



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

ANTONIA CLÉIA MONTEIRO DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO MULTISSERIADO: UMA ANÁLISE
DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE TRIUNFO - PB**

CAJAZEIRAS – PB.

2014

ANTONIA CLÉIA MONTEIRO DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO MULTISSERIADO: UMA ANÁLISE
DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE TRIUNFO – PB**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras- PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Me. Aldo Gonçalves de Oliveira.

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia.



CAJAZEIRAS – PB.

2014



O482e Oliveira, Antônio Cléia Monteiro de.
A educação no Brasil e o ensino multisseriado: uma
análise da percepção dos professores de Triunfo-PB /
Antônia Cleia Monteiro de Oliveira. - Cajazeiras, 2014.
57f. : il.

Não disponível em CD.

Monografia (Licenciatura em geografia) Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Formação de
Professores, 2014.

Contem Bibliografia

1. Educação- Triunfo-PB. 2. Educação- ensino
multisseriado. 3. Ensino multisseriado-Triunfo-PB. I.
Oliveira, Aldo Gonçalves de. II. Universidade Federal de
Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV.
Título

CDU 37(813.3)

ANTONIA CLÉIA MONTEIRO DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO MULTISSERIADO: UMA ANÁLISE
DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE TRIUNFO – PB**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Geografia da
Universidade Federal de Campina
Grande – Campus de Cajazeiras- PB,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciada em Geografia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Aldo Gonçalves de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Unidade Acadêmica de Educação



Prof.Dr. Marcelo Henrique de Melo Brandão (Examinador 1)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Unidade Acadêmica de Educação



Profa Dra. Maria Janete de Lima (Examinadora 2)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Unidade Acadêmica de Educação

A minha mãe, Lúcia.

DEDICO!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me dado serenidade em todos os momentos;

Aos meus familiares, pelo apoio e colaboração;

Aos professores que deixaram marcas em especial;

Ao meu orientador Aldo, pessoa de DEUS, que tão generosamente e de forma despreendida, acolheu-me ensinando com tamanha gentileza e mansidão, tornando-se conforto e ânimo nos momentos de angústia;

Ao professor Marcelo Henrique de Melo Brandão, por ter sido sempre tão próximo mesmo quando estava distante, ensinando-me pelo olhar e silêncio, confundindo àqueles que não compreendem a grandeza dos gestos revelado em um bálsamo nos momentos de desconforto;

À Secretaria Municipal de Educação de Triunfo – PB que acolheu a pesquisa e contribuiu amplamente para a implementação dessa;

Aos professores das escolas multisseriadas com quem partilhei conhecimentos e experiências determinantes para a construção da compreensão dessa modalidade de ensino, considerando a realidade das escolas multisseriadas.

O verdadeiro aprender é um apreender muito notável, no qual aquele que apreende, apreende apenas aquilo que, no fundo, já tem. O ensinar corresponde a este aprender. Ensinar é um doar, um oferecer, mas no ensinar não se oferece o aprendível; ao aluno é oferecida tão somente a indicação de tomar para si o que ele já tem. Quando o aluno adota unicamente algo oferecido, ele não aprende. Chega a aprender quando experimenta o que apreende com aquilo que ele mesmo já tem. Um verdadeiro aprender ocorre somente ali onde se dá a si mesmo e se experimenta como tal. Dessa forma, ensinar não é outra coisa senão deixar aprender aos outros, quer dizer, induzir-se mutuamente a aprender (HEIDEGGER, 1962/1973, p. 69).

RESUMO

Esse trabalho constitui-se numa reflexão acerca das questões que norteia a modalidade de educação escolar, conhecida como Ensino Multisseriado, que se constitui numa metodologia de organização dos processos de ensino em que um professor atende, ao mesmo tempo, estudantes pertencentes aos anos escolares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Discutiu-se, nesse contexto, como tem se estruturado essa modalidade de ensino no município de Triunfo – PB, especificamente no que refere-se a percepção dos professores acerca dos elementos que norteiam a organização dos processos de ensino. Pensando essa discussão, partiu-se, inicialmente, de uma reflexão teórica acerca dos elementos espaço-temporais que têm influenciado na configuração da Educação no Brasil, tendo em vista compreender a relação desses processos espaço-temporais com a modalidade de ensino em discussão. A partir disso, relacionou-se a realidade geográfica do município de Triunfo – PB com a organização dos processos educativos e mais especificamente, com a educação na zona rural e sua característica de multisseriação. E, por fim, apresentou-se uma análise baseada em um questionário dirigido aos professores da Zona Rural que atuam no Ensino Multisseriado, tendo em vista compreender as percepções dos mesmos em relação à temática e refletir sobre as possibilidades de organização de processos de ensino construtivos a partir de uma abordagem contextualizada e colaborativa dos conteúdos escolares. A partir da análise dos dados, percebeu-se algumas questões urgentes na discussão da temática em questão, cabendo destacar a limitação da formação dos docentes para lidar com essa modalidade de ensino, o que leva os mesmos a condenarem a proposta de multisseriação e repetirem práticas de ensino descontextualizadas do espaço dos indivíduos, contribuindo assim com o fracasso escolar e a condenação da proposta de ensino.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Multisseriado. Geografia. Livro didático.

ABSTRACT

This paper presents a reflection about the issues guiding the type of education, known as multigrade teaching, which is a methodology for the organization of educational process in which a teacher meets at the same time, students belonging to the school years 1st to 5th grade of elementary school. It was discussed in this context, as it has been structured this type of education in the municipality of Triunfo-PB, specifically as relates to teachers perception about the elements that guide the organization of the teaching. Thinking this discussion, we started with initially a theoretical reflection on the elements that have influenced the setting of Education in Brazil , in order to understand the relationship of these processes with the spatiotemporal mode of education in space-time discussion. From this it was related to the geographical reality of the city of Triunfo-PB with the organization of the educational process and more specifically with education in the countryside and its characteristic multisseriação. Finally, we present a based on a questionnaire sent to teachers working in Rural Education multigrade in order to understand the perceptions of ourselves in relation to the subject and reflect on the possibilities of organizing processes of constructive teaching analysis from a contextual and collaborative approach to classroom content. From the data analysis, it was realized some urgent issues in the discussion of the topic in question, fitting highlight the limitation of teacher training to deal with this type of education, which leads them to condemn the proposed multisseriação and repeated practices teaching decontextualized space of individuals, so with school failure and condemnation of the teaching proposal contributing .

Keywords : Education. Learning. Multigrade. Geography. Textbook.

LISTA DE SIGLAS

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Cruzada ABC- Cruzada da Ação Básica Cristã

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental IBGE

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas)

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDBEN-1996- Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 1996

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

MEC- Ministério da Educação e Cultura

USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos

MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)

PNA- Plano Nacional de Alfabetização

PDDE - Programa Dinheiro Direito na Escola

PDE - Programa de Desenvolvimento da Escola

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE

PPP- Projeto Político Pedagógico

SMET- Secretaria Municipal de Educação de Triunfo (SMET)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número das Escolas Multisseriadas da Zona Rural de Triunfo – PB	35
Gráfico 2: Número de alunos com distorção, idade x série	36
Gráfico 3: Professores com Magistério e Curso Superior das Escolas Multisseriadas de Triunfo – PB	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Formação profissional	40
Quadro 1.2 Tempo em que os docentes lecionam	42
Quadro 1.3 Pontos positivos da existência do multisseriado	45
Quadro 1.4 Dificuldades da modalidade de ensino	46
Quadro 1.5 Modificações necessárias para o ensino ter bons resultados	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SOBRE O 'LUGAR' DO ENSINO MULTISSERIADO	14
1.1 A História da Educação no Brasil: sobre a organização dos processos de ensino.....	14
1.2 O Ensino Multisseriado no Brasil: entre práticas e propostas.....	25
CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE TRIUNFO-PB: SOBRE A RELAÇÃO COM O ENSINO MULTISSERIADO.....	30
2.1 Aspectos geográficos do município de Triunfo – PB.....	30
2.2 O contexto socioeducacional de Triunfo – PB.....	34
CAPÍTULO III – O ENSINO MULTISSERIADO EM TRIUNFO – PB: UM OLHAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO.....	40
3.1 Metodologia e universo da pesquisa	41
3.2 Os professores de Triunfo – PB: sobre as percepções do ensino multisseriado	38
3.3 A educação do campo como alternativa a multisseriação: palavras iniciais	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	50
Anexos	56

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa partiu de um conjunto de questionamentos acerca da configuração da Educação Multisseriada ou Ensino Multisseriado¹ nas escolas rurais do município de Triunfo – PB. Tendo como referência nossa atuação nessa modalidade de ensino, nos inquietou as dificuldades de organização dos processos de ensino nessa modalidade, o que leva os professores que atuam na mesma a estabelecerem um conjunto de críticas.

Dessa forma, o objetivo que norteia a pesquisa em foco, está centrado na compreensão da estruturação dessa modalidade de ensino no município em questão, considerando a necessidade de debater as razões que levam ao descrédito a Educação Multisseriada. Pensando essas questões, organizamos nossa discussão a partir de reflexões teóricas e análise de dados.

No que se refere às discussões teóricas, centramos nossas investigações, num conjunto de reflexões sobre a inserção dessa modalidade de ensino na organização da Educação no Brasil, tendo em vista compreender sua organização ao longo da história e as razões que levam a emergência desse conjunto de críticas no contexto atual. Essas reflexões estiveram baseadas na leitura de teóricos, que nos permitiram compreender que a construção histórica da Educação Multisseriada encaminhou a mesma para o desenvolvimento nas áreas rurais.

A partir dessa constatação, promovemos uma análise da configuração geográfica e socioeducacional do município de Trunfo – PB, buscando compreender como essa configuração influenciava na organização e distribuição das escolas do campo. Utilizamos também dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, buscando entender a estrutura dessa modalidade de ensino. Percebemos, dessa forma, que Triunfo – PB apresenta uma grande quantidade de escolas rurais, o que nos motivou a analisar como os professores que atuam nessas instituições percebem a multisseriação.

Nesse sentido, elaboramos um questionário aos professores, elementos que nos forneceu mais questões para debate. A análise dos dados dos questionários nos permitiu, entre outras reflexões, apresentar discrepâncias no que se refere à formação dos mesmos; dificuldades e perspectivas para organização dos processos de ensino; bem como, a abordagem metodológica definida pelos mesmos.

