

OS DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IRECÊ

Patrícia Gonçalves de Souza¹

RESUMO: A presente pesquisa busca refletir a prática pedagógica do trabalho docente nas escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê, bem como os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento do seu ofício, a partir da seguinte questão: como os docentes organizam o tempo e o espaço na sala de aula multisseriada para dar conta da heterogeneidade que configura essa sala? A pesquisa apóia-se em autores que abordam os temas Educação do Campo e prática pedagógica, com um foco sobre as classes multisseriadas (ARROYO, 2010; CALANZAS, 1993; FREIRE, 1996; GONÇALVES, 2012; HAGE, 2005; LEITE, 1999; PINHO, 2004; SANTOS & MOURA, 2010) dentre outros. Todavia, a pesquisa permitirá perceber as dificuldades assim como as contradições existentes quanto à realização da prática pedagógica nas escolas e classes multisseriadas.

PALAVRAS-CHAVES: Classes multisseriadas. Prática pedagógica. Educação do Campo.

ABSTRACT: The present research seeks to reflect the pedagogical practice of teaching work in the multisite class of municipal schools in Irecê, as well as the challenges faced by teachers in the development of their craft, from the following question: how do teachers organize time and space in the room of a multi-series classroom to account for the heterogeneity that configures this room? The research is based on authors who approach the subjects of Field Education and pedagogical practice, with a focus on the multi-series classes (ARROYO, 2010, CALANZAS, 1993, FREIRE, 1996, GONÇALVES, 2012, HAGE, 2005; However, the research will make it possible to perceive the difficulties as well as the existing contradictions regarding the accomplishment of the pedagogical practice in the multi-series class schools.

KEYWORDS: Multiseries classes. Pedagogical practice. Field Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado para refletir sobre os desafios do trabalho pedagógico nas escolas/classes multisseriadas do/no campo do Município de Irecê. A escolha do

¹ Doutoranda em Educação. Mestra em educação, currículo, linguagens e inovações pedagógicas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Gestão de Escolas, em Educação Infantil e graduada em Pedagogia. Este artigo foi apresentado ao curso de Mestrado da Universidade Federal da Bahia como requisito avaliativo da disciplina de Educação e Prática Docente.

tema surgiu a partir das inquietações vividas enquanto coordenadora pedagógica nas escolas do campo e de classes multisseriadas.

Atualmente, são várias as discussões que têm sido iniciadas com o objetivo de defender a escola do campo como espaço de diversidade, reconhecendo que cada povo que nele convive possui sua cultura, uma identidade e, portanto, um ambiente que carece de políticas que sejam direcionadas à essa realidade, e não de uma mera transferência do que é elaborado para o meio urbano.

No contexto das Escolas do Campo, especialmente nas classes multisseriadas, as dificuldades se ampliam, sobretudo quando consideramos que nelas prevalecem currículos urbanocêntricos que não dialogam com a realidade da cultura local e que insistem em reproduzir a lógica da organização escolar seriada em um contexto caracterizado pela heterogeneidade.

Reiterando o parágrafo anterior, esse estudo busca refletir a prática pedagógica do trabalho docente nas escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê, bem como os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento do seu ofício, a partir da seguinte questão: como os docentes organizam o tempo e o espaço na sala de aula multisseriada para dar conta da heterogeneidade que configura essa sala?

Contudo, o reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

A partir da experiência enquanto orientadora do trabalho docente na escola do campo foi possível perceber as inúmeras dificuldades que o professor enfrenta nas classes multisseriadas como: a falta de material didático adequado, estrutura física, alunos de vários níveis de aprendizagem e principalmente um currículo específico para as escolas do campo.

Dessa forma, a importância de se estudar essa temática justifica-se também pelo elevado número de classes multisseriadas existentes em nosso município. Uma vez que os coordenadores das escolas do campo podem atuar em diversos espaços ao mesmo tempo, por esse motivo é importante entender como desenvolver um trabalho de qualidade nas classes multisseriadas.

