

A organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo Multisseriadas: uma análise desde o PIBID no Curso de Pedagogia da UNEB - Campus VII.

The organization of pedagogical work at multigrade schools in countryside: analysis from PIBID at Pedagogy Degree Course in UNEB-Campus VII

La organización del Trabajo Pedagógico en las escuelas de Campo Multigrados: un análisis desde el PIBID en el Curso de Pedagogía de la UNEB-Campus VII.

Submetido: 19/08/2024 | Aceito: 25/11/2024 | Publicado: 18/12/2024

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

<https://orcid.org/0000-0002-6834-8842>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil.

E-mail: ipfsouza@uneb.br

Resumo

O artigo apresenta uma análise sobre o tema da organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo multisseriadas a partir do subprojeto do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido entre os anos 2014-2016 no Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da UNEB – Campus VII. A análise se sustenta nos princípios do materialismo histórico-dialético a partir das categorias analíticas contradição, realidade e possibilidade. A discussão problematiza a serialização como forma hegemônica de organização do ensino, apontando o conceito de multisseriação como resultante dessa forma escolar dominante. Faz uma relação entre a organização do trabalho pedagógico com as formas de reprodução e ou contraposição à hegemonia social, indicando que a escola, na sociedade capitalista, tende a reproduzir suas formas de dominação. Contudo, a luta de classes travada no seio da sociedade do capital, também atravessa a escola, o que lhe coloca na situação de não apenas reprodução dos interesses dominantes, mas no seu confronto. Desse modo, apontamos que forma e conteúdo não podem ser vistos separadamente, sendo necessário criar uma unidade não contraditória entre ambos. Assim, problematiza-se e propõe, à luz de artigos e trabalhos desenvolvidos com ex-bolsistas do PIBID nos anos de 2016 e 2020, a importância dos Estudos sobre o campo e a educação do Campo na formação inicial e continuada de professores, destacando os desafios que essa discussão encontra para adentrar as Secretarias de Educação e escolas. Conclui-se destacando proposições que podem colaborar com a superação desses desafios, ressaltando o papel da universidade pública nesse contexto.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escola do Campo; Organização do Trabalho Pedagógico

Abstract

This work presents an analysis about the organization of pedagogical work at multigrade schools in rural areas, and it was based on a subproject of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID), carried out from 2014 to 2016, at the Pedagogy Degree Course in UNEB-Campus VII. The analysis is supported by the principles of Dialectical Historical Materialism, considering the following analytical categories: contradiction, reality and possibility. The discussion problematizes the school grades as a hegemonic way of school organization, pointing to the multiserialization as a concept that was resulted from this dominant school model. The study shows the relationship between the pedagogical work organization and the ways of reproduction and/or of opposition to the social hegemony, pointing out that school, in capitalist society, tends to reproduce its forms of domination. However, the class struggle, taken place in the society of capital, also traverses school, what put it in a situation not only of reproduction of dominant interests, but also in a position of confrontation. Thus, we emphasize that form and content cannot be seen as separated things, it is necessary to make a non-contradictory unit on them. So, it is problematized the importance of the studies about countryside and rural education for the initial and continual formation of teachers, considering papers and works produced with former scholarship students from PIBID, between 2016 and 2020, highlighting the challenges this discussion faces to go into the secretariat of education and schools. This work brings propositions that can collaborate to overcome these challenges, reinforcing the public university role in this context.

Keywords: Rural Education; Rural school; Organization of Pedagogical Work.

Resumen

El artículo presenta un análisis sobre el tema de la organización del trabajo pedagógico en las Escuelas de Campo multigrados a partir del subproyecto del Programa de Iniciación a la Docencia -PIBID-, desarrollado entre los años 2014-2016 en el Curso de Pedagogía del Departamento de Educación de la UNEB -Campus Vila. El análisis se fundamenta en los principios del materialismo histórico-dialéctico, a partir de las categorías analíticas contradicción, realidad e imposibilidad. La discusión problematiza las series escolares como forma hegemónica de organización de la enseñanza, apuntando al concepto de multigrados como resultante de dicha forma escolar dominante. En ese sentido, se examina la relación entre la organización del trabajo pedagógico con las formas de reproducción y/o contraposición a la hegemonía social, indicando que la escuela, en la sociedad capitalista, tiende a reproducir sus formas de dominación. Con todo, la lucha de clases en el seno de la sociedad del capital también atraviesa la escuela, lo que la coloca en una situación no solo de reproducción de los intereses dominantes, sino también de su confrontación. De ese modo, apuntamos que forma y contenido no pueden ser vistos separadamente, siendo necesario crear una unidad no contradictoria entre estos. Siendo así, se problematiza y propone, a la luz de artículos y trabajos desarrollados con exbolsistas del programa PIBID en los años 2016 y 2020, la importancia de los Estudios sobre el campo y la educación de Campo en la formación inicial y continuada de profesores, destacando los desafíos que esa discusión encuentra para permear las Secretarías de Educación y las escuelas. Se concluye destacando algunas proposiciones que pueden colaborar con la superación de tales desafíos, resaltando el papel de la universidad pública en dicho contexto.

Palabras clave: Educación de Campo; Escuela de Campo; Organización del Trabajo Pedagógico.

1 Apresentando o tema e problemática do Projeto

O Censo Escolar da Educação Básica 2023 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2023) apontou que 88,8% das matrículas da Educação Básica estão na área urbana, 11,2%, portanto, nas áreas rurais. As conhecidas escolas/classes multisseriadas constituem-se de turmas com várias séries funcionando num mesmo espaço-tempo sob a condução de um único professor. São espaços onde a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas Secretarias de Educação para formar uma turma por série. Desse modo, esses coletivos reúnem alunos de idades e estágios distintos, que vão desde crianças da Educação Infantil até adolescentes do Ensino Fundamental. Um cenário que tem sido historicamente um desafio para a docência, sobretudo por exigir habilidades desafiadoras para lidar com mais de uma série de uma única vez: fazer mais de um planejamento (atendendo a múltiplos objetivos e atividades diferenciadas por série e níveis); organizar o tempo e espaço pedagógicos para lidar sozinho com a diversidade de alunos e ainda ser responsável pela gestão administrativa funcional da escola.

Estudos como os de Hage (2010) apontaram que, para além das questões didático-pedagógicas, há uma extrema precariedade no que concerne a estrutura física nestas escolas. A maioria constituía-se de uma única sala, localizada em comunidades rurais marcadas pelo acesso difícil, fruto das condições inadequadas das estradas nas áreas rurais dos municípios. Por esta razão, essas escolas também foram chamadas de escolas 'isoladas'. O isolamento, no entanto, não era só físico. Os professores também denunciaram a ausência de acompanhamento e orientação pedagógica por parte das Secretarias de Educação, escassez de recursos didático-pedagógicos e de formação continuada que oriente a organização do trabalho pedagógico, revelando que a prática docente nas turmas multisseriadas se deu, exclusivamente, a partir de um saber-fazer não problematizado, construído pelo esforço isolado dos professores(as).