¹ Ao longo do texto, os termos Educação Multisseriada e Ensino Multisseriado são tratados como sinônimos.

Percebemos, dessa forma que apesar de se desenvolver no campo, a organização de ensino multisseriado na cidade de Triunfo – PB, na maioria das vezes, parte do livro didático produzido por editoras instaladas na Região Sudeste que não têm um conhecimento mais aprofundado do contexto social onde será usado. Dessa forma, não há nenhuma intervenção de modo que a esse seja acrescentado informações ou questões nas atividades que contemplem a realidade local. Além disso, esses materiais abordam as temáticas a partir da centralidade do espaço urbano, não havendo uma discussão do contexto do campo.

Ao final da nossa discussão, nos encaminhamos para um conjunto de sugestões que se direcionam para a concretização de uma proposta de organização das escolas do campo que se guiem pelas especificidades dos diferentes espaços. Sendo necessário que é necessário que o professor reveja seu planejamento e o material por ele usado em sala de aula, observando quando aquele processo e os recursos favorecem a implementação de uma educação diferenciada como alternativa ao Ensino Multisseriado.

CAPÍTULO I - ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SOBRE O 'LUGAR' DO ENSINO MULTISSERIADO.

O objetivo deste capítulo é entender como historicamente a educação no Brasil desenvolveu-se como prática social e, recentemente, política pública, tornando-se direito de todos e sinalizando algumas características da educação na contemporaneidade. Nossa reflexão foca-se nos olhares das políticas públicas para o ensino Multisseriado enquanto modalidade de ensino.

1.1 A História da Educação no Brasil: sobre a organização dos processos de ensino.

Infere-se que na escola há a mediação concreta dos conteúdos de forma sistemática que parte sempre de objetivos que apresentam de forma subjacente a concepção de homem e de sociedade que deseja-se formar. Logo, a construção do conhecimento é algo discutido e questionado por diversos intelectuais em todo o mundo. Esse processo viabiliza ao ser humano um esclarecimento dos fatos, bem como ampliação de horizontes. Dessa forma, recorre-se à instituição escolar para efetivar o ensino e a aprendizagem de forma sistemática para os sujeitos que ainda não a possuem.

Conforme Ghiraldelli Júnior (2009), no período de 1500 até a Independência, em 1822, a educação pouco se desenvolveu; estando ligada diretamente à igreja com o trabalho desenvolvido pelos jesuítas. Segundo o autor, a educação escolar, no período político do Brasil Colônia, passou por três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a época de D. João VI no Brasil (1808-21), quando então o Brasil foi sede do Império Português.

O marco pioneiro da educação institucional no Brasil só ocorreu quase cinquenta anos após o Descobrimento. O Brasil ficou sob o regime de capitanias hereditárias entre 1532 e 1549, quando então D. João III criou o Governo-Geral. Por ocasião da primeira administração desse novo regime, que coube a Tomé de Souza, aportaram aqui o padre Manoel da Nóbrega e dois outros jesuítas, que iniciaram a instrução e a catequese dos indígenas. Mais tarde, outros jesuítas vieram ajudar e complementar os esforços de Nóbrega (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 01).

Nessa perspectiva, percebe-se no período acima citado que a educação estava ligada diretamente à propagação da fé católica e ao trabalho educativo, por meio do

processo de catequese e instruções dos índios. Diante disso, a história ensinada estava voltada unicamente para a história bíblica ou hagiográfica, com o objetivo de ajudar na catequese e na formação de uma moral católica.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), o padre Manoel da Nóbrega, com o objetivo de formar mais padres, montou um plano de ensino adaptado ao local e ao que ele entendia ser a sua missão. O plano de estudo jesuíta continha, em uma primeira etapa, o ensino de português, a doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Para a elite, previa também, em uma segunda etapa, terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2009), a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil, logo após a ascensão ao poder do Marquês de Pombal, Ministro do Estado em Portugal, que implantou uma série de reformas com intuito de adaptar aquele país e suas colônias ao mundo moderno, tanto do ponto de vista econômico, quanto político e cultural.

Em 1759, após a expulsão dos jesuítas, na perspectiva de Ghiraldelli Jr. (2009) tanto no Brasil quanto em Portugal, ainda que a mão de obra para o ensino continuasse a ser aquela formada pelos jesuítas, nasceu o esboço inicial do ensino público; um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania enquanto nação que se articulava ao estado e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa, como acontecia.

Verificar a literatura que deveria ser censurada e assim por diante. No nosso caso, desapareceu o curso das Humanidades, ficando em seu lugar as “aulas régias”. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Os professores (certamente formados pelos jesuítas) ministravam tais aulas, em geral em suas casas, e recebiam do Estado para tal (GHIRALDELLI JR. 2009, 04).

Assim sendo, percebe-se que aconteceu uma mudança no ensino, o qual passou a ser público, voltando-se para a formação letrada, propedêutica e não apenas destinado à doutrina religiosa. Aqui, as aulas eram ministradas por professores que recebiam uma remuneração para efetuar tal atividade.

A respeito da literatura especializada, Ghiraldelli Jr. (2009) afirma que o ensino só começou a se alterar com mais profundidade em nosso país quando Portugal foi invadido em 1807, pelas tropas de Napoleão e, por conseguinte, a Corte portuguesa aqui em nosso país chegou sob a proteção dos ingleses.

Segundo Chagas (1984, p. 33),

[...] do ponto de vista educacional, a orientação adotada na administração de Pombal foi de formar o perfeito nobre, agora, negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número de estudantes se interessassem pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los mais práticos possíveis

Nesse período, muitas pessoas procuravam se especializar na Universidade de Coimbra, do outro lado do Atlântico. A mesma era considerada a mais inferior às universidades europeias, no que se refere ao prestígio atribuído a essas instituições na época, mas tinha papel importante na formação das elites coloniais brasileiras (CHAGAS, 1984, p. 152).

Ghiraldelli Jr. (2009) ainda afirma que o Rio de Janeiro passou a ser a sede de D. João VI e em 1808, o governo imperial fez mudanças profundas na administração e no sistema educacional vigente, tais como: a criação da Imprensa Régia em 1808, Biblioteca Pública em 1810 e do Museu Nacional em 1818. Também surgiram os primeiros embriões da educação superior formal no Brasil onde inúmeros cursos, tanto profissionalizantes em nível superior, bem como militares, foram criados no intuito de fazer do local, algo parecido com uma Corte.

A partir da organização do Império Brasileiro, e com o objetivo de avançar no processo de educação da elite colonial, desenvolveu-se o método Lancaster que era norteado pelo ensino mútuo como assinala Ghiraldelli Jr. (2009, p. 6):

Por tal método, o ensino acontecia mediante ajuda mútua entre alunos mais adiantados e menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos monitores; estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente com qualquer experiência em magistério) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, a insuficiência de professores e, é certo, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional.

Infere-se, portanto, que o ensino era mútuo, participativo e interativo, haja vista que um aluno mais experiente auxiliava o outro que possuía dificuldades. E que a metodologia provocava o auxílio e a integração entre os educandos. Neste contexto, o que se tinha eram alunos mutuamente aprendendo uns com os outros, sob a orientação de alguém que muitas vezes não tinha titulação e nem formação para lecionar.

Prosseguindo, destaca-se que no método Lancaster, as crianças tinham um pouco de noção de leitura, cálculo, escrita e catecismo. E foi implantado para compensar a falta de professores, tendo em vista que de acordo com essa metodologia, um professor atendia a 100 alunos por meio do ensino mútuo, apoiado ou contando com a colaboração de um aluno mais adiantado que deveria ensinar aos demais; sendo esse escolhido pelo próprio educador, mediante ao seu desempenho ou apresentação de perfil para ensinar. Sobre isso, Ghiraldelli Jr. (2009, p. 46) diz que:

Esses alunos se denominavam monitores e o professor, à semelhança de um inspetor de serviços, tudo vigiava e só interferia em casos difíceis. Era um método destinado, na Europa, a solucionar o problema da educação popular e numerosa, tendo sido lá abandonada rapidamente por sua ineficácia; no Brasil, porém, a despeito dos péssimos resultados obtidos foi difundido por 15 anos.

Daí, pode-se perceber que o método Lancaster era parecido com o que conheceu-se como as salas multisseriadas que foram introduzidas ainda quando se tinha o modelo de “Aulas Régias”. Nessa metodologia, os alunos eram reunidos de forma que todos ficassem juntos, uns ajudavam os outros e o que fosse mais experiente orientava a turma sob a supervisão de alguém; não necessariamente formado em área específica. Privilegiava-se apenas a escolarização e não importava se haveria uma educação efetivamente de qualidade, ou seja, o que chamamos de formação para a ação de ensinar, isso é compressível, uma vez que os objetivos da educação estão situados nas exigências de cada tempo histórico.

Logo, se o ensino é considerado como um patrimônio público é também consubstanciado de forma histórica, construída desde a formação do Brasil, enquanto colônia. Daí, a Escola multisseriada ser algo estruturalmente inicial, ou seja, marcou a gênese da educação brasileira, se estabelecendo com uma metodologia de educação que mais tarde se consolidaria nas áreas rurais.

Falando acerca de escolarização, vale lembrar que esta se resume aos níveis de ensino, enquanto que educação é instrução, ato de mediar saberes e efetivar o processo de ensino e aprendizagem na escola. Ratifica-se isto nas palavras de Ferri:

Educação não é sinônimo de escolarização. Mas, a verdade é que a Escola tem sido tradicionalmente vislumbrada como o lugar por excelência de transmissão de saberes, aprendizagem, ensino do patrimônio e conhecimentos acumulados pela humanidade e por cada cultura de referência. (1994, p. 25).

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2009, p.9), o ensino no Império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. Sendo que o primário era o período escolar em que aprendia-se a ler e escrever, o qual ganhou incentivo da Corte aumentando suas cadeiras. Já o secundário assumiu um novo contexto com a expulsão dos jesuítas, mas continuou com o esquema das aulas régias, recebendo novas cadeiras, principalmente, em cidades do Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais, e servindo de acesso aos cursos superiores de Direito e Medicina do Rio de Janeiro e Salvador.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), em 1821 a Corte voltou para Portugal e, em 1822, D. Pedro I liderou a Independência, aprovando em seguida a Constituição de 1824, em nosso país. Essa Constituição tinha um tópico específico sobre a educação onde afirmava que o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades.