Apesar da implantação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61 e 5.692/71, que visam melhorias para a educação no Brasil, as mesmas omitiram-se quanto a Educação do Campo, assumindo assim uma postura cidadina, que buscava nivelar a educação nacional, para impulsionar a modernização da sociedade. Já a LDB 9.394/96, “abriu” um espaço apesar de pequeno, para tratar da Educação do Campo, a partir do momento que a lei entrou em vigor, embora ainda percebamos que as escolas do campo não estejam totalmente em evidência na sua dinâmica pedagógica.

Porém, os professores de Escolas do Campo, de um modo geral estão sem formação suficiente para assumirem salas de aula em tais comunidades principalmente porque ali o regime escolar se configura em classes multisseriadas. Isto porque não há um suporte pedagógico ou uma capacitação específica e necessária para que se atue em tais classes. Tal despreparo faz com que muitos professores, principalmente os que estão iniciando a carreira e que nunca passaram antes por escolas multisseriadas hostilizem tal condição, buscando outras instituições para trabalhar para que assim não venham a atuar nas escolas de área rural.

A partir dos relatos lidos sobre quando foi iniciada a Educação rural no país, identifica-se que as escolas funcionavam dentro das casas, e que em muitos casos eram as esposas ou as filhas dos donos das fazendas que ministravam as aulas. As escolas tinham apenas quadro de giz, não tinha cadeiras e nem mesas individuais; as professoras usavam uma mesa grande com dois grandes bancos formados por uma tábua e duas estacas em cada um, e os alunos sentavam um ao lado do outro enquanto que a professora passava nos cadernos as atividades referentes a cada série.

Estas condições acima relacionadas com o funcionamento das escolas de classes multisseriadas, costumam sugerir que quando se fala em Educação do Campo, a primeira impressão que se tenha é de que se trata de uma educação de péssima qualidade.

Infelizmente, a Educação no Campo hoje se resume num modelo “copista” da educação cidadina, reproduzindo práticas metodológicas totalmente fora do contexto dos alunos camponeses, negando assim sua oportunidade de “crescer” e se “desenvolver” em sua comunidade, como cidadão do campo que tem seus valores, seu modo de vida, suas expectativas e experiências de vida e uma cultura própria.

Por todos os motivos acima explicitados é que surgiu a preocupação e necessidade de pesquisar a temática, objetivando aprofundar um pouco mais sobre

ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas e discutir as dificuldades enfrentadas pelos professores das referidas classes das escolas municipais de Irecê.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE HISTÓRICO

Apesar de o Brasil ser um país de origem agrária, a discussão sobre educação dos povos do campo só teve início a partir da década de 1910/1920, devido ao forte movimento migratório em direção às cidades. Nessa época um grande número de pessoas que residiam na zona rural deixou o campo e foram para a cidade em busca de melhores condições de trabalho motivadas pela industrialização que se iniciava naquele período.

Isso fez com que houvesse um esvaziamento do campo em grande escala, pois as pessoas vendiam as suas propriedades suas terras e iam para os grandes centros urbanos em busca de trabalho, queriam trabalhar nas indústrias que iam surgindo, com isso deu-se início ao êxodo rural.

Na tentativa de conter esse movimento e poder fixar os sujeitos no campo, políticos, intelectuais dedicaram-se a formular as bases de uma escola integrada às condições locais, o que ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico, que inclusive se estendeu até os anos 50. Porém, isso não trouxe resultados satisfatórios, visto que não promoveu a transformação do espaço campesino, nem possibilitou ao homem sonhar por essa transformação. (LEITE, 1999).

Concomitantemente, explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista [urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores. Mas o ruralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos. (LEITE, 1999, p. 28 – 29)

É importante ressaltar que o ruralismo pedagógico não oferecia condições de discutir com propriedade os problemas existentes no campo e propor alternativas de melhorias; era apenas um movimento que pretendia fixar as pessoas no seu lugar de origem, sem pensar na sua forma de vida e produção, nem buscou discutir acerca de

valores e de políticas públicas que dessem base para a permanência do homem no campo com dignidade. “Assim a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua” (CALAZANS, 1993, p. 16).

Os intelectuais viam os povos do campo como seres dotados de uma extrema carência, devendo, portanto ser assistidos e protegidos, pois de acordo com a sua ‘mentalidade infantil’ julgavam que eles não tinham condições de pensar e viver dignamente.