As escolas multisseriadas foram rotuladas como escolas de qualidade ruim. Grosso modo, essa afirmativa resume-se ao fato de serem constituídas de múltiplas séries no mesmo espaço. Assim sendo, o

problema se resolveria com a distribuição dos(as) estudantes(as) em séries/turmas separadas. Essa compreensão tem levado ao fechamento massivo de escolas no campo em todo o país, via processo de nucleação escolar que impõe às famílias a necessidade de deslocarem as crianças para outras comunidades. O fechamento de escolas confronta os princípios constitucionais que asseguram que a Educação é direito de todos e todas, e o Art. 3º, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96), que estabelece como princípio “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, especialmente o Parágrafo único do artigo 28 que determina que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do conselho de Educação que deve observar “justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL,1996)

Confronta, ainda, a Resolução CNE/CEB de 02 de abril de 2008, no seu parágrafo 1º que diz que os “os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos” (Brasil, 2008); o Decreto Presidencial de 7352 de 4 de novembro de 2010, art. 7º, inciso I, que assegura ser possível a “organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010); desrespeita também o Estatuto da Criança e Adolescente -ECA (BRASIL, 1994) Art. 53 que garante a esses sujeitos o direito de estudar próximo à sua residência.

O acúmulo teórico em torno da Educação do Campo, especificamente sobre a organização multisseriada, pouco avançou para a construção de propostas sólidas que permitissem, até aqui, uma organização distinta do trabalho pedagógico nessas escolas. Desse modo, permanece a visão desses espaços como referência do atraso e da impossibilidade, um lugar de menor valor e relevância dentro das redes de ensino.

As questões que envolvem essas escolas, no entanto, não estavam presentes no currículo do curso de Pedagogia. Na condução do Estágio Supervisionado, observamos que muitos discentes só estabeleciam algum contato esporádico com a realidade das escolas multisseriadas durante a vivência do estágio. Ao se depararem com tal particularidade, destacavam as limitações do curso por não incluir a problemática destas escolas na base da formação.

Foi desde essa problemática que estruturamos o subprojeto Experimentando possibilidades na organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas - OTP no âmbito do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia, no período de 2014 a 2016. O objetivo foi desenvolver nos estudantes a capacidade de conhecer, analisar e explicar como se organiza o trabalho pedagógico nas escolas do campo multisseriadas, identificando e propondo ações conjuntas

(escola-universidade) que contribuíssem para o avanço da OTP nestas escolas. A finalidade desse registro, após 10 anos de execução do subprojeto, é refletir sobre as aprendizagens e resultados gerados no curso de pedagogia, sobretudo sobre os caminhos que a práxis dos professores(as) dessa forma escolar apresentaram como orientadoras para qualificar a organização do trabalho pedagógico nessas escolas.

2 Perspectiva metodológica e organização das atividades do subprojeto

O subprojeto guiou-se pelos princípios da observação participante com o intuito de construir um percurso de aprofundamento teórico-prático das dez estudantes envolvidas. Participaram diretamente do projeto, três turmas de uma escola do campo no município de Senhor do Bonfim-BA. A escola constituía-se de dois prédios: um na sede da comunidade (ofertando todo o Ensino Fundamental) e outro em uma localidade distante 8 km, com duas turmas do 1º ao 3º ano, e a outra do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

As atividades foram estruturadas em duas etapas. No primeiro ano, as estudantes fizeram observação das aulas onde registravam diariamente dados sobre a forma organizativa do trabalho dos professores e a interação das crianças, bem como o funcionamento da escola e as condições de trabalho docente. Os dados observados eram levados para estudos específicos com a professora orientadora, uma vez por semana, sendo aprofundados em oficinas e seminários. As estudantes também auxiliavam os professores das turmas nas atividades planejadas, principalmente naquelas que requeriam das crianças as habilidades de leitura e de escrita.

Na segunda etapa do projeto (segundo ano, até metade do terceiro ano), as estudantes fizeram observação em uma terceira turma da mesma escola. Essa turma estava localizada na sede do distrito, com uma outra formatação de organização, as quatro séries juntas na mesma sala. Além desse movimento, realizamos uma observação de duas semanas em dez escolas dos municípios de Senhor do Bonfim e Campo Formoso, com entrevistas realizadas com as professoras para uma análise compreensiva das distinções e semelhanças com as escolas/turmas integrantes do subprojeto.

3 Fundamentos teóricos para análises dos resultados

A perspectiva teórica que orienta as análises que aqui apresentamos é o materialismo histórico e dialético, buscando apreender os condicionantes históricos em torno da organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, a partir das categorias de análise: contradição, realidade e possibilidade. Segundo Kosik (2010), "o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo" (p. 49). A realidade é um todo integrado, aparência e essência são constituintes de uma unidade e marcam a dialética do real concreto, permeado por contradições. Marx (1999) reforça que "o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso" (p. 116).

Se o intuito é compreender a realidade na sua totalidade, é preciso ultrapassar a imediatez do fenômeno para evidenciar os traços que constituem a sua singularidade, ou seja, é na relação entre específico e geral que a realidade, como síntese das múltiplas determinações, poderá ser melhor compreendida. Para sair do nível da aparência é preciso estabelecer um movimento analítico dialético - movimento de análise abstrativa – através do qual são revelados os traços essenciais do objeto e que, para Marx (2010), representa a universalidade daquele fenômeno, evidenciando as contradições que, por meio da análise dialética, se faz possível desenvolver. Os traços universais explicitam que determinados elementos estão para além da especificidade que determinam a realidade apresentada.

Nesse intuito, o subprojeto foi guiado a partir de quatro categorias teóricas centrais: Campo; Educação do Campo; Escola do Campo e Organização do Trabalho Pedagógico. Nos limites desse artigo, apresentamos uma síntese dessas categorias para que seja possível compreender os desdobramentos do subprojeto e seus resultados. A Educação do Campo se organiza por meio da síntese das contribuições de pelo menos cinco matrizes teórico-metodológicas que colaboram para a concepção de Educação do Campo – Pedagogia Socialista, Educação Popular, Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Alternância, Pedagogia Histórico-Crítica.

Essas matrizes, olhadas separadamente, indicam formas organizativas diferentes, mas não em oposição. Analisadas em conjunto, compreendendo o avanço da Educação do Campo como práxis, podemos enxergar as contribuições de cada uma dessas bases, a partir do que Saviani (2008) explica como movimento de assimilação-incorporação-superação. As concepções pedagógicas representam, como diz o autor, as formas pelas quais compreendemos, teorizamos e praticamos a educação (Saviani, 2008).

O Campo da Educação do Campo é compreendido como território que se “movimenta em um confronto de modos de produção da vida” (Caldart, 2023, p. 38). No confronto ao modo de produção capitalista, os movimentos sociais camponeses emergiram trazendo como pauta principal, a luta pela terra. Na perspectiva teórica que nos aportamos, o materialismo histórico dialético, a educação é uma prática social, ou, como diz Saviani (2022), é atividade mediadora no interior da prática social global. Como prática social, ela ultrapassa a escola, mas inclui a escola, sendo impossível, portanto, compreender a educação sem a escola. Para Saviani, a escola é, na contemporaneidade, “a forma principal e dominante de educação” tendo, “no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica” (p.3). O autor explica que,

[...] para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. E isso não ocorre simplesmente, digamos assim, por osmose. Podia antes ocorrer por processos espontâneos. Mas na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição. É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação (Saviani, 2022 p. 7).