Em 1827 a Comissão de Instrução Pública entrou em acordo e cumpriu a tarefa que lhe havia sido atribuída, implementando a Lei de 15 de Outubro que determinava a criação de “escolas de primeiras letras”, fixando em seu artigo 1º que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Nos artigos seguintes, atribuía aos presidentes das províncias a responsabilidade de atender às demandas necessárias para o estabelecimento das escolas e o salário dos professores, buscando edificações, etc.

Para efeito nesta discussão, no entanto, chama-se a atenção para os artigos 2º e 15º da citada lei, que definiam consecutivamente que: “As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”.

Logo, estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei, os castigos serão os praticados pelo método Lancaster. Desta forma o ensino multisseriado foi oficialmente adotado no Brasil, apesar de não haver na referida lei qualquer menção à palavra pedagogia - devido às diversas discussões e discordâncias em relação a este termo naquele momento histórico.

No entanto, na prática, mantinha-se a irregularidade entre as necessidades e os objetivos propostos, em que eram aplicadas aulas de pouca qualidade, sem sistematização necessária, profissionais pouco capacitados e estruturas inadequadas. A educação não possuía fundamentação para ser considerada como efetivamente um direito, uma vez que a mesma destinava-se, essencialmente, a classe elitista, sendo praticamente negada aos menos favorecidos.

O Império só se consolidou realmente em 1850, quando as divisões internas diminuíram e a economia cafeeira deu ao país um rumo até então meio incerto, após a decadência da mineração. Em 1854, criou-se a Inspeção-Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, cujo trabalho era orientar e supervisionar o ensino, tanto público como particular. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 6).

Sob esta ótica, a década de 1850, ficou marcada por uma série de realizações relevantes para a educação institucional, a saber: o órgão da inspeção-Geral ficou encarregado de instituir as regras para o exercício da liberdade de ensino e para a preparação dos professores primários; além de reformular os regulamentos dos colégios preparatórios, colocando-os de acordo com o padrão dos livros usados nas escolas oficiais e reformular os regulamentos da Academia de Belas-Artes; reorganizar o conservatório de música e de reformular os estatutos da aula de Comércio da Corte. “O destaque da época imperial foi, sem dúvida, a criação do Colégio Pedro II. Inaugurado em 1838, seu destino era servir como modelo de ensino” (GHIRALDELLI JR., 2009, 07).

Corroborando com isso, Chagas (1984, p15) afirma que o Colégio Pedro II foi criado em 1837, 79 anos após a expulsão dos Jesuítas. Até aí, não encontravam-se informações sobre a existência da disciplina Geografia nas antigas Aulas Régias, período que resume-se todo sistema educacional vigente no Brasil, entre a expulsão dos Jesuítas em 1759 e as reformas efetuadas a partir de 1827. O educandário fora criado para dar formação aos jovens nobres e da Corte, preparando-os para exercer o poder.

A transição do Império para a República foi marcada por grandes mudanças estruturais e econômicas ocorridas na sociedade brasileira, dentre essas, cita-se: a expansão da lavoura do café, uma significativa urbanização, o fim do regime da escravidão, a adoção do trabalho assalariado, um surto inicial de desenvolvimento industrial e a remodelação material do país. Essas transformações constituíram em um conjunto de situações que impulsionaram a modernização do país e desencadearam na Proclamação da República.

Nesse contexto, Ghiraldelli Jr. (2009) afirma que no período da Primeira República, devido às transformações, especialmente aquelas relativas ao incentivo ao desenvolvimento de um ‘Nacionalismo Patriótico’, tendo em vista a necessidade de abertura de escolas para gerar o ideal de patriotismo necessário à época. Esse clima de mudança estimulou a criação de novas necessidades para a população, fazendo com que a escolarização passasse a estabelecer-se como meta para as famílias que viam nas

carreiras burocráticas e intelectuais, um caminho para garantir aos seus filhos um futuro melhor. Assim, antes essa necessidade não era sentida, pois a economia era essencialmente rural e baseava-se na produção agrícola para exportação baseada na exploração do latifúndio e da mão de obra barata.

Um sintoma desse incentivo ao desenvolvimento da escolarização, observamos no fato da década de 20 do século passado, terem sido realizadas várias reformas de abrangência estadual como a de Lourenço Filho no Ceará, em 1923 a de Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas, em 1927 e várias outras. A de mais destaque, no período, foi a Reforma Francisco Campos que, segundo Ghiraldelli Jr. (2009, p. 45), traçou novas diretrizes e deu uma organização ao ensino, até então inexistente, inovando o sistema escolar e refletindo uma nova realidade sociopolítica. Nesse sentido, destacou o autor: “Contra a escola tradicional, o Manifesto defendeu a escola socializada, ou seja, a escola “reconstruída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana”.

Outro exemplo desse repensar do lugar da educação na sociedade brasileira, pode ser verificado no Manifesto dos Pioneiros da Educação, que sugere em que deveria consistir a ação do estado reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação. Esse foi um movimento liderado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, cujo lema era igualdade de oportunidades e escola laica, pública e para todos. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação e ao Estado o dever de assegurá-la de forma igualitária e, portanto, única para todos quantos procurassem a escola pública (FERRI, 1994, p.147).

O Manifesto dos Pioneiros da educação sugeria uma proposta de educação inovadora, baseada em princípios de liberdade de expressão e pregasse uma garantia de educação pública e gratuita para todos os cidadãos. Neste contexto, assinala-se que o período histórico do Estado Novo, posterior ao Manifesto, a partir de 1937, durando até 1945, é caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo, não havendo grandes repercussões desse movimento da organização de um Sistema Nacional de Educação.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), no campo da política educacional, o Estado Novo apresenta-se como criador de uma legislação dada pela nova Constituição e um conjunto de leis orgânicas definidas pelo Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema – as chamadas leis orgânicas do ensino. Essas Leis evidenciavam a preocupação do Governo Brasileiro na época com a organização dos processos

educativos, uma vez que os mesmos servem para “moldar” os indivíduos às propostas do Estado, sendo essa a base do Populismo de Getúlio Vargas.

Essa nova legislação que chega com o Estado Novo foram decretadas entre 1942 e 1946, e nada mais eram do que seis decretos-leis ordenadores dos ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola (GHIRALDELLI JR, 2009, p.66). Foi na verdade, uma reforma conservadora que privilegiava a concepção elitista do Brasil nos termos do seu desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da educação brasileira.

Ghiraldelli Júnior (2009), afirma que três Constituições antecederam a Carta Magna de 1937: a Constituição aprovada pelo imperador em 1824; a Constituição Republicana de 1891 e a Constituição de 1934. Sendo que, ao contrário da Carta de 1934, produzida por uma Assembleia Nacional Constituinte eleita pelo povo, a Lei Maior de 1937 foi imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo. Como mostra Ghiraldelli Jr. (2009, p. 64-65):

O Artigo 125 diz que a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular. No Artigo 130, o ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Assim, comparando com os trechos das Cartas de 1934 e 1937, percebe-se que o Estado Novo praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública através da legislação máxima, exercendo apenas um papel secundário em relação ao ensino. Assim, conclui-se corroborando com o autor acima citado a carta de 1937 que não tinha interesse em ordenar ao Estado tarefas, proporcionando à população uma educação geral por meio de uma rede de ensino público e gratuito.

Observa-se, ainda, que o propósito do texto era manter um explícito dualismo educacional onde os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem desfrutar desse sistema, tinham como destino as escolas profissionais ou teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares e, dessa forma, manterem-se nas escolas propedêuticas a um grau mais avançado. De acordo com Manacorda (1995, p. 86):

No Brasil, essa diferenciação se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social. Durante muito tempo o atual ensino médio ficou restrito àqueles que prosseguiriam seus estudos no nível superior, enquanto a educação profissional era destinada aos órfãos e desvalidos, os 'desfavorecidos da fortuna'.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2009), a Era Vargas foi palco dos novos métodos de ensino, preconizando a centralidade na criança e na sua iniciativa no processo aquisitivo do conhecimento. Mesmo que, inicialmente, restrito, atendendo a uma camada da populacional, esse ensino renovado consolidou-se em amplos setores educacionais. Instigando uma discussão sobre os princípios norteadores de seu método de ensino, que nem sempre atendia às necessidades de parte da população escolar. O termo renovado vem da perspectiva de inovação metodológica em que o aluno passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930, a Constituição de 1934, estabelece-se a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar e as Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 40 demonstram que, nessas décadas, houve mudanças formais e substanciais na educação escolar do país.

Dessa forma, nos anos 1930, os currículos sofreram algumas mudanças, destacando propostas para uma educação humanística e/ou científica; a história passou a ser responsável pela formação do homem moderno. Também alguns aspectos foram exigidos e mais buscados em relação à formação do sujeito como a reflexão crítica, a alienação e a posição do aluno no contexto escolar. O currículo escolar era formulado na perspectiva de afirmar e confirmar o sistema político em vigor nessa época.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), com o movimento de redemocratização que culminou com a deposição do ditador Getúlio Vargas, em 1945, convocou-se uma Assembleia Nacional Constituinte para elaborar a lei maior do Brasil em moldes democráticos. Logo, após a promulgação da carta magna, em 1946, iniciaram-se os debates para a proposição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – uma espécie de lei orgânica de toda a educação brasileira.

Conhecida como Lei nº 4.024/61, a nossa primeira LDB garantiu igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e os particulares que assegurava que as verbas públicas não poderiam, em hipótese nenhuma, serem

carregadas para a rede particular de ensino. O que se tinha era igualdade para abrir estabelecimentos de ensino, desde que comprovadas às legalidades e exigências.

Em 1964, o Brasil sofreu um novo golpe de Estado, agora liderado pelos militares, que impuseram à sociedade brasileira uma ditadura que durou 21 anos. Durante esse tempo, apesar de seu anacronismo, a LDB, que articulava os graus de estudos da Educação Infantil ao Ensino Superior, foi desestruturada e fragmentada em vários “subsistemas”, sem articulação entre si. Inclusive, a reforma da educação superior (Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968) promovida pelos militares precedeu à do “ensino de 1.º e 2.º graus” (Lei n.º 5.692, 11 de agosto de 1971), criando incongruências insuperáveis, como, por exemplo, a antecipação da profissionalização na educação básica e seu retardamento na educação superior.