É importante destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem no campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios. (CALAZANS, 1993, p.16)

Na década de 1930, surgiu a idéia da construção do Plano Nacional de Educação (PNE), com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Nesse período buscava-se a modernização pela educação. Pensava-se que isso traria uma nova concepção de educação do campo, buscando configurar em um conjunto de políticas com definições elaboradas para atender os povos do campo. Entretanto, a educação urbana permaneceu inalterada e nas escolas predominava o ensino a serviço da burguesia. No que concerne às escolas do campo, a única novidade do período foi à regulamentação do curso de aprendizado agrícola durante o Estado Novo, tendo padrões parecidos aos de ensino elementar, infelizmente com o objetivo de formar capatazes rurais.

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares. (LEITE, 1999)

Conforme (Leite, 1999), no início da década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), na tentativa de desenvolver atividades educacionais para as populações rurais, como: projetos para a

preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programa para a melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde, associativismo, artesanato. Embora realizasse um trabalho educativo, desconsiderou-se as formas de vida dos povos campestres e os elementos políticos, sociais e culturais que os integravam. Além disso, as reivindicações da minoria ficaram obscurecidas, pois os trabalhadores rurais, os bóias-frias e os arrendatários ficaram isolados sem o direito de externar seus sentimentos, ou ainda, caso falassem ou reivindicassem não tinham seus direitos respeitados (LEITE, 1999, p. 36-37).

Vale ressaltar que a educação que lhes era oferecida, não dialogava nem contemplava as suas singularidades e especificidades, ao contrário mantinha como vítima da exclusão social e dependência sociocultural, política e econômica.

A intencionalidade da educação rural neste período, segundo (Leite, 1999), era fortalecer o capitalismo vigente, possibilitar que a minoria que detinha os meios de produção continuasse explorando e subjugando os povos excluídos pela sociedade, levando-os a uma condição de miséria, dependência e subordinação, ficando refém do sistema capitalista.

Dessa forma, percebe-se o agravamento da situação econômica, social, educacional e cultural das classes menos favorecidas que viviam no campo, sem condições dignas de sobrevivência, sendo vítimas de um sistema excludente e uma sociedade desigual; na qual as relações sociais aconteciam de forma desumana, visto que, de um lado estavam aqueles que detinham o poder enquanto que do outro os excluídos e marginalizados pelo sistema subversivo e capitalista exacerbado.

Por volta da década de 1960, houve no Brasil uma forte crise onde foi preciso a população carente migrar da zona rural para a cidade acreditando em melhores condições de vida, contanto ao chegar aos centros urbanos perceberam que a situação se agravou e não tinha meios de sobreviver dignamente ficando marginalizada pelo capitalismo.

Em meados da década de 1960, o país vivenciou o início da crise do modelo desenvolvimentista através: a) do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ou do meio rural para o urbano) e outros problemas de ordem sócio-política que desordenaram a sociedade nacional; b) do golpe militar de 1964, que modificou extremamente a estrutura sócio-política da Nação e cristalizou o modelo de dependência econômica do país em relação aos países do bloco capitalista; c)

da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando em consideração as ações repressoras do governo militar; d) do desenvolvimento do —milagre econômico e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional. (LEITE, 1999, p. 42).

O golpe militar de 1964 trouxe consequências funestas para o desenvolvimento da educação no campo fazendo com que o Brasil ficasse submisso dependendo dos países capitalistas. Nesse contexto, a população campesina passou a ter uma educação nos moldes da subserviência, visto que não tinha uma proposta de educação que visasse às pessoas alcançar sua autonomia para que pudessem intervir nas relações sociais.

Insatisfeitos com o modelo de educação que lhes tem sido oferecido pelas elites através do sistema oficial de ensino – a chamada Educação Rural –, os povos do campo, organizados em torno de movimentos sociais e sindicais diversos, tem procurado empreender alternativas pedagógicas para construir uma educação que esteja a serviço de suas lutas.