Na forma escolar, a educação deve ser analisada sempre em relação com outras práticas sociais. A raiz de origem da Educação do Campo na luta social contra o capital e sua forma super opressora – o capitalismo, aponta as mediações indispensáveis. Nesse sentido, a Educação do Campo assume, como ressalta Caldart (2023), um lado nesse confronto, o lado da classe trabalhadora e, por essa razão, não pode ser pensada sem que seja a própria materialidade da vida. Considerando esse horizonte, a Escola do Campo assume uma tarefa importante, a de assegurar às novas gerações o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e tecnológicos, organizados desde uma forma escolar que permita a compreensão e intervenção na realidade social. Está nas bases da Educação do Campo a formação humana, “com finalidades sociais e formativas gerais e conteúdos formativos que respeitem a especificidade das necessidades educativas dos sujeitos concretos de cada ação e no contexto do confronto entre projetos de campo e de sociedade em que se inserem” (Caldart, 2023, p. 111).

A tarefa de constituir uma escola para a formação humana tem sido um desafio histórico, uma vez que o modelo escolar foi pensado para reproduzir as formas sociais vigentes, predominando sobre seu conteúdo e forma, os valores das relações sociais da cultura dominante. No entanto, assim como nas outras práticas sociais (trabalho, política, família, religião), há conflitos, há lutas confrontando as formas hegemônicas. Na educação, dentro da escola, essas lutas também acontecem. A Escola do Campo que estamos processualmente construindo traduz esses confrontos de forma explícita. Portanto, ela deve tornar-se um espaço comunitário, um espaço cultural de mobilização, de articulação, de educação comunitária, com o desafio de cumprir a sua função fundamental de socializadora do conhecimento, de modo que esse conhecimento possa levar os sujeitos que nela estão, e toda a comunidade, a graus mais elevados de compreensão e atuação na realidade. Caldart (2018, p. 123) sintetiza:

Na vida prática, a EdoC se configura como uma *forma social de fazer e pensar a educação* que se enraíza no passado ou na história de seus sujeitos coletivos particulares e projeta um futuro que lhes pode ser comum, vinculado ao destino histórico de outros sujeitos coletivos e da classe portadora de futuro. No plano teórico já se constituiu como uma *categoria histórica*, que nos permite compreender o movimento das lutas e das práticas educativas dos sujeitos que compõem, desde a especificidade do campo, o polo do trabalho, constituído na oposição fundamental ao polo do capital e seu sistema.

Saviani nos diz que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado, é necessário viabilizar as condições de sua transmissão- assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio (Saviani, 2018, p 57). A forma dessa socialização é o que chamamos de organização do trabalho pedagógico, ou seja, é o trabalho desenvolvido pelo professor (a), envolvendo outros sujeitos, o qual implica métodos, técnicas, avaliação, sendo, portanto,

ação intencionalmente planejada. O trabalho pedagógico apresenta-se, assim, como a organização da práxis educativa guiada pelos princípios e objetivos que se deseja alcançar. Saviani (2016, p. 22) explica:

Assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção.

Por essa razão, é preciso que a classe trabalhadora se aproprie de tais conhecimentos para ter ampliadas as condições de participação nas lutas coletivas e no processo de transformação social. Com base em Freitas (2010), a forma escolar está intimamente ligada à forma como a sociedade se organiza em cada época. Isso quer dizer que, no modo de produção capitalista, a escola tende a reproduzir os valores dominantes dessa sociedade. No entanto, como uma modalidade da prática social, fortemente determinadas pelas outras mediações, a educação e escola carregam em si as contradições que estão na estrutura social como um todo. Assim, o trabalho pedagógico tende a reproduzir a forma de organização da produção da vida material, inclusive suas contradições e confrontos.

Na Educação do Campo, defendemos uma escola em que o seu conteúdo formativo colabore no processo de transformação social que, para nós, é a superação das relações sociais capitalistas. Mas, é importante dizer que não há a ingenuidade de achar que a escola sozinha fará as mudanças estruturais necessárias. Como traz Caldart (2023, p. 23-24),

as práticas que podem ser vivenciadas no interior de uma escola não têm força em si para superar as relações sociais dominantes na sociedade. Entretanto, permitem experimentar e compreender formas de relações que as confrontam, apontando para outras possibilidades de organização da vida social.

Como apontamos, sendo a escola parte da estrutura social e cientes das contradições que a atravessam, somos chamadas a olhar melhor para dentro da escola e, ao mesmo tempo, ir além dela para compreender as suas determinações, ou seja, para que seja possível entender porque ela é do que jeito que é; o que está sendo reproduzido e produzido dentro da sua forma de organizar o trabalho pedagógico, para onde essa forma organizativa nos conduz e conduz a educação. Para compreender esse complexo que é a educação e a escola é que se faz necessário entender as outras mediações sociais que atuam definindo os objetivos da educação e a forma escolar.

4 A seriação como forma hegemônica de organização do ensino

A forma de organização da Educação Básica tem sido, hegemonicamente, a seriação, ainda que a LDB assegure, no seu artigo 23, a possibilidade de múltiplas formas organizativas, como as “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Os estudos de Hage (2010) trazem a necessidade de transgressão ao paradigma seriado. Para o autor, a perspectiva fragmentada da matriz da seriação limita o olhar docente sobre os alunos, não possibilitando enxergar o grupo na sua totalidade, e sim as várias séries. Quatro aspectos marcam o que conhecemos da multissérie: a) **organizativo**: que diz respeito à presença de alunos com diferentes idades e séries no mesmo espaço (Educação Infantil e dos Anos Iniciais); b) **estruturais**: a maioria dos espaços é marcada pelas condições precárias ou inadequadas para as necessidades do trabalho pedagógico; c) **formação**: os professores e professoras não dispunham, sequer, da formação inicial mínima necessária (médio ou superior) e d) inexistência ou insuficiência de **apoio pedagógico/administrativo**: o que resultou em um isolamento dessas escolas, tanto em relação às suas necessidades estruturais, como nos aspectos pedagógicos, uma vez que estes professores(as) tiveram que aprender sozinhos(as) a lidar com as particularidade que é essa forma organizativa.

Como a seriação é a base da organização do ensino nas redes, as turmas de estudantes destas escolas são vistas como a junção de várias séries. Essa visão complexifica o trabalho docente, que, seguindo os preceitos do modo seriado, tem que dar conta de vários planejamentos (um para cada série), o que significa o estabelecimento de múltiplos objetivos que devem ser simultaneamente perseguidos pelo professor(as).