Era evidente que as reformas educacionais dos governos dos generais atendiam mais à solução de problemas políticos imediatos – contestação da classe média, por exemplo, quanto à solução do problema dos “excedentes do ensino superior” – do que a necessária evolução do Sistema Educacional Brasileiro. Além disso, os generais de plantão na Presidência da República ajustaram a educação brasileira aos desígnios dos então conhecidos “Acordos MEC-USAID” Manacorda (1995), esse acordos eram resultantes da associação entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Esses ajustes articulavam os trâmites relacionados à educação e ao seu contexto de execução.

A reforma do Ensino Superior, em 1968, fora totalmente baseada nas orientações do Sr. Rudolf Atcon, traduzidos no Brasil pelo “Relatório Meira Mattos”. As universidades passaram a estruturar seus cursos de acordo com o modelo norte-americano. Iniciava-se, portanto, o processo de globalização da educação brasileira, começando pelo alto (MANACORDA, 1995).

Foi a partir das orientações estabelecidas pelos acordos MEC-USAID, e dos Relatórios do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e do Relatório Meira Matos que foram realizadas as reformas educacionais sob a ditadura, culminadas com as Leis 5.540/68 e 5.692/71, sendo a primeira destinada ao Ensino Superior e a segunda aos Ensinos de Primeiro e Segundo Graus (o que hoje denominamos Ensino Fundamental e Médio, respectivamente).

Essas reformas acabaram com os movimentos de alfabetização baseados no método crítico desenvolvido por Paulo Freire, no qual a educação aparecia como prática

da liberdade. O método de alfabetização freireano seria adotado em todo o país, como previa o PNA (Plano Nacional de Alfabetização), criado no governo de João Goulart.

O PNA, porém, foi extinto pelo decreto nº 53.886, 1964 e, para substituí-lo, a ditadura implantou a Cruzada ABC (Cruzada da Ação Básica Cristã), a fim de neutralizar a ação das Ligas Camponesas e, posteriormente, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), utilizado como instrumento para controlar politicamente as massas, uma vez que propunha a alfabetização sem contextualização (CHAGAS 1984, p. 145).

A partir do momento que houve a promulgação da constituição de 1988, a mais cidadã de todas elas, a educação também foi afetada por ideias democráticas. A escola alargou suas oportunidades, a classe pobre teve acesso ao ensino e isso resignificou o contexto escolar.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas neoliberais foram conduzidas de maneira mais efetiva. A educação foi colocada como uma das principais prioridades do programa de governo, destacando ênfase a sua proeminência econômica, consistindo em um novo estilo de desenvolvimento econômico e social. As frequentes propostas que surgiram a partir desta concepção de educação direcionaram a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

O texto da LDB, Lei 9.394/96, apontou diretrizes que podem se configurar como respostas do Estado às perguntas feitas anteriormente. Em forma de lei, o documento oficial apresentava queda cultural e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória "História". O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: "as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro", conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 23 da LDB. Sobre o ensino Multisseriado, no capítulo 26 da LDB/93/94/96:

Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Já no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, Ghiraldelli Jr. (2009) afirma que este projeto ganhou uma caracterização mais estrutural, pois acabaram com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério (FUNDEF) – que ratificava que 15% da receita global entre estados e municípios deveriam ser destinados para o nível fundamental de ensino – e criaram outro programa de maior amplitude. Para o financiamento escolar, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – outorgado em 2006, passando a funcionar em 2007, já no governo Lula. Ao contrário do Fundef, o Fundeb engloba toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), porém, o montante orçamentário reservado foi elevado apenas em 5%, ou seja, de 15% para 20%, objetivando cobrir uma rede escolar muito mais extensa.

1.2 O Ensino Multisseriado no Brasil: entre práticas e propostas

Essa abordagem histórica acerca da organização da educação no Brasil não busca esgotar o assunto, mas estabelecer uma reflexão sobre os descaminhos da Educação Brasileira, tendo em vista o mapeamento do ‘lugar’ do Ensino Multisseriado na organização dos processos educativos, especialmente a partir das políticas públicas de Estado. Afirmamos, dessa forma, que a escola multisseriada é histórica e vem há muito tempo sendo desenvolvida aqui em nosso país. Sua qualidade vem melhorando a cada dia, pois o contexto histórico e social exige uma oferta de educação de qualidade. Ela surge em meados do Período Imperial com a implantação das aulas régias para que a educação, através de aulas itinerantes, tivesse uma formação ou constituição heterogênea, na qual houvesse diversas pessoas estudando séries diferentes na mesma sala de aula.

Ao fazer-se uma incursão acerca da história da escola multisseriada, pode-se perceber que ela surgiu como método de ensino a partir da abordagem Lancasteriana no processo de ensino, sendo esquecido após quinze anos de experiência com a educação primária no Império. Logo após, passa a ser direcionada aos alunos da zona rural que eram em número menor e, por não haver professores suficientes e estrutura, esses alunos ficavam agrupados em uma mesma sala. De acordo com Ferri (1994, p. 28):

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foi, de modo geral, o primeiro tipo de escolaridade possível para as zonas rurais. Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data do século XIX e perpetua-se até hoje, embora na história da educação brasileira existiam apenas vagas notícias sobre a educação rural e a educação da população em

geral, executando-se o caso daquela dirigida aos filhos das elites e a catequese jesuítica.

Há também a possibilidade da nucleação, ou seja, o agrupamento das escolas, juntando o maior número de alunos possível para que fosse efetivado um processo de ensino e aprendizagem, ainda no século XIX, onde se verificava o início de democratização do ensino. Caldart (2002, p. 45) afirma que: “A existência de um número muito extenso de escolas, associada à dispersão de localização e ao atendimento reduzido do número de estudantes por instituição, tem levado os gestores públicos a dotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação das escolas [...]”.

Infere-se que a nucleação das escolas acontece mediante uma alternativa para evitar gastos públicos. Dessa forma, as escolas com poucos alunos são extintas e esses educandos migram para outras instituições. Ao fazer-se uma incursão histórica sobre educação na zona rural, percebe-se que essa sempre sofreu alguns problemas que a inferiorizaram. Como escreve Leite apud Antonio (2007, p. 178):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por resguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’.

Observa-se que dentre o perfil da modalidade de ensino descrita, foram criados estereótipos de que as pessoas do campo não precisavam se qualificar educacionalmente, ficando a educação somente como privilégio de pessoas ricas e que morassem na zona urbana. Essa concepção estava arraigada nas mentes de algumas pessoas que não investiram na escolarização dos indivíduos moradores da zona rural, ficando esta com defasagem.

Esse panorama foi visto durante muitos anos no Brasil. E, a partir de 1990, houve uma organização e reivindicação por melhoria nas áreas rurais em diversos aspectos, preferencialmente na educação. Diversos movimentos foram responsáveis em articular uma educação voltada para os aspectos do campo. Segundo Vendramini (2007, p. 123):

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da

luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Assim, passa a ser relevante deixar claro que a educação do campo surgiu no momento em que houve a busca por melhor capacitação do profissional que atuava em uma sociedade complexa e competitiva. Diante de sua organização, esses sujeitos visualizaram na escola uma forma de ascensão salarial e social, percebendo que sem instrução, as pessoas não conseguem um emprego digno e que a educação pode ser uma premissa para melhoria de sua condição de vida.

Outro ponto interessante de ser discutido na historicidade da educação brasileira é o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos que tinha uma ideologia totalmente alienante e que fazia com que os sujeitos decodificassem a palavra e se tornassem seres acrílicos. Segundo Freitag (1986, p. 63):

O Movimento Brasileiro de Alfabetização - o MOBREAL surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Só que com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então. Apesar dos textos oficiais negarem, sabemos que a primordial preocupação do MOBREAL era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem.

Observa-se que o método de alfabetização, no Mobreal, foi efetivado tendo em vista as características próprias da ditadura militar que transformava o contexto histórico e social em um cenário onde reinava censura e repressão. Nesse sentido, diante desse cenário social marcado por conflitos e divergências sociais, políticas e culturais fica evidente a urgência de uma interpretação crítica acerca dos condicionantes que levam cada pessoa a buscar o conhecimento.

Diante da instalação da educação nas zonas rurais, percebeu-se que havia um índice elevado de escolas multisseriadas com aglomeração de uma quantidade considerável de alunos em diversas séries. Em 1990, foi criado um programa chamado Escola Ativa. Esse projeto foi efetivado no Rio Grande do Norte como uma experiência inicial. De acordo com Azevedo (2006, p. 162):

Escola Ativa surgiu como resposta aos persistentes problemas da ineficiência interna e baixa qualidade da educação, oferecidas em escolas situadas em áreas rurais. Centrada no aluno, essa metodologia

propõe um processo de ensino e aprendizagem diretamente relacionado à vida dos estudantes, cuja efetividade requer que as escolas sejam adaptadas física e pedagogicamente.

Com isso, infere-se que o programa de Escola Ativa foi lançado nas escolas rurais multisseriadas com o intuito de melhorar a qualidade modalidade educacional. Sua proposta era fazer com que o aluno fosse visto como um sujeito de sua aprendizagem e respeitado sua condição de pessoa em desenvolvimento. Esse foi um fato positivo na história da educação multisseriada.

Dessa forma, os currículos, a avaliação e os métodos pedagógicos foram ressignificados na perspectiva de que a escola multisseriada favorecesse ao aluno, contribuindo de forma positiva para seu desenvolvimento cognitivo.

Ao longo da história da educação, houve debates sobre a qualidade da educação nas escolas multisseriadas. Alguns fizeram duras críticas a este tipo de escolarização, pois a heterogeneidade de anos escolares trabalhados ao mesmo tempo por um mesmo professor, tornou-se empecilho no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Mas, há perspectivas que defendem a educação mútua ou multisseriada, como afirma Enguita (1989, p. 116):

[...] a escola mútua havia ser mostrado capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, com uma maior economia de professores. Entretanto o tempo veio a ser, não a variável dependente, mas a independente. A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes de sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento.