Na década de 80 com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e de outros movimentos sociais organizados, avança-se na luta por uma proposta de educação para os povos do campo, com uma perspectiva diferenciada, a partir da sua realidade, feita com os sujeitos campesinos.

Sobre esta forma de organização social e experiências educacionais que trouxe consequências significativas para a educação brasileira, principalmente para os povos do campo, (Souza. al. 2011), afirmam:

Iniciativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, associações, vão configurar uma segunda realidade, mostrando-nos trajetórias e percursos promissores, pois têm desenvolvido iniciativas articuladas com os territórios rurais. É o caso das experiências desenvolvidas pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária), pela REFAISA (Rede das Escolas Integradas do Semi-Árido), pela AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia), pela RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro), pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), etc. (SOUZA, et.al., 2011, p.164)

Nos anos 90, reunidos em torno da *Articulação Nacional por um Educação Básica do Campo*, este movimento vai organizar-se politicamente e pressionar o Estado

brasileiro para desenvolver políticas públicas específicas para os povos do campo, a exemplo do PRONERA – Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária, instituído em 1998. Como desdobramento das lutas, em março de 2002 foi aprovada as *Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo* no Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002).

Apesar da iniciativa do Ministério da Educação (MEC) no período, que possibilitou o diálogo com os movimentos sociais organizados sobre a educação do campo, percebe-se que temos ainda o grande desafio de termos uma proposta de educação que contemple as especificidades e singularidades dos sujeitos camponeses. Mesmo com diferentes projetos e programas implementados pelo Estado, o quadro educacional hoje no meio rural brasileiro é marcado pela precariedade: ainda predomina o analfabetismo, a evasão e a repetência; existe também a falta de recursos financeiros, e de profissionais com formação não específica para lidar com a escolarização dos rurícolas; o currículo é urbanocêntrico e o calendário não leva em consideração a época do plantio e da colheita dos povos do campo.

Faz-se necessário, sobretudo, pensar e propor uma educação que possibilite aos cidadãos adquirirem sua consciência de oprimido pela elite dominante e opressora e possa se organizar para lutar pela sua independência e autonomia intelectual manifestando-se contra os opressores que mantêm na condição de subserviência.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS CLASSES MULTISSERVIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Existiu, historicamente, um descaso muito grande com relação ao homem do campo, assim como, o processo de desenvolvimento existente no campo visto que este sempre foi visto ao longo da história como atrasado e sem perspectiva de vida, pois lugar de morar é na cidade por ser considerada como referência de desenvolvido.

Essa forma de pensar perdurou por muitos anos e infelizmente ainda hoje temos poucas ações de políticas públicas para os indivíduos do campo; a maneira de pensar da grande maioria das pessoas vêem os cidadãos camponeses como pessoas alienadas sem cultura e sem conhecimento. A educação no campo instalada também tem apresentado práticas pedagógicas fundadas em referenciais urbanocêntricos, distante da realidade dos sujeitos camponeses.

Diante da realidade apresentada, precisa-se realizar no campo uma prática pedagógica que possibilite superar a visão alienada em relação aos problemas socioeducativos e que dê condições de sair do estado de submissão e subalternidade, e que amplie os horizontes políticos, culturais e sociais no sentido de se ter clareza do tipo de cidadão e de sociedade que se quer formar; sendo assim:

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., 2012, p.167)

Partindo dessa afirmação, é imprescindível uma prática pedagógica que promova a emancipação dos sujeitos e crie condições para que saiam da alienação e possam construir conhecimentos capazes de promover a sua autolibertação, mediante a organização e a luta constante pela sua autonomia.

Lecionar em classe multisseriada constitui-se em uma atividade desafiadora devido às dificuldades que infelizmente são típicas dessas classes, devido à heterogeneidade que a configura e o descaso do poder público instituído com relação ao estudante do campo, especialmente das classes multisseriadas, leva-nos a refletir acerca do tipo de educação que está sendo oferecida na multisseriação.