Como política nacional, o Ministério da Educação–MEC manteve, de 1997 a 2012, o Programa Escola Ativa, que esteve presente em mais de 40 mil escolas, sendo a única política pública destinada às multisséries até aquele ano. Avaliado pelos movimentos camponeses e pesquisadores na área, o programa foi extinto por confrontar-se com as concepções teóricas e objetivos da Educação do Campo. Uma das críticas ao Escola Ativa deveu-se a sua forma organizativa, que não rompia com a perspectiva seriada e fragmentada que até então orientou o trabalho pedagógico nessas escolas, pouco contribuindo com a melhoria da qualidade do trabalho docente. Em 2013, o Ministério da Educação lançou o Programa Escola da Terra, que teve seu percurso direcionado à formação continuada dos professores(as), tendo como base o marco legal e teórico da Educação do Campo.

Concluimos neste ponto que a multissérie é uma faceta do modelo de seriação que permanece pautando a forma de organização do ensino no Brasil. Dentre as influências dessa forma organizativa, vamos destacar o pensamento de Johann Amos Comenius (Comênio) e Joseph Lancaster que, embora

desenvolvidos em contextos históricos diferentes, contribuíram para a forma de organização da educação que temos hoje como hegemônica.

Comênio foi um educador do século XVII, considerado o pai da educação moderna. Viveu em uma época marcada pela Guerra dos Trinta Anos e pelas reformas religiosas, que influenciaram sua visão sobre a necessidade de um sistema educacional universal e inclusivo. Em sua proposta da Didática Magna defendeu o ensino simultâneo, uma educação pensada para faixas etárias que variavam desde as crianças até os adultos, de forma articulada. Contudo, defendia que era preciso ensinar aquilo que cada idade permitia aprender, ou seja, os conhecimentos deveriam ser de acordo com cada idade, “de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender” (Comênio, 1978, p.209). Isso significava que era a suposta “capacidade” apresentada pelo aluno que orientava o ensino. Em outras palavras, o ritmo e as características de cada aluno indicavam o que ele poderia ou teria capacidade de aprender, demarcando assim, o quanto lhe deveria ser ensinado.

Na base do pensamento de Comênio estava a organização do ensino considerando os níveis de complexidade, do mais simples para o mais complexo, devendo seguir o curso dos anos, meses e horas, o que, segundo o autor, tornaria a “arte de ensinar”, como ele denominava, um caminho fácil e seguro para bons resultados. A Didática Magna de Comênio, objetivava alcançar um método universal de ensinar tudo a todos, dentro de tempos e etapas distintas.

Também veio de sua didática a organização da educação em quatro etapas que abrangeriam a “infância, a puerícia, a adolescência e a juventude” (Comênio, 1978, p. 10), bem como a forma organizativa em escola primária e ginásio; a influência de um único professor nas etapas iniciais e de professores especialistas por área nas demais etapas. A didática de Comênio defendia que os professores ensinassem menos e os estudantes aprendessem mais. Para isso, não importava o quantitativo de alunos por professor, bastava-lhe que lhe assegurasse um livro didático que lhe servisse como guia, para que todos os alunos aprendessem no mesmo tempo e ritmo.

Lancaster introduziu uma abordagem para o ensino em larga escala, no início do século XIX, em plena ascensão do capitalismo, época em que crescia a necessidade de “mão de obra barata e de forma rápida, para acelerar o desenvolvimento e expansão de seus interesses – o lucro” (Borges, et. Al., 2018, p. 236). O Método Lancaster ficou conhecido como método monitorial, com a utilização de alunos mais avançados como monitores para ensinar os mais jovens ou menos avançados, sob a supervisão de um único professor. O fato de propor um único professor como responsável por um grande número de estudantes mostrou-se economicamente útil.

Comênio tinha uma abordagem filosófica e humanista, visando o desenvolvimento integral do indivíduo. Via a educação como um direito universal, valorizava métodos que considerassem o

desenvolvimento natural e gradual das crianças, enquanto Lancaster implementava um sistema mais rígido e hierárquico, com ênfase na memorização e repetição. Mais pragmático, Lancaster estava focado na eficiência e na administração dos recursos disponíveis para atender a uma demanda educacional crescente, buscando soluções práticas para educar massas urbanas.

A integração das ideias de Comênio e Lancaster contribuiu para o desenvolvimento do modelo de seriação que conhecemos hoje, onde a educação é estruturada em níveis ou séries, e os alunos progredem de um nível para outro com base na idade e no desempenho acadêmico. A visão de Comênio de uma educação progressiva influenciou a divisão do sistema educacional em níveis distintos, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. As práticas de Lancaster de agrupar alunos por nível de conhecimento dentro das salas de aula foram incorporadas na ideia de classes homogêneas, em que alunos de habilidades e idades semelhantes aprendem juntos.

O método monitorial de Lancaster, em que os alunos avançam para níveis mais altos à medida que demonstrassem dominar determinados conhecimentos nos níveis inferiores, é a base da organização seriada hegemônica que ganhou a roupagem de descritores das habilidades e competências estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Tanto Comênio quanto Lancaster enfatizaram a necessidade de adaptar o ensino ao ritmo de aprendizado dos alunos. Essa ideia está presente no contexto atual, que busca fornecer um ensino adaptado ou personalizado, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada sujeito. Também se mantém a premissa de utilização de recursos limitados para educar um grande número de alunos, lançando mão de metodologias ativas, em que os estudantes são chamados a aprender sem as mediações do professor.

A influência desse método foi significativa no Brasil e pode ser associada às práticas educacionais atuais que incentivam o uso de tutoria entre pares, programas de mentoria e ensino colaborativo. No Brasil, o Programa Escola Ativa tinha sua metodologia baseada nesses princípios, trazendo muitos aspectos do método monitorial de Lancaster. A ideia de que estudantes podem aprender uns com os outros sustenta e é sustentada por diferentes teorias pedagógicas, que assertivamente foram denominadas por Newton Duarte (2001) como Pedagogias do Aprender a Aprender¹.

Vê-se essa influência, ainda, em Políticas como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001/2004), o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais - Pró-letramento (2005/2012) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –

¹ Duarte (2001, p. 1) caracteriza as pedagogias do “aprender a aprender” como sendo aquelas que trazem quatro características: “1) é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança”.

PNAIC (2012/2018) que, como lembra Oliveira (2018, p.196), SÃO Programas que decorrem das orinetações de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Banco Mundial, dentre outros que atuam na determinação de diretrizes que regulam a educação à serviço dos interesses do capital. Do mesmo modo, encontramos influência nas políticas mais recentes que vêm em implementação no país. Como exemplo, citamos a BNCC (pautada na padronização e no pragmatismo), com trilhas e itinerários prontos que deslocam o professor(a) da condição de intelectuais que pensam e definem os processos educativos, para o lugar de supervisores e monitores das aprendizagens que os alunos devem, por si só, desenvolver.

Também vemos semelhanças na forma organizativa da Educação à Distância (EaD) ou híbrida, em que se expandem as salas de aula com muitos alunos e coordenadas por um único professor, indicando um caminho similar ao proposto por Lancaster. Não podemos deixar de citar as escolas cívico militares com suas pedagogias disciplinares que pautam a ordem pela subordinação e meritocracia. Neves (2003), no doutoramento, investigou “O método lancasteriano e o projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808 – 1889). Sua tese nos dá chaves que servem para aprofundar nossa reflexão:

No Brasil, a educação por meio do Método Pedagógico funcionou não só nos ambientes escolares, como também atuou, primeiramente, entre os agentes da ordem, a classe militar, na promoção da hierarquia, da disciplina e da obediência. Em terras brasileiras, as escolas imperiais de instrução elementar atuaram como centro de excelência na história das instituições disciplinares (Neves, 2003, p. 233).