Dessa forma, o autor qualifica de forma positiva a possibilidade de o ensino multisseriado ser eficiente no sentido de ensinar tudo a todos e controlar o comportamento dos alunos. Assim, a educação brasileira sofreu grandes transformações que merecem destaques como a escola que ganhou mais autonomia na construção do seu Projeto Político Pedagógico, mais investimentos financeiros na área educacional e associado a isso a exigência de uma formação acadêmica para professores tentando assim eliminar os chamados professores leigos. Essas, dentre outras mudanças, perpassam todo processo educacional; ficando comprovado, por meio de debates e pesquisas, que é possível discutir objetivos e métodos no universo acadêmico que são

fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem que poderão ser usados na modalidade de ensino pesquisada, ou seja, o multisseriado.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico é fundamental para a concretização da autonomia na escola, tendo em vista que o mesmo possibilita a participação efetiva de toda comunidade escolar traçando metas e propostas necessárias para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

A formação do professor também está em pauta na construção da autonomia da escola. Na sociedade atual, exige-se cada vez mais que o profissional da educação seja capacitado, já que o mesmo tem a responsabilidade de formar futuros cidadãos que participarão da sociedade.

Os investimentos públicos em educação como Programa Dinheiro Direito na Escola – PDDE, Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, possibilitaram melhoria da infraestrutura escolar em seus aspectos físicos e humanos.

Um bom exemplo da preocupação com os aspectos humanos encontra-se a formação do professor. Na LDB (1996), está em pauta a capacitação adequada a ser oferecida aos profissionais que atuam na educação. Por essa razão, os governos vêm incentivando uma melhor qualificação profissional através dos Planos de Carreira e Remuneração que asseguram vantagens pecuniárias aos professores de uma forma geral. Além disso, muitas prefeituras – graças aos recursos federais – promovem formações continuadas frequentes com os profissionais da educação.

Cabe, nesse sentido, pensar que o Ensino Multisseriado parte de um contexto educacional específico, sendo necessária uma reflexão sobre as razões que levam às suas críticas e as possibilidades de reflexão sobre sua ressignificação em diferentes espaços. Pensando essas questões, apresentamos no capítulo seguinte alguns elementos que norteiam a configuração geográfica da cidade de Triunfo – PB e as suas relações com o ensino Multisseriado, em função das suas características espaciais.

CAPITULO II - CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE TRIUNFO-PB: SOBRE A RELAÇÃO COM O ENSINO MULTISSERIADO

Nesta seção, evidenciamos informações descritivas que destacam o perfil do município de Triunfo – PB. Dentre essas, abordamos conhecimentos geográficos, político administrativo e escolar. Portanto, de posse desses, o leitor conhecerá a realidade onde a pesquisa desenvolveu-se, como ainda, talvez, uma das razões pelas quais a modalidade de ensino multisseriado seja dinamizada ou ainda seja realidade no município pesquisado.

2.1 Aspectos geográficos do município de Triunfo – PB

O município de Triunfo situa-se na porção oeste do Estado da Paraíba, na microrregião de Cajazeiras, distante da Capital (João Pessoa), aproximadamente 500 km. Ocupa uma área de 219,866 Km² e limita-se ao norte com o município de Bernardino Batista – PB, ao sul com Santa Helena – PB e São João do Rio do Peixe – PB; a leste com Poço de José de Moura – PB, a nordeste com Santarém e a oeste com Umari, no vizinho Estado do Ceará.

A vegetação é de pequeno porte, típica de caatinga xerofítica onde há um maior destaque das cactáceas, arbustos e árvores de pequeno e médio porte. Em termos climatológicos, o município está inserido no “Polígono das Secas”, constituindo um tipo semiárido quente e seco, conforme classifica Koppen (1956 apud MASCARENHAS, 2005), onde as temperaturas são elevadas durante o dia e amenas à noite com mudanças anuais e intervalos entre 23 a 30°C, com causais picos mais elevados durante a estação seca.

O regime pluviométrico é baixo e desigual com médias anuais de 776,9 mm/ano, mínimas de 394,1 mm/ano e máxima de 1.643,5 mm/ano. A rede de drenagem é do tipo intermitente onde os riachos e demais cursos d’água que drenam a área formam afluentes da Bacia do Rio do Peixe. O município de Triunfo – PB está inserido nos domínios da bacia hidrográfica do Rio Piranhas, sub-bacia do Rio do Peixe (MASCARENHAS, 2005).

Não diferenciando das demais localidades do Semiárido, o município tem sua notoriedade dimensionada para diversos segmentos. É um município considerado jovem, pois alcançou sua emancipação política aos vinte dias do mês de dezembro de

mil novecentos e sessenta e um (20.12.1961), através da Lei Estadual de número 2.637/61, publicada no Diário Oficial do Estado da Paraíba, sancionada pelo então Governador Pedro Moreno Gondim.

Durante os seus 51 anos oficialmente como cidade, aos poucos conquistou seu espaço desenvolvimentista, tanto urbano quanto rural. Das poucas famílias existentes à época de vilarejo, atualmente o município de Triunfo – PB tem, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) de 2010, 9.220 habitantes, dos quais 4.570 são homens e 4.650 mulheres. Quanto à situação domiciliar, a população residente na zona urbana é de 4.309 pessoas e na zona rural é de 4.911 pessoas.

A economia do município firma-se na agropecuária de subsistência e em um pequeno comércio, o qual é capaz de gerar circulação da produção e do consumo de mercadorias básicas em pequena diversidade e sofisticação. Um outro fator que movimenta a economia local são os funcionários públicos das esferas estadual e municipal, além dos aposentados e trabalhadores autônomos.

O atual prefeito é Damísio Mangueira. Os habitantes se chamam triunfense. Durante as últimas décadas, a cidade de Triunfo – PB tem apresentado um crescimento significativo sem negar que precisa crescer ainda mais; a cidade possui um comércio que demonstra potencial a ser explorado e rendimento a olhos vistos, graças às relações estabelecidas entre seus habitantes. Como afirma Fernandes (2007, p. 38):

Se uma cidade é uma obra do homem que se apropria do espaço; se a cidade é, por assim dizer, uma vitória da cultura contra a natureza, a cidade é ainda paisagem, uma paisagem social. Ora, uma paisagem é um recorte da natureza organizada pelo olhar e, no caso da cidade, reveladora da apropriação social do território. Uma paisagem urbana, na sua composição, lida com referenciais significativos de composição visual, identificadores da realidade urbana estilizada pelo olhar. E, neste caso, tais referenciais, sobretudo aqueles do espaço edificado, se encontram basicamente nos centros urbanos. Neste sentido, a centralidade oferece elementos icônicos e emblemáticos para a identidade urbana de uma cidade, compondo dela um panorama idealizado de reconhecimento.

Isso leva-nos a inferir que há uma paisagem social sendo construída cotidianamente pelas interações sociais que ocorrem entre as pessoas que atuam no município. Diante dessa premissa, entende-se que o espaço social e cultural que vigora

hoje no município de Triunfo - PB foi resultado de ligações dialéticas e dialógicas entre seus moradores ao longo dos anos. Como afirma Carlos (2007, p.32):

Refletir, hoje sobre a cidade no Brasil significa pensá-la enquanto materialização do processo de urbanização dependente, em que as contradições emergem de modo mais gritante e a acumulação da riqueza que caminham com a miséria, levando a um tipo de reivindicação diferenciada, se comparada àquelas emergentes nos países ditos desenvolvidos.

Nessa perspectiva, observa-se que o processo de urbanização surge mediante lutas por maior espaço e visibilidade de um município. Isso aconteceu com o município de Triunfo – PB que reivindicou seu espaço e tem conquistado méritos no tocante a efetivação de sua importância no cenário social. Como revela Carlos (2007, p. 13).

A paisagem urbana é a expressão da ordem e do caos manifestação formal do processo de produção do espaço urbano, colocando-se no nível do aparente e do imediato. O aspecto fenomênico coloca-se como elemento visível, como a dimensão do real que cabe intuir, enquanto representação de relações sociais reais que a sociedade cria em cada momento de seu processo de desenvolvimento. Consequentemente essa forma apresentar-se-á como histórica, especificamente determinada, logo concreta.

É bastante pertinente a colocação da autora quando diz que uma cidade é uma construção histórica e determinada. E que cada momento histórico influencia as condições de desenvolvimento do local. Hoje, percebe-se que a cidade possui em sua composição pessoas de classe média baixa, em sua grande maioria comerciantes e funcionários públicos. A educação é oferecida pelas escolas pertencentes ao Estado e ao Município.

Em Triunfo -PB, também ocorre processos de desigualdade social, concorrência e competitividade; reflexos de uma política neoliberal e capitalista, por excelência. Mas, por ser uma cidade pequena e com grande distribuição de zonas rurais, isso torna-se pouco perceptível. Constata-se isso como um fator favorável aos habitantes desse município que oferece condições viáveis para estabelecer vínculos de uma vivência consideravelmente estável.

As esferas públicas, mesmo sofrendo marcas das influências advindas da modernização ocorrida nos setores político-sociais, não intimida a administração

municipal a garantir a sua população os serviços públicos oferecidos pelas secretarias que integram a gestão.

Como sabe-se, a política neoliberal desincumbe o Estado de suas responsabilidades, gerando então o Estado mínimo com o controle da sociedade, mas não oferecendo suporte nos setores por ele mantido financeiramente. Daí apresenta as privatizações dos serviços públicos como propostas e, entre elas, a educação. A esse respeito, Torres (1995, p. 114) explica:

Os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. (...). O ajuste estrutural define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras.

A partir da Constituição Federal de 1988, houve no país e também no município de Triunfo o desafio de construir políticas sociais universais, democráticas, equitativas capazes de afirmar a descentralização dos poderes de gestão nos mais diversos âmbitos. Nesta perspectiva, criou-se diversos conselhos municipais capazes de intervir na educação, em órgãos de proteção ao idoso e ao adolescente. Isso fez com que os cidadãos sentissem-se mais seguros e participativos. Segundo Arelaro (2000, p. 12):

O inédito desta descentralização de tarefas é seu controle absolutamente centralizado, baseado no que se constitui atividade vital, o “coração” da escola: currículos e avaliação. Trata-se, portanto, de sofisticado e bem engendrado sistema em que a autonomia do planejamento escolar (cada escola elabora o seu próprio plano pedagógico!) será confrontada – em sua excelência, é claro! – com o desempenho que cada escola, cada sala e (por que não?) cada aluno obtiver nas Avaliações Nacionais, uniformizadas para todo o país, através de provas objetivas sob a modalidade de testes de múltipla escolha, elaboradas por órgão do MEC no caso, a Fundação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Centrando nossa atenção mais precisamente no âmbito escolar, sendo esse objeto de estudo de nossa pesquisa, percebe-se que Arelaro (2000) propõe a reflexão acerca da autonomia que a escola ganhou pelo impulso advindo da descentralização do poder na esfera econômica e social.