O FAZER DOCENTE NAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE IRECÊ

No município de Irecê – BA, a presença das classes multisseriadas é muito marcante. O município possui 39 escolas – com aproximadamente 16 situadas no campo: Meia Hora, Mocozeiro, Queimada do Floriano, Achado, Lagoa Nova, Angical, Itapicuru, Fazenda Nova, Umbuzeiro, Baixão de Zé Preto e Cocão. Dentre essas, somente duas escolas não funcionam com classe multisseriada, a Escola Municipal de Angical e a Municipal José Francisco Nunes em Itapicuru. O número de alunos nas escolas do campo chega aproximadamente a 1200.

Nas instituições onde há o multisseriamento, o regime de trabalho funciona com os alunos de todas as séries no mesmo espaço-tempo, mas com conteúdos institucionalizados, distribuídos e desenvolvidos por séries e disciplinas sequenciais, ou seja, com um caráter educacional fundamentado nas escolas das cidades, prevalecendo como a única e crucial diferença - a unidocência; enfatiza-se: um professor para ministrar aulas a várias séries concomitantes num período de 04 horas diárias por cada turno.

Muitos educadores (as) expressam insatisfação com relação a existência das classes multisseriadas pelo fato de não possuírem formação específica para trabalhar com uma turma diversificada em termos de idade e de aprendizagens, estabelecendo muitas comparações com as turmas seriadas, manifestando a expectativa que essas turmas se transformem em seriadas como alternativas para que o sucesso na aprendizagem se efetive. (GEPERUAZ 2005, p.46).

Cabe ressaltar que essa forma de organizar uma turma com alunos de mais de uma série não acontece apenas no Brasil. É conhecido como *multigrado* em países latino-americanos, e sobre o qual se reconhece a necessidade de uma definição organizativa diferenciada do modelo de um professor por grau (por série), como defende Ezpeleta:

Los cursos comunitarios están concebidos y estructurados para El trabajo con el grado múltiple. Entre los centros educativos destaca El reconocimiento a este hecho, que, siendo obvio para el interes pedagógico, nunca lo fue para la organización del sistema escolar: que el núcleo de la actividad institucional es la enseñanza, y, simultáneamente, que el trabajo con pocos niños con distintos niveles de avance, requiere una resolución organizativa diferenciada respecto del modelo de un maestro por grado, con grupos relativamente homogéneos. (EZPELETA, 1997, p. 104)

Por su parte, las escuelas multigrado son producto de outra circunstancia histórica y de una definición de otro tipo. Para uma administração que a partir de la postrevolución se propuso La

expansión del nivel primario, el problema consistía en asegurar La existencia del servicio escolar, sin que por entonces su calidad fuera objeto de preocupación. (Idem, ibidem, p. 105)

Essa forma de organização multisseriada também é adotada como modalidade de ensino em países como Canadá, México e França. O documentário francês “Ser e Ter” (2002), dirigido por Nicolas Philibert, explicita o cotidiano do trabalho docente no contexto de uma escola multisseriada em uma comunidade francesa.

Embora os problemas da Educação não estejam localizados apenas no meio rural, neste a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde cada escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo Poder Público, como resíduo, com políticas compensatórias, Programas e Projetos emergenciais, que muitas vezes ratificou o discurso da cidadania.

É preciso enfatizar que as classes multisseriadas passam por diversas situações visíveis no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Essa organização requer a competência do poder público como uma possibilidade em prol de melhorias para o educando do campo, e é a partir desse pressuposto que é possível acreditar em uma Educação do Campo favorável no desenvolver de sua aprendizagem, pois o educando do campo merece uma escola padronizada com professores capacitados e materiais pedagógicos de qualidade, melhorando assim a visão de que as classes multisseriadas são uma realidade completamente distorcida de educação: é um descaso total que vivenciam os alunos do campo.

Assim, a modalidade da educação ou da escolaridade multisseriada é oferecida, quase sempre, no primeiro segmento do ensino fundamental e, sobretudo nas escolas do campo. Sua presença maciça na área rural se deve às grandes distâncias entre as propriedades e também por causa do baixo número de crianças em cada série.

No município de Irecê, os gestores das escolas do campo geralmente são nucleados, atendem a duas ou mais escolas. O diretor e o coordenador se organizam para não deixar as escolas sem um representante.