A autora nos apresenta que o método monitorial por Lancatser foi a solução economicamente viável para que a instrução elementar, o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas fundamentais, bem como o do ensino religioso” (Neves, 2003, p. 12) chegassem às classes mais pobres, sobretudo às populações das áreas rurais. Neves (2003) aponta que foi somente no final da década de 70 que as elites passaram a “reivindicar uma educação mais “eficiente”, sob o argumento de que o ensino público era elemento de transformação e promoção social, por isso uma prioridade política” (p.12-13).

Em referência aos estudos de Barreiro (2002), Neves (2003, p. 14) lembra que a compreensão que pautava o ensino como prioridade política naquele período, era de que a “subordinação do homem inferior só seria possível por meio de sua moralização. A tarefa moralizadora seria realizada por meios sutis como a educação e a religião”. As classes populares apresentavam (por muitos fatores) uma ameaça para as elites e deveriam ser contidas. Neves relata que

a investigação em fontes documentais sobre a educação e a instrução pública, no século XIX, principalmente em seu início, revela que a Monarquia e suas elites tinham consciência da existência “perigosa” das massas populares. Em face disso, estabeleceram como um dos projetos desse Estado criar mecanismos de vigilância e de disciplinarização para as classes

subalternas, tais como as forças policiais e o aparato educacional, articulando no interior deste a instrução pública, sob a tutela do Método Lancasteriano. (Neves, 2003, p. 21)

O método Lancasteriano, segundo Neves (2003, p. 266), era pautado na “manutenção da ordem, da disciplina e da obediência, para a população livre e pobre”. Para Hage (2023), são essas bases que sustentam a seriação, uma vez que se institui de mecanismos de controle por via da fragmentação, padronização e hierarquização dos tempos/espacos/conhecimentos, o que limita a inovação, criatividade e a inventividade necessárias para a organização do trabalho pedagógico nessa forma escolar que passou a ser chamada de multisseriação.

Como o padrão dos prédios e o número de alunos nessas escolas exigiram um volume alto de recursos a serem investidos, inclusive de professores(as), o modelo das turmas mistas, com um professor atuando com uma turma com pessoas de distintas idades, manteve-se nas periferias das cidades e áreas rurais. Assim, imprimiu-se a essas escolas um formato que incorporava as novas bases que orientavam os grupos escolares e, ao mesmo tempo, mantinha-se a forma organizativa das escolas de primeira letra, reforçadas pelas ideias do ensino mútuo, sem que se pesasse as questões relativas às condições de estrutura dos espaços escolares, bem como as questões de âmbito pedagógico que requeriam perspectivas de intervenção distintas da seriação. Daquele momento em diante, a forma escolar com estudantes de várias idades em uma única turma, passou a ser uma espécie de “anomalia” no sistema cujo padrão era a divisão dos estudantes em turmas seriadas.

5 A organização do Trabalho Pedagógico para além da série

Pensar a OTP nas escolas do campo requer o rompimento com a lógica que sustenta a seriação: a fragmentação, a homogeneização e a padronização. Os estudos que desenvolvemos ao longo do subprojeto e publicados pelas discentes participantes apontam elementos relevantes que trazem perspectivas importantes para o debate. Utilizamos para as nossas análises de resultados dois trabalhos publicados com as discentes bolsistas. Os artigos publicados na Revista Brasileira de Educação do Campo, *A Educação do campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora*, publicado no ano de 2016, com Raimunda Pereira da Silva e *A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas do campo: reflexões e possibilidades*, com Adlândia do Nascimento Dias e Jaini Pereira Xavier Souza. Utilizamos também as contribuições da exposição oral do trabalho de conclusão de curso de Valdilene Aleixo da Silva, *Educação do Campo: classes multisseriadas e a formação docente para as Escolas do Campo*, apresentado no Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido: terra, trabalho e Educação, no ano de 2016, ocorrido em Juazeiro-Bahia.

Em Dias, Sena e Souza (202) destacamos as contribuições sobre a formação continuada de professores(as) nas redes de ensino, indicando que as secretarias de educação fazem formações generalizadas, não havendo lugar para pensar a particularidade da forma multisseirada. Segundo analisaram as autoras, o conteúdo dos cursos/oficinas oferecidos pouco colabora na construção de possibilidades pedagógicas que incidam “na realidade objetiva dessas escolas”, além de “carecerem de alinhamento teórico com a Educação do Campo” (Dias, Sena e Souza, 2020, p. 16). Indicam que a formação continuada é um elemento indispensável e deve pautar-se em uma perspectiva crítica da práxis pedagógica, articulando o trabalho docente aos objetivos do Projeto Político-Pedagógico da escola, os quais devem ser traçados desde os fundamentos legais e teóricos da Educação do Campo.

A posição hierárquica que algumas disciplinas, conhecimentos e habilidades ocupam no currículo também foi observada pelas autoras. Elas destacam que, no geral, não há vinculação do trabalho na multissérie aos princípios da Educação do Campo “cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de outro projeto de sociedade e de Nação” (Molina; Freitas, 2011, p. 19). Essa lacuna amplia a

[...] crescente padronização da organização do trabalho pedagógico nestas escolas, sobretudo, do currículo, o que tem levado a fragilização do conhecimento. Vimos em todas as escolas, que o foco principal do currículo está nas habilidades de leitura e escrita e que isso tem significado a sua centralidade estritamente no ensino de Português e Matemática, não estabelecendo uma reflexão sobre a importância do conhecimento das demais áreas na base da formação. (Dias; Sena; Souza, 2020, p. 18-19)

As questões apontadas por Dias, Sena e Souza (2020) indicam que as escolas têm um alinhamento curricular estritamente voltado para os conhecimentos e habilidades medidos nos testes padronizados que supostamente avaliam a qualidade da educação. Desse modo, o processo de alfabetização, que é sem dúvidas um elemento central dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é diminuído ao domínio de aspectos da leitura e da escrita, desprezando as demais áreas do conhecimento, retirando dos(as) estudantes(as) o direito a uma formação geral qualificada. Freitas (2014, p.19) nos traz apontamentos que elucidam bem os fundamentos dessa prática:

Pelo caminho da “exclusão por dentro” (Bourdieu; Champagne, 2007), criam-se trilhas de progressão diferenciadas que levam os estudantes a diferentes trajetórias de qualificação/desqualificação, legitimando práticas de classificação no interior da escola (abaixo do básico, básico, proficiente e avançado). Pelo caminho da subordinação recuperam-se práticas de controle social conservadoras baseadas na submissão pelo disciplinamento (habilidades socioemocionais).

