planejamento de ensino da sala multisseriada?

11- Qual a metodologia de ensino que você mais utiliza com os seus alunos?

12- Como você enfrenta as dificuldades cotidianas na sala multisseriada?

13- Fale sobre a gestão de sala de aula:

- Domínio de conteúdo:
- Distribuição do tempo para atividades e conteúdos de cada série:

- Motivação e efetivação do planejamento:

- Relação professor-aluno:

14- Existe um acompanhamento sobre os diferentes desempenhos do rendimento escolar dos alunos diferenciados por série?

ANEXOS

Imagem 1 – EMEIEF Ovídio Tavares Morais (frente)



Fonte: Acervo das pesquisadoras. Em: Julho de 2014.

Imagem 2 – EMEIEF Ovídio Tavares Morais (sala de aula multisseriada).



Fonte: Idem.

Imagem 3 – EMEIEF Ovídio Tavares Morais (Sala de aula).



Fonte: Idem.