A escola foi capaz de configurar seu conselho escolar tendo a representação da comunidade discente, docente e sociedade civil. Houve uma abertura para que o

dinheiro viesse diretamente para a escola. Nesse sentido, os cidadãos tornam-se mais esclarecidos e reivindicam seus direitos de cidadão. Como assinala Arelaro (2000, p. 66):

Promove-se, desta maneira, uma reconceituação do direito social de “todos” à educação, substituindo-se sutilmente, o conceito de “igualdade” de direitos pelo da “equidade” de direitos, na medida em que se admite que “alguns” – poucos ou muitos – não poderão ou deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condição socioeconômica, recursos financeiros ou administrativos do poder público.

Durante os últimos tempos, em Triunfo, houve maior democratização de direitos sociais. Cada pessoa passou a ser vista na sua plenitude e mesmo com alguns percalços, percebe-se que houve avanços na legitimação de tais direitos, sobretudo nas áreas de agricultura, assistência social, educação e saúde através das secretarias que formam a administração municipal.

2.2 O contexto socioeducacional de Triunfo – PB

A cidade de Triunfo possui uma rede educacional organizada onde as modalidades educacionais estão a cargo da rede estadual e municipal de ensino. Em nosso trabalho, destacamos, de forma mais detalhada, a rede municipal pelo fato de ter-se maior proximidade com os dados e de que tal segmento realmente constitui as bases da historicidade educacional daquele município.

Organizada em segmentos definidos como Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio), os níveis educacionais do município são oferecidos para população da zona rural e da zona urbana de forma equânime.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2001, p. 21).

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Triunfo (SMET), há um total de 16 escolas rurais que apresentam uma problemática

relacionada à distorção entre idade e série, ou seja, grande parte dos alunos estão fora da faixa etária recomendada para estarem estudando em um determinado ano escolar. Dessa maneira, há uma tendência em organizar as salas de aula para atender a tal demanda. Sobre isso Faria (2011, p. 10) afirma:

No Brasil, a criança deve ingressar no primeiro ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo na escola até o nono ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. Quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, ele acaba repetindo uma mesma série. Nesta situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade-série.

No Gráfico 1, apresentamos a configuração das escolas nas áreas rurais do município de Triunfo – PB, pontuando o número de escolas ativas e inativas, cujas razões do funcionamento ou fechamento das unidades escolares têm a demanda como ponto decisivo, haja vista ser impossível uma escola funcionar sem o número de estudantes esperado.

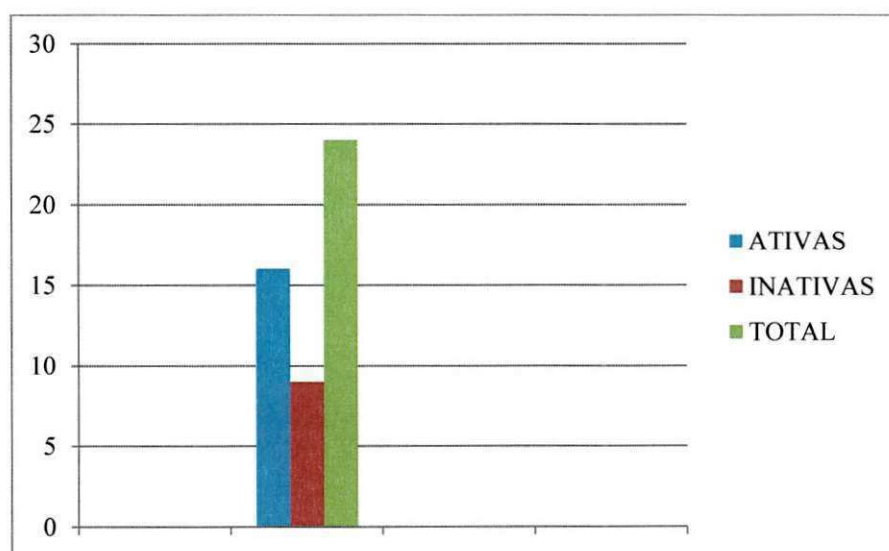


Gráfico 1: Número das Escolas Multisseriadas da Zona Rural de Triunfo – PB.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Com isso, inferi-se que o fracasso escolar ou a evasão é a causa que provoca a distorção idade/série. Algumas vezes, os alunos (adolescentes, crianças, jovens) optam por trabalhar, ou se desistem de estudar e acabam perdendo o ano letivo, interrompendo

o ciclo de estudos. Ao regressar para a escola, o estudante fica em uma turma que não corresponde a sua idade, ou seja, o que é recomendado pela Lei estatutária da educação brasileira, LDB 9.394/96. De acordo com os dados revelados pela Secretaria Municipal de Educação de Triunfo, a cada 13 alunos, 10 estão em distorção idade/série nas escolas da zona rural.

As escolas multisseriadas, em que um mesmo docente atende estudantes de diferentes idades em uma mesma turma, são marca registrada da educação rural brasileira. Em 2009, o Censo Escolar apontou a existência de mais de 96,6 mil turmas multisseriadas no ensino fundamental. Segundo dados do Observatório da Educação, a distorção idade-série chega a 38,9% ainda nas séries iniciais das escolas rurais (FARIA, 2011, p. 15).

Prosseguindo, apresenta-se o gráfico abaixo, exibindo o número de alunos com distorção idade x série, deixando implícita a necessidade do desenvolvimento de ações que sirvam para corrigir uma realidade que pouco contribui para o aumento dos índices, por exemplo, como IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, sendo a educação um dos critérios observados na soma que constitui a média exemplificada.

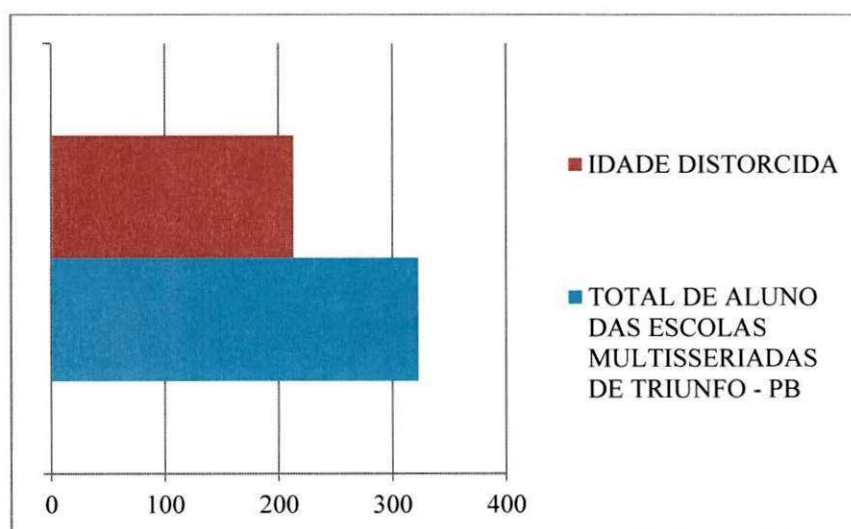


Gráfico 2: Número de alunos com distorção, idade x série.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Essa informação reforça a realidade do município de Triunfo- PB que não foge à regra da educação brasileira. E pelo que foi catalogado na Secretaria Municipal de Educação de Triunfo, desde os primórdios educacionais, a escolarização foi feita nesta

cidade por intermédio de escolas multisseriadas. Nesse sentido, de acordo com as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo:

Chama-se a atenção para o que parece ser uma grande potencialidade das escolas do campo, e particularmente das áreas rurais- por estas situarem-se no interior de suas comunidades: a escola como centro difusor cultural, espaços abertos e vinculados à realidade local, a partir dos quais, escola e comunidade possam organizar eventos artísticos e técnicos científicos, de acordo com suas próprias demandas (BRASIL, 2002, p. 30).

A partir daí, observa-se que as escolas do campo são importantes propagadoras de conhecimentos para seu público alvo, alunos da zona rural. E por essa maneira acabam sendo vistas como patrimônio histórico cultural de uma cidade, localidade, cabendo a revisão do currículo de modo que essa contemple a realidade campesina e não apenas urbana.

Assim, também acontece em Triunfo, pois as escolas da zona rural permanecem com um quadro humano, estrutural e pedagógico que, mesmo precisando de melhorias para corrigir realidades como as descritas nos gráficos, desenvolvem um trabalho na perspectiva de garantir a legitimidade de identidades de cada cidadão. Os estudantes, a partir dos seus docentes, são motivados e orientados a veem as instituições de ensino como locais onde acolhem a herança cultural e conhecimento de seus direitos.

Assim sendo, devido o contexto anteriormente explicitado, muitas inovações foram realizadas, a exemplo do currículo, avaliação e formação do professor. A aprendizagem tomou um novo sentido com maior sistematização e rigor para que a educação se tornasse um direito constitucional de cada aluno. Em relação à formação docente, a LDB9. 394/96 em seu artigo 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica fiar-se à em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal Brasil (2001, p. 52).

No gráfico a seguir, observa-se que o nível superior, ainda, é escolaridade de um pequeno número de professores, relacionados aos docentes que cursaram o magistério.