A centralidade do currículo escolar em aspectos estritos relativos a duas áreas (português e matemática), não apenas denuncia o rebaixamento da formação dos estudantes aos objetivos imediatos dos

exames, mas revelam que as avaliações externas agem como diz Freitas (2014), adaptando a escola às funções sociais vigentes, à subordinação. Vemos assim, que a avaliação está intimamente relacionada aos objetivos da educação e atua como um forte mecanismo de pressão sobre o currículo e toda a organização do trabalho pedagógico da escola, na tentativa de impedir que a práxis educativa avance na direção dos horizontes emancipatórios, que são a finalidade da Educação do Campo.

Nesse sistema de pressão, os professores(as) são acuados por rotinas, sequências didáticas homogêneas, que se repetem igualmente em todas as escolas, como se fossem fórmulas para o sucesso. Sobressaem os planejamentos generalistas vindos de núcleos pedagógicos que pouco ou nada conhecem destas escolas, mas que invadem a autonomia docente e contribuem para afastar os processos de ensino de suas necessidades e objetivos reais. A forma autoritária desenhada na condução destas escolas, mantém vivo, como reflete Freitas (2014), o sistema de sonegação histórica do conhecimento às camadas populares sob o falso lema do ‘direito de aprender’, difundido no discurso neoliberal das políticas educacionais em ascensão nas últimas décadas. Freitas (2014), diz que “o clima escolar vai ganhando contornos que revelam a intensificação do controle disciplinar onde a obediência (e não a auto-organização dos estudantes) é valorizada. Tudo que for diferente do padrão cultural assumido é considerado indisciplina, ou comportamento inadequado a ser ‘corrigido’ (Arroyo, 2009). (Freitas, 2014, , p 1101).

No trabalho de Dias, Sena e Souza (2020), encontramos relevantes reflexões sobre como a fragmentação prevalece na multisseriada, constituindo-se um dos pilares da seriação. Para as autoras, este é o principal dificultador da OTP nessas escolas. A referência da série como base organizativa impede enxergar a totalidade do processo formativo que se inicia na Educação Infantil e se conclui no Ensino Médio. Nessa formatação, o foco do trabalho docente se desloca dos objetivos dos Anos Iniciais, que são uma etapa do ciclo formativo da Educação Básica para a série na qual prevalece a ideia que o percurso formativo e os objetivos do ensino se encerram ao final de cada ano letivo.

Essa visão, onde cada ano é um novo começo e não uma continuidade do processo, tem efeitos drásticos na práxis escolar, como a aceleração dos conteúdos, a falsa compreensão de que os conhecimentos e habilidades se constroem vinculados a conteúdos fragmentados em áreas isoladas, e não desde a relação que os conteúdos e áreas estabelecem entre si e destas, com as demais vivências do processo educativo. Nos Anos Iniciais, essas perspectivas têm implicação direta na concepção de alfabetização, na definição do currículo e nos objetivos da formação dos(as) estudantes. O que concluímos é que a alfabetização passou a ser a finalidade única dessa etapa e tem sido desdobrada desde concepções restritas que abdicam da contribuição das outras áreas.

A formação humana exige compreender que o processo educativo dos camponeses perpassa por criar outros significados para a escola, considerando que a Educação do Campo se insere como parte de um

conjunto de lutas que é bem mais amplo que o processo escolar. Nesse sentido, faz-se necessário avançar para consolidar uma escola que seja espaço socializador de conhecimentos que apontem para os camponeses novas percepções sobre a realidade em todas as suas dimensões.

No trabalho com Raimunda Silva (2016), refletimos sobre os argumentos utilizados pelos gestores públicos para o fechamento das escolas no campo. Levantamos que os argumentos vão de encontro ao que afirmam as legislações educacionais na área. O trabalho destacou que dentre os argumentos que levam ao fechamento das escolas por via da nucleação, o discurso da falta de a estrutura adequada é o que subsidia e convence às comunidades a acordarem com a remoção dos estudantes para outras localidades, além do fato de terem crianças de várias idades e séries no mesmo espaço.

Os argumentos (idade e séries no mesmo espaço) ferem frontalmente a LDB, tanto o art. 28º, que assegura que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem “promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”; além do inciso II que diz ser possível que essas escolas tenham organização escolar própria. Também confronta o artigo 3ª, que reconhece que a Educação Básica poderá organizar-se desde múltiplas formas, as clássicas séries anuais, os “períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Ou seja, desmistifica-se aqui que a forma escolar com diferentes idades ou múltiplos estágios escolare seria uma anomalia. Contudo, quando se coloca a seriação como padrão, tudo que foge a essa forma, vira algo estranho e deve ser excluído.

O que as autoras apontam é que o discurso do fechamento das escolas no campo, sob os argumentos destacados, é consequência da crescente desresponsabilização do Estado. Alertam que um dos desafios das comunidades camponesas é o reconhecimento da escola como um direito e o Estado como sendo a instância que tem o dever de criar as condições desse direito ser efetivado. “O que se vê é que o setor responsável, ao invés de dar suporte, alega que a escola não tem infraestrutura para atender a demanda de alunos, colocando como solução, removê-los [...] (Raimunda Silva ; Sena, 2016, p. 248).

As autoras reiteram que para evitar o fechamento das escolas é fundamental fortalecer a relação escola-comunidade, e isso significa que a Escola do Campo não pode atuar exclusivamente nos limites das suas paredes, assim como seu currículo não pode perder a dimensão comunitária de vista. A escola como espaço cultural deve estender o ato educativo à toda comunidade, para instrumentalizá-la na defesa de seus direitos, um desses direito é a escola.

Com esse indicativo, em articulação com a Câmara de Educação do Território do Piemonte Norte do Itapicuru, organizamos no ano de 2016 um encontro formativo com as representações da Central da Agricultura Familiar- CAAF, no qual foi socializado o marco legal da Educação do Campo, acentuando a

importância das comunidades atuarem junto ao poder público com a reivindicação da melhoria das escolas do campo e contra o seu fechamento. Como desdobramento desse encontro, elaborou-se uma carta aberta ao Território sobre a Escola do Campo como um direito. Na carta, foram apresentados pontos de melhoria, os quais deveriam ser considerados pelos gestores públicos.

O enfrentamento ao fechamento, como ressaltam as autoras, requer uma consciência e posição política dos professores(as) que nelas atuam.

[...] é preciso muito compromisso para atuar nesses espaços, em particular nos nossos espaços de investigação, pois eles desafiam o educador a educar suas dores e driblar as lacunas existentes no sistema educativo que impedem avançar. Ao mesmo tempo, exige-se uma consciência política desses educadores para que tais lacunas não sejam silenciadas ou que não virem justificativas para uma ação pedagógica sem intencionalidade e, portanto, também precária. (Raimunda Silva; Sena, p. 244),

As autoras lembram que, para a “Educação do Campo, a escola é instrumento social, patrimônio histórico e cultural da comunidade” (Raimunda Silva e Sena, p. 244), sendo na maioria das vezes o “único espaço social e dinâmico de extensão dos conhecimentos adquiridos no berço familiar de que a comunidade dispõe” (Raimunda Silva e Sena, 2016, 248-249). Nesse sentido, cabe-lhe a indispensável tarefa de desenvolver as capacidades humanas a graus mais elevados, a partir do acesso ao conhecimento sistematicamente organizado. Seguindo esse entendimento, ela deve selecionar com o devido cuidado crítico quais conhecimentos vão compor a sua **matriz formativa**, pois não é qualquer conhecimento que serve a esta escola de viés emancipador

Segundo a LDB, no art. 26º; “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Nos parágrafos 1 a 5, aponta que essa base comum é constituída do estudo da língua portuguesa e da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, acentuando que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (§ 4º)”; assegurando ainda o ensino da arte, da educação física e de uma língua estrangeira.