O que se observa até o momento é que os alunos das escolas do campo não têm recebido o atendimento educacional público de maneira regular devido à organização multisseriada, ou seja, crianças para serem matriculadas em creches estão juntamente com as turmas de pré escola e as de até 5 anos, são aglomeradas em salas com turmas do ensino fundamental. O trabalho com a multissérie tem sido hoje um dos grandes

desafios na educação do campo, que segundo (Silva, 2007) o desenho apresentado é de que (a classe-escola) multisseriada, assim como toda a educação do campo e o próprio campo como território, têm sido relegados a segundo plano.

E é devido ao fato das escolas de classes multisseriadas serem uma das poucas e/ou a única oportunidade que os alunos do campo têm para freqüentar a escola e ter direito a educação básica, que elas precisam ser mais valorizadas e melhoradas, para que não haja um esvaziamento e/ou uma substituição por outras escolas ou que as crianças sejam transferidas para a cidade.

Por esse motivo que é preciso pensar numa proposta de desenvolvimento da escola do campo que leve em conta a tendência de superação entre a dicotomia rural-urbano ao mesmo tempo em que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem suas vidas, ou seja, pensar numa melhoria para as escolas do campo e acima de tudo valorizar seus saberes e cultura local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção do artigo, por meio das leituras realizadas, procurei abordar a partir da literatura como se configura a problemática do trabalho docente na contemporaneidade, a fim de compreender este fenômeno no contexto da educação do campo e nela nas classes multisseriadas, bem como analisar o trabalho realizado pelos docentes das escolas do campo do referido município.

Portanto, percebe-se que precisa-se efetivar nas escolas do campo uma prática pedagógica que envolva os estudantes num processo contínuo de construção de conhecimentos sistematizados mediante inserção de conteúdos baseados na realidade desses sujeitos sociais, levando em consideração os traços identitários, suas singularidades e especificidades, seu modo de vida e de produção, onde os estudantes das escolas de classes multisseriadas sejam autores e protagonistas da sua história e sejam valorizados enquanto seres humanos, conscientes dos seus deveres sociais e, sobretudo, que seus direitos saiam do campo da teorização e entre no universo da praticidade.

Reiterando o parágrafo anterior, sendo sujeitos que tenham acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, acesso educação de qualidade no campo, salas de aulas com estrutura física adequada, professores com uma base teórica consistente para a formação política desses sujeitos que ao longo do processo

histórico vêm sendo marginalizados pela classe elitizada e dominante, tendo os seus direitos negados e sendo vítimas da exclusão.

No entanto, cabe dizer que os desafios da pesquisa sobre a multissérie são: aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. KOLLING, Edgar J. et al. Por uma Educação do Campo. Brasil. Fundação Universidade. Brasília, 2010.

_____. *Formação de Educadores e Educadoras do Campo*. Brasília: MEC, 2004.

_____. Gonzalez; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna. (org). Por uma Educação no Campo. Petrópolis: Vozes, 2004, Cap. I, p. 27 – 49.

BICUDO, M. A. V. Fenomenologia: Confrontos e Avanços. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília-DF: 2010.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (coords.). Educação e Escola no campo. Campinas, Papirus, 1993.

CALDART, Rosely S. Pedagogia do Movimento Sem-Terra. São Paulo: Expressão Popular. 2004. p.315 – 405.

FERNANDES, B. M. A formação do MST no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. A Concepção “Bancária” da Educação como Instrumento da Opressão. Seus Pressupostos, sua Crítica. In: Pedagogia do Oprimido. 41ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005, Cap. 2, p.80.

GADOTTI, Moacir. Para chegar lá juntos e a tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. 21ª- Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998

GOHN, M. G. Movimentos sociais e educação. SP: Cortez, 1994.

HAGE, Salomão Mufarry. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional. In: anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos. Caxambu: ANPED, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Jaqueline Barbosa da, SANTIAGO, Maria Eliete. As iniciativas de formação continuada para a educação do campo: os/as professores/as das classes multisseriadas e suas representações sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2012. 15 p.

SOUZA, Maria Antonia de, SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2011. p. 211-227.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

VEIGA, José Eli. Destino da Ruralidade no Processo da Educação - estudos avançados, n.51, maio a agosto 2004.