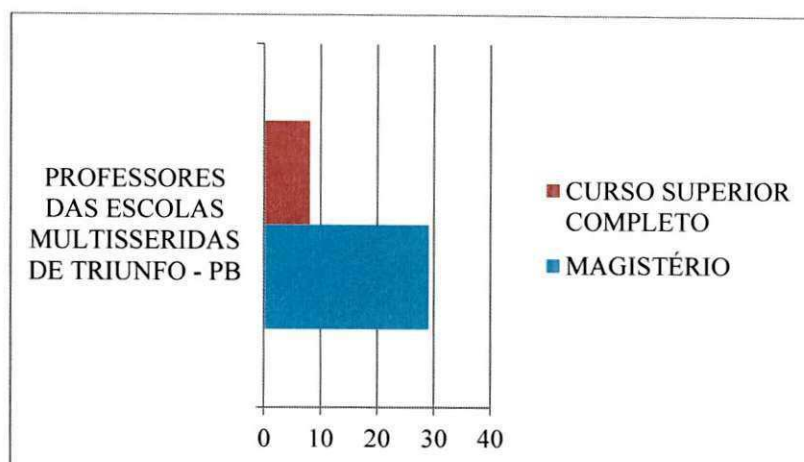


Gráfico 3: Professores com Magistério e Curso Superior das Escolas Multisseriadas de Triunfo – PB.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Tendo em vista o conteúdo da referida Lei, a formação de professores passa a ser criteriosa e em nível superior por excelência. Essa preocupação demonstra que o fazer pedagógico é algo exigente, pois lidamos com pessoas em desenvolvimento. Dessa forma, a prática docente precisa ser pensada de maneira clara, sistemática e fundamentada em princípios legais.

Assim sendo, a formação continuada em nosso município acontece continuamente do início do ano letivo até o final, através dos técnico-pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação local, como ainda de especialistas das áreas da educação, convocados a partir de interesses demonstrados pelos professores ou da própria realidade que exige a leitura, discussão ou conhecimento para melhor enfrentamento da realidade, fazendo assim uma ponte entre teoria e o contexto social que a escola atende.

Para fazer uma problematização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da LDB 9394/96, pode-se destacar que as escolas passaram a receber maior autonomia na sua gerenciação de recursos. Os governos estaduais e federais enviam anualmente verbas destinadas à melhoria da oferta do ensino público. Com isso, gerou uma competitividade entre os estabelecimentos de ensino que estão preocupados em sobressair-se no que se refere ao recebimento de tais provimentos. Houve uma maquiagem dos dados em prol de benefícios próprios.

Acerca dessa temática, observamos que se instala a competitividade entre as instituições em busca das melhores notas e premiações, entre elas o projeto “Dinheiro na Escola”, estimuladas pelo Ministério da Educação e Cultura, com o argumento que a escola com a melhor nota

é a mais “científica e competente”, o ensino-aprendizagem é trocado por notas devido a pressão da competitividade e dos resultados exigidos pelo MEC, em função do controle de qualidade (AZEVEDO, 2010, p. 25).

O que fica implícito é que com a implantação da nova Lei máxima da educação, o processo de autonomia das escolas atuais é o elemento catalisador de verbas, ao passo que a qualidade do ensino fica condicionado a índices como IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que leva em consideração os dados referentes à aprovação, número de matrículas e evasão escolar; dentre outros critérios de áreas afins da administração.

Pensando essas questões e como elas interferem na organização dos processos de ensino nas escolas multisseriadas, apresentamos no capítulo que segue, uma reflexão acerca da concepção dos professores em relação a essa modalidade de ensino. Discutimos, nesse contexto, a relação desses professores com a estrutura de ensino multisseriado e apontamos algumas reflexões que se encaminham como possibilidades construtivas para organização dos processos de ensino.

CAPÍTULO III – O ENSINO MULTISSERIADO EM TRIUNFO – PB: UM OLHAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO

A seguir, descremos os dados coletados nos questionários, seguidos de comentários a partir da teoria estudada e sugestões para a realidade pesquisada; sendo essa parte o espaço onde destacamos o que vemos, o que dizem os autores e quais as nossas contribuições, enquanto pesquisadores.

3.1 – Metodologia e universo da pesquisa

Para recolher dados que servissem de eixo orientador para o encaminhamento da presente pesquisa, usou-se como instrumento de pesquisa o questionário (Anexo 1). Segundo Matos (2002, p. 60), diz que: “essa técnica de investigação consiste em que, sem a presença do pesquisador, o investigado responda por escrito a questões entreguem pessoalmente ou enviado pelo correio”.

Assim, entrevistamos um grupo com 16 professores da rede municipal de ensino do município de Triunfo- PB. As questões versavam sobre a escola multisseriada e a prática pedagógica cotidiana de cada docente. A primeira pergunta foi “Qual é a sua formação”. Nesse sentido, obteve-se como:

Qual é a sua formação						
Licenciatura em Pedagogia	Logos II	Licenciatura em Geografia	Letras	Ciências	Pedagogia com pós- graduação	TOTAL
06	06	01	01	01	01	16

Quadro 1. Formação profissional.

Fonte: arquivo pessoal.

É interessante explicar que o LOGOS II era um programa criado para oferecer formação profissional aos professores nas décadas de 1980, tornando-se importante que todos os professores que atuam no multisseriado fossem formados em Pedagogia, com graduação que habilita o docente para o ensino dos anos iniciais.

Nesse sentido, percebe-se que a formação dos professores apresenta certa variação, mesmo sabendo-se de que a Lei LDB 9.394/96 sugere que para lecionar os

anos iniciais do ensino fundamental (lócus do multisseriado), o profissional deve ser formado em Pedagogia. Ainda sobre formação docente, Libâneo e Pimenta (1999, p. 267) ressaltam que:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

Tendo em vista o conteúdo da referida Lei, a formação de professores passa a ser criteriosa e em nível superior por excelência. Essa preocupação demonstra que o fazer pedagógico é algo exigente, pois lidamos com pessoas em desenvolvimento. Dessa forma, a práxis docente precisa ser pensada de maneira clara, sistemática e fundamentada em princípios legais.

Com isso, infere-se a possibilidade de reflexão acerca da necessidade de que cada docente possua os conhecimentos provenientes da teoria e prática. Isso torna a formação acadêmica como um elemento de suma importância no contexto educacional.

Diante da presença de um número considerável de profissionais atuando no multisseriado sem a graduação em Pedagogia, percebe-se como inapropriada e até preocupante tal situação, haja vista ser a formação inicial pré-requisito para uma atuação pedagógica minimamente responsável e efetivamente de qualidade. Assim, estabelece-se uma contradição, pois a LDB 9394/96 sugere essa formação e na prática, isso não está concretizando-se.

3.2 Os professores de Triunfo – PB: sobre as percepções do ensino multisseriado.

Apresentamos a seguir uma sistematização das reflexões das colocações dos professores acerca da sua percepção do ensino multisseriado, considerando a necessidade de compreender a relação dos mesmos com as práticas de ensino e sua contextualização com a modalidade em discussão.

Questionados sobre “o tempo em que lecionam”, as respostas foram as seguintes:

Tempo em que lecionam				
30 anos ou mais de profissão docente	2 anos de serviço como docentes	Mais de 10 anos de ensino	Menos de 10 anos de prática escolar	TOTAL
04	08	02	02	16

Quadro 1.2 Tempo em que os docentes lecionam.

Fonte: arquivo pessoal.

Há uma importante e relevante necessidade de observar o tempo de atuação de cada docente, pois a partir do momento em que ele sai do curso de formação inicial e ingressa no mercado de trabalho, sua prática de sala de aula estará tomando um novo sentido. A prática aperfeiçoa a ação, mas deve sempre vir acompanhada de uma reflexão. É evidente que há uma certa distância entre o que se estuda na teoria e aquilo que acontece na realidade cotidiana em sala de aula; mesmo assim, pois mais anos escolares que tenha-se como professor em sala de aula, ele nunca está pronto e acabado, rever os seus conhecimentos torna-se relevante; daí a necessidade de buscar-se a formação continuada. Como bem afirma Bordas (2007, p. 45):

Os conflitos internos sobre a natureza e o espaço institucional do conhecimento dito científico e as características do conhecimento educacional/pedagógico não se esgotam no terreno das oposições epistemológicas, entre elas abrigam/ escondem também a preocupação com a perda/ espaço conferida a cada área, mais perceptível na área das Licenciaturas.

Nessa perspectiva, refletiu-se acerca da preocupação entre o fazer acadêmico e teórico e a sua relação com a prática em sala de aula, feita pelo docente. É comum escutar-se de alguns professores a frase de que “teoria e prática são diferentes”. O que acontece, portanto, é que a teoria é formulada em um determinado tempo e contexto social e a prática acontece em tempo oposto, com sujeitos diferenciados e, por isso, a teoria não pode ser aplicada tal qual está nos livros, mas como subsídio.

Há uma ausência de uma política que manifeste uma preocupação real em garantir a necessária formação inicial docente. Do contrário, sabe-se que na sociedade contemporânea existe uma demanda por bons profissionais que saibam lidar com as problemáticas do cotidiano. Logo, desfazer essa cultura, é o melhor procedimento que o educador deverá tomar para poder prestar um melhor serviço à comunidade que atende.

Dando continuidade ao questionário, foi perguntado “se na escola havia o Projeto Político Pedagógico e se este refletia as condições do ensino Multisseriado”. As respostas dos 16 entrevistados foram unânimes em dizer que na escola trabalhavam com metodologias de projetos, que fazem parte da proposta pedagógica escolar, mas que não refletiam o contexto e especificidade do multisseriado.

A escola como instituição de ensino responsável pela formação do aluno precisa está consciente do seu dever de contextualizar o ensino e a aprendizagem de cada um de seus alunos. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que:

É importante que a escola, em seu projeto educativo discuta a realidade local onde se insere, o perfil dos alunos que recebe, as experiências dos professores que nela trabalham e procure apoios para o desenvolvimento do seu trabalho na comunidade, [...]. Destaca-se a necessidade de que os professores selecionem, criem, reorganizem os conteúdos de acordo com seus planos de trabalho e da discussão das experiências vividas e das expectativas em torno do tema (BRASIL, 1998, p. 377).

Com isso, fica clara a importância de que a escola eleja temas que façam sentido e tenham relação com as necessidades de cada aluno. Se uma escola possui uma ou mais turmas multisseriadas, ela precisa adotar critérios que sejam condizentes com as reais dificuldades ou necessidades de cada aluno.

Assim, vivencia-se atualmente um cenário marcado por profundas dúvidas relacionadas ao tipo correto de métodos de ensino. Ainda sobre isso Fonseca (2003) diz que os professores vêm incorporando um diversificado número de fontes e problemas na tentativa de evitar o insucesso escolar, sendo importante esclarecer que cada profissional tem sua metodologia própria de ensino. Isso não significa que todos os profissionais da área são competentes ou não.