O núcleo comum pode ser compreendido, portanto, como os conteúdos clássicos que fazem parte das áreas do conhecimento e suas disciplinas. Contudo, uma matriz formativa dentro de uma concepção de educação e de conhecimento voltados para o processo de superação das relações sociais capitalistas de produção, deve constituir-se, como diz Caldart (2023), de conteúdos que tensionem a forma escolar que conhecemos. Essa forma que temos como dominante, está estruturada desde as formas de dominação da sociedade onde ela se produz. Nesse caso, há três pilares que marcam a forma social dominante: a divisão de classes, o machismo e o racismo. Esses pilares sinalizam três conteúdos estruturantes que tensionam a

forma escolar atual e que podem ser orientadores da matriz formativa da Escola do Campo, que tem como horizonte um projeto histórico para além do capital.

Lembrando o que Savini (2016) nos trouxe, o conhecimento sistematizado como sendo núcleo base da escola não é suficiente, nesse sentido, é preciso pensar em como esse conhecimento pode ser socializado, uma vez que forma e conteúdo não estão separados. Desse modo, é fundamental que a organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo promova experiências concretas que levem os sujeitos a vivenciarem outras formas de relações sociais, formas que despertem outras perspectivas sobre si mesmos, sobre o presente e sobre o futuro. Caldart (2023, p. 306) nos lembra que “a forma escolar se constitui de relações sociais cuja materialidade garante o funcionamento do dia a dia da escola”, ou seja, tudo que acontece, e como acontece é o conteúdo em suas formas de manifestação. É esse movimento que faz a escola se aproximar ou se distanciar dos princípios e finalidades da Educação do Campo.

O trabalho produzido com Valdilene Silva (2016) tratou da formação inicial de professores, problematizando o curso de Pedagogia do Campus VII, em que enfatizou a ausência de conteúdos sobre a Educação do Campo, sobretudo no que diz respeito às formas de organização do trabalho pedagógico. Para as autoras, o PPC do curso ignorava, quase na sua totalidade, o campo e a Escola do Campo. Como resultante dessa inviabilidade, os professores(as) pedagogos(as), ao concluírem o curso, quando destinados a estas escolas e se deparavam com um universo cultural e escolar quase que estranho.

No caso das escolas multisseriadas, não é incomum, nos relatos dos professores que escutamos durante estes dois anos, ouvi-los dizerem que assim que se formaram foram ‘jogados’ na multissérie sem nenhuma orientação. Passaram a conhecer na própria vivência, tendo que encontrar muitas vezes, sozinhos, as respostas para suas dificuldades. (Valdilene Silva; Sena, 2016, p. 5)

"Valdilene Silva e Sena (2016) reforçam que a 'heterogeneidade da multissérie requer um tratamento pedagógico diferenciado' e que o curso de Pedagogia ainda não havia se apropriado do conhecimento sobre essa particularidade, 'ampliando o débito histórico da formação de professores(as) com a Educação do Campo. Para as autoras, a experiência do PIBID foi um diferencial no currículo:

A aproximação com as escolas multisseriadas do campo gerou um conhecimento para os futuros docentes que não teria sido acessado se não fosse pela oportunidade do PIBID. Contudo, pelo limite das de número de bolsas, bem como de projetos dessa natureza no curso de pedagogia no Departamento, ressaltamos a ser urgente e fundamental, uma revisão do projeto político-pedagógico do curso, tendo em vista os diferentes espaços de atuação que são negligenciados pelo currículo atual, dentre eles, as escolas do campo e, sobretudo, as

multisseriadas. (Valdilene Silva; Sena, 2016, p. 6)

Os indicativos do estudo de Valdilene Silva e Sena (2016), bem como os projetos de ensino e extensão que se desenvolveram durante e em decorrência dessa experiência, ressoaram na revisão do atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia do Campus VII (2020), que incorporou a Educação do Campo não apenas como um componente curricular de ensino, mas como uma área de estudo que perpassa todos os componentes curriculares (ensino, pesquisa e extensão). Reconhecendo que 'a realidade da rede pública de ensino, composta majoritariamente pelas escolas do campo, aponta a necessária articulação do curso de Pedagogia, também com esta realidade' (p. 12), na justificativa para esta inclusão, consta no PPC que o projeto do curso deve destacar:

[...] a discussão aprofundada e propositiva sobre organização do trabalho pedagógico escolar, sobretudo, nos anos iniciais que agregam maior parte das escolas em formato de multisseriação (cuja maioria se encontra no campo), bem como a garantia de equipamentos tecnológicos e didático-pedagógicos, entre outros meios necessários para a formação escolar se desenvolver com qualidade. Há que se reconhecer que os cursos de licenciatura no geral não têm tratado efetivamente desse debate, implicando um processo de formação de professores distanciado das demandas das populações mais vulneráveis, contribuindo pouco, para a produção de conhecimentos e práticas que atuem na superação das graves desigualdades que se afirmam em todos os indicadores educacionais que envolvem as populações mais pobres. (UNEB, 2020, p. 13-14)

O conteúdo da OTP nas multisséries também foi inserido nas disciplinas: Didática II, Educação do Campo; Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Componentes Integrados V e Pesquisa e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda como exemplos dos desdobramentos do PIBID, podemos citar o projeto de Extensão Ciclos de Diálogos Contemporâneos (2014); o Seminário Territorial de Educação do Campo: a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo (2016) onde as experiências do PIBID foram socializadas e trocadas com professores(as) de Escolas do Campo do Território; o Projeto de Extensão Ciclos de Diálogos Interinstitucionais sobre Educação do Campo, fruto do Edital Proext/MEC, 2015, executado em 2019; que envolveu 19 municípios de três territórios; o Projeto de Extensão Conexões Camponesas (2020), desenvolvido através do Centro Acadêmico em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial – Paulo Freire, CAECDT, com mais de 1500 professores inscritos em toda a Bahia; Colóquio de Educação do Campo: semeando esperança no chão das Escolas do Campo (2022); I Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária Popular - JURA (2023) e as duas turmas do Curso de Especialização em Educação do Campo (realizadas nos anos de 2015 e 2022), certificando 62 professores(as) e educadores(as) sociais. Como resultado, sob a nossa orientação no Campus VII, tivemos

a produção de 13 trabalhos de especialização e 21 trabalhos de graduação, todos com foco na Educação do Campo. Destes, 16 focaram na organização do trabalho pedagógico.

6 Considerações Finais

Temos claro que a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo pode ser qualificada quando as outras formas de organização do ensino, previstas inclusive no marco legal da educação, sejam efetivamente reconhecidas. As escolas do campo não precisam se adequar à forma hegemônica da seriação, mas devem ultrapassar essa forma para encontrar sua identidade, a qual deve ser compreendida como a identidade dos próprios sujeitos que as constituem. No entanto, para superar o paradigma da seriação, é preciso que seja feito um esforço teórico-prático dos professores para, em um processo de profunda avaliação da práxis, identificar como a OTP reproduz ou confronta os princípios e objetivos da forma social atual, uma vez que na seriação há mecanismos que reforçam os vínculos da escola com as forças hegemônicas. Ao identificar e compreender essas relações, os professores terão mais elementos para estruturar formas educativas que sinalizem princípios e ações em oposição à sociedade do capital e, portanto, à seriação.

Os estudos desdobrados desde que o subprojeto de iniciação à docência foi desenvolvido no curso de Pedagogia nos propiciaram um acúmulo importante sobre o tema em discussão. No entanto, persiste o desafio de fazer com que as aprendizagens e formulações teóricas aqui apresentadas alcancem o interior das escolas, sobretudo quanto aos desdobramentos das políticas educacionais no âmbito das redes de ensino. Esse desafio se deve a múltiplos fatores. Um deles é a ordem das prioridades das gestões públicas, que ainda enxergam o campo apenas como um perímetro além do espaço urbano e não como um território vivo de relações sociais e culturais. Outro fator é a aderência dos governos ao modelo gerencial de estado, onde o lema é 'fazer mais com menos'. Na prática, significa diminuir o volume de recursos destinados à educação, que, na lógica gerencial, não são vistos como investimentos, mas sim como gastos.

Como prevalece a cultura da cidade como referência, para os gestores(as) públicos, fechar escolas no campo e deslocar as crianças para as comunidades mais numerosas e/ou mesmo para a sede do município, é uma questão meramente de ordem econômica. Do mesmo modo, para as Secretarias de Educação, reconhecerem a Educação do Campo como uma política e, dentro dela, o papel social e cultural da escola, significaria um planejamento com desdobramentos em todas as dimensões, desde o investimento na estrutura dos espaços escolares, a revisão da concepção sobre a formação continuada de professores(as) e, a necessária construção de uma forma escolar própria para as escolas, cujo modelo da seriação não atende à sua identidade.

Essa decisão, por parte das Secretarias de Educação, quebraria com a forma padrão de fazer a gestão

das escolas, principalmente dos processos pedagógicos. Sem dúvidas, essa reconfiguração estrutural não é uma decisão confortável para muitos gestores públicos. Isso se complexifica quando trazemos outro possível fator que incide no pouco investimento na Educação do Campo que diz respeito à dimensão política. A Educação do Campo tem posição de classe, faz a defesa de um modelo de sociedade que supere o capitalismo. No ano de 2014, quando iniciamos esse tensionamento a partir da investigação da OTP nas multisséries, quando os ares da sociedade ainda não estavam contaminados pelas posições neoconservadoras como agora, esse debate já se mostrava instaurador de confrontos políticos.

No atual contexto de ascensão de reformas neoliberais, padronização curricular, avanço do setor privado com seus valores e intervenções no direcionamento da educação, além da ascensão de posturas neoconservadoras dentro das redes de ensino, todas as formas educativas que sinalizem a defesa dos princípios democráticos e que se aliem a um projeto social, cuja base seja a igualdade e a justiça, são, no mínimo, rejeitadas. A Educação do Campo, no seio dos movimentos sociais de luta pela terra e das organizações camponesas, permanece viva e de pé nesse confronto, ainda que não esteja isenta das suas próprias contradições. Nas demais escolas, no entanto, naquelas que não tem ligação com esses movimentos, há resistências buscando manter a contraposição à hegemonia, mas há uma pressão muito grande dos gestores das redes sobre os professores(as), que nem sempre conseguem se manter firmes diante das condições concretas que enfrentam.

Como Universidade, não podemos ignorar nenhum dos elementos levantados nessa exposição, especialmente esses últimos, que nos dão pistas claras para reafirmar nosso compromisso com a democracia, com a justiça e com a igualdade social, fazendo aquilo que é nosso dever fazer: socializar e produzir o conhecimento a partir do ensino, da pesquisa e da extensão, compreendendo essa tarefa, como exercício de autonomia, liberdade e compromisso social.

Referências

BRASIL, **Lei 9394/96 de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10. ago. 2024

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2008, de 28 de abril de 2008** – Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo. Brasília, 2008. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br> Acesso em 30. jul. 2024.

Brasil, **Decreto nº 7352, de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL, INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2023 - Resumo Técnico** (versão preliminar). Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília-DF, 2024.

BORGES, Viviany Gonçalves Lino; BATISTA, Erlinda Martins; SALES, Antonio. Dois Sistemas de Ensino, Simultâneo e Mútuo: Vividos e Narrados por Dois Professores de Diferentes Gerações. In: **Revista Ensino, Educação, Ciências Humanas.**, v. 19, n.2, p. 233-240, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa In: GUEDES, Camila Guimarães; SANTOS, Clarice Aparecida dos.; ROCHA, Eliene Novaes; ANJOS, Maura Pereira dos.; MOLINA, Mônica Castagna.; (orgs.) **Memória dos 20 anos da educação do campo e do Pronera**. Brasília, Universidade de Brasília; 1ª Ed. Cidade Gráfica e Editora, 2018. Disponível em https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso em 05 ago.2024.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da Escola e a atualidade**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

COMENIUS, **Didática Magna**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

DIAS, Adlândia do Nascimento., SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza., SOUZA, Jaini Pereira Xavier. A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas do campo: reflexões e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, RBEC. Tocantinópolis/Brasil. v. 5. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8201> cesso em 14 jul. 2024

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea). Disponível em <https://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/autores/Duarte.%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf> Acesso em 10. ago. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. In: **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 20, n. 35, p. 89, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf> Acesso em 13. ago.2024

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2010.

MARTINS, Lígia Marcea., In: DUARTE, Newton., org. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em <http://books.scielo.org> Acesso em 9.ago. 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: Introdução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1 e 2.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17-31, 2011. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3082/2817> Acesso em 05.jul. 2024

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808 – 1889)**, 2003. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis–SP. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/103191?mode=simple> Acesso em 04. Ago, 2024.

OLIVEIRA, Maria Vilela. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC E seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG. v. 1 n. 8 , p. 193-208 . jul./dez. 2018

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum. In: Curricular. Movimento, Revista de Educação, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em 10. ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica, construção do ser social e educação ambiental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, Ed. Esp., e8, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499473548> Acesso em: 30. jul. 2024.

SILVA, Raimunda Pereira.; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Educação do campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, p. 231-254, 2016. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2239>. Acesso em 17 jul. 2024.

SILVA, Valdilene Aleixo da. **Educação do Campo: classes multisseriadas e a formação docente para as escolas do campo**. Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido – Terra Trabalho e Educação, Juazeiro, Ba, 2016.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Campus VII, Senhor do Bonfim**, 2020.