O Projeto Político Pedagógico - PPP da escola é um documento importante que reflete os interesses e sonhos de uma instituição. Ele deve ser formulado por toda comunidade escolar (gestores, técnicos, trabalhadores, docentes, discentes e pais de aluno), além de reformulado anualmente de acordo com as necessidades de cada aluno ou situação didática de ensino e aprendizagem. Esse documento define a identidade da escola. Sobre o PPP, Veiga (2005, p. 14) reflete que:

É pedagógico porque deve subsidiar o ensino/aprendizagem. Daí a necessidade de refletir as ações educativas a serem desenvolvidas na

escola, cuja meta deve ser a de encontrar meios que viabilizem a melhoria da qualidade do ensino; É político porque deve estar vinculado aos interesses sociais do aluno, que vive e convive no meio social. Assim sendo deve contribuir para a formação do cidadão consciente e crítico que ao ser transformado possa também possa também transformar seu meio ambiente.

Prosseguindo, com a reflexão, questionamos os 16 professores entrevistados sobre o “tempo de atuação dos mesmos em salas de aulas multisseriadas”. E como resposta, obtivemos que todos eles trabalham com essa modalidade de ensino desde seu ingresso na carreira docente.

Assim, observa-se que o profissional que trabalha com a categoria de multisseriado é porque faz parte da escola do campo, onde há pouco número de alunos que sejam minimamente suficientes para formar turmas específicas. Isso faz com que as escolas do campo tenham espaço e passem a ser objeto de estudo por parte dos educadores atuais.

Para Soares (2004), o que tem-se vivenciado em relação ao multisseriado é uma diluição de metas e de objetivos a serem atingidos ao longo do período de escolarização das crianças. É como se não houvesse uma proposta realmente sólida, capaz de orientar os professores para atingir a meta de alfabetizar de forma plena seus alunos. Portanto, a escola multisseriada existe com fins de garantia de empregos para os funcionários e para manutenção da educação do campo e não com a finalidade de formar os alunos em uma perspectiva crítica.

Questionados sobre “o que acham do ensino Multisseriado”, os 16 professores entrevistados responderam que consideram essa modalidade de ensino como negativa, que se configura como um empecilho que impede a aprendizagem significativa dos alunos. “A escola multisseriada atrasa o desenvolvimento do aluno, prejudica sua aprendizagem e acaba dificultando o trabalho de nós professores” (Professor A). “A multisseriação só serve para garantir o emprego da equipe escolar” (professor B).

As duas falas citadas, respectivamente, comprovam o que o multisseriado representa para o contexto escolar. Segundo os professores, é um sistema que prejudica o desenvolvimento do cotidiano escolar pelo fato de não possuir uma proposta sistemática e contextualizada. Isso comprova que o trabalho com o ensino multisseriado é algo complexo, haja vista que o professor vai trabalhar com diversos níveis de aprendizagem e formação cognitiva dos educandos. Sobre isso, percebe-se que:

É importante salientar que o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor, sem dúvidas precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares (Soares, 2004, p. 45).

Dessa forma, cresce a responsabilidade do professor que precisa está bem preparado para atuar no multisseriado e necessita de um olhar atento e sensível para as subjetividades de cada aluno. Este nível de ensino deve ser ocupado por um profissional bem formado e que a própria escola ofereça condições para o desenvolvimento de um trabalho pautado na polissemia dos saberes de cada aluno. Nesse sentido, caberá ao próprio PPP da escola apresentar ou propor nuances relacionadas ao multisseriado.

Dando continuidade a reflexão, perguntamos aos entrevistados sobre “quais seriam os pontos positivos da existência do multisseriado”. Como respostas, obtivemos:

Pontos positivos da existência do multisseriado		
Interação entre os alunos de diferentes idades e modalidades de ensino	Multisseriado confirma a existência de escolas do campo e protegem esta de sua extinção	TOTAL
08	08	16

Quadro 1.3 Pontos positivos da existência do multisseriado.

Fonte: arquivo pessoal.

Temos que 08 (oito) professores responderam que é a interação entre os alunos de diferentes idades e modalidades de ensino. O diálogo caracteriza a convivência como troca de informações que as torna rica por ser diversa.

Outros 08 (oito) professores disseram que um dos pontos positivos seria no sentido de que o multisseriado confirma a existência de escolas do campo e protegem esta de sua extinção. Concebendo o multisseriado como uma forma de proteger a escola do campo e perpetuar sua existência. “O multisseriado só é bom, porque ajuda a escola do campo não ser fechada” (professor B).

Foi perguntado também sobre “Quais as principais dificuldades dessa modalidade de ensino”:

Quais as principais dificuldades dessa modalidade de ensino		
Empecilho à variedade de níveis de aprendizagem e a consequente variação de saberes	Alfabetização como principal barreira a ser superada	TOTAL
08	08	16

Quadro 1.4 Dificuldades da modalidade de ensino.

Fonte: arquivo pessoal.

Logo, 08 (oito) professores apontaram como empecilho a variedade de níveis de aprendizagem e a consequente variação de saberes, o que torna difícil para gerenciar todas essas necessidades e oferecer a atenção devida para cada um dos estudantes; 08 (oito) professores apontam a alfabetização como principal barreira a ser superada. Eles disseram que é bastante complicado alfabetizar os alunos, pois existem variados níveis e cada um deles possui suas especificidades.

Um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em uma no e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem maior tempo para sua apropriação (Soares, 2004, p. 58)

Já é notório que cada indivíduo possui seu tempo próprio de aprendizagem. E isso se torna ainda mais visível em turmas de multisseriado. O que se configura como barreira para a veiculação de conteúdos de ensino de forma uniforme e significativa.

Questionamos os professores sobre “quais as modificações necessárias para que esse ensino tenha bons resultados no processo de aprendizagem”.

Modificações necessárias para que esse ensino tenha bons resultados no processo de aprendizagem					
Para um melhor aprendizado será necessário que os docentes tenham interesse	Dificuldades de conscientizar os pais a mandar seus filhos menores para outra localidade	Nucleação por zona	Fim do multisseriado	Plano de curso de acordo com a realidade de cada curso	TO TAL
03	05	03	02	03	16

Quadro 1.5 Modificações necessárias para o ensino ter bons resultados.

Fonte: arquivo pessoal.

A partir disso, 03 (três) professores responderam que para um melhor aprendizado será necessário que os docentes tenham interesse, onde a capacitação de bons profissionais não deve se limitar às experiências cotidianas da criança, mas às metodologias lógicas, ou seja, aquelas práticas que desenvolve o raciocínio dos alunos mediante à utilização de materiais concretos.

Depois, 05 (cinco) profissionais disseram que, no primeiro momento, a nucleação, mas o difícil é conscientizar os pais a mandar seus filhos menores para outra localidade. Logo, uma das soluções seria a seriação, mas como não é possível devido o número de alunos não ser suficiente, sonha-se com uma nucleação por zona, ou seja, por localização geográfica, como responderam 03 (três) professores. “Acredito que as escolas multisseriadas deveriam ser nucleadas por localidades” (professor C).

Diante disso, percebe-se a necessidade de juntar ou aglomerar duas escolas que têm mais proximidade e formar novas turmas seriadas, pois só assim aumentará o total de alunos e poderão se formar novas turmas com a seriação. E isso só seria viável se levarem em consideração a distância entre a escola e a residência dos alunos. Já 02 (dois) deles sugeriram o fim do multisseriado, propondo a nucleação em todas as escolas como uma maneira melhor para alcançar resultados satisfatórios de aprendizagens. Mesmo assim, a seriação, devido o número baixo de alunos, é praticamente impossível!

Para 03 (três) deles, cada escola deveria desenvolver os planos de cursos de acordo com a realidade de cada turma; trabalhar os mesmos conteúdos diferenciando somente as atividades. Essas estratégias seriam, portanto, um passo fundamental nessa modalidade de ensino. Outro ponto seria que o uso de um mesmo livro didático para todos os alunos, assim não perderiam tanto tempo copiando textos e atividades no quadro e aulas de reforço para os alunos com mais dificuldades. “Os planos de cursos deveriam levar em conta a realidade de vida de cada aluno e não somente a grade curricular” (professor C) e “Os planos de curso deveriam ser mais flexíveis em levar em conta onde os alunos estão situados e o que eles veem com frequência em suas vivências” (professor D), são depoimentos dos professores que reforçam a descrição apresentada.

Como última pergunta foi questionado sobre “Quais as principais metodologias de ensino utilizadas pelos professores nas aulas do ensino multisseriado”. Os 16 professores responderam que passam atividades variadas de acordo com o nível de aprendizagem e o interesse de cada aluno. E que quem sabe ler vai respondendo suas atividades sozinhos e o professor atende individualmente os que ainda não dominam a escrita e leitura.

As metodologias variam desde aula expositiva e dialogada, desenhos, recortes e colagens, cópias em cadernos até leituras de livros, atividades xerografadas, mimeografadas e para casa. As atividades são mais complexas para os mais desenvolvidos e o conteúdo é explicado de forma igualmente para todos.

As críticas sobre os métodos de ensino levaram os educadores, no fim dos anos 60 do século XX, a dar maior ênfase a esse aspecto e a renovação do ensino, recaiu assim, nas questões metodológicas. A ênfase na necessidade de renovação metodológica favoreceu o surgimento de propostas que separavam os métodos de ensino dos conteúdos explícitos (BITTENCOURT, 2004, p. 225).

Os anos 1960 foram marcados pela crítica aos princípios metodológicos vigentes, em vista dessas críticas tornou-se necessário uma renovação metodológica que pressupunha uma revisão e reconstrução dos métodos a fim de possibilitar maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Falar sobre metodologias de ensino é refletir sobre questões pedagógicas inerentes ao contexto escolar. Diante de tal perspectiva, salienta-se nosso interesse pelas metodologias relacionadas ao ensino e aprendizagem escolares. Assim, sabe-se que as

concepções de ensino e suas respectivas metodologias sofreram mudanças ao longo dos anos, sendo tais mudanças acontecidas devido à implementação de alguns paradigmas educacionais (ensino tradicional, ensino inovador, ensino tecnicista).

Logo, é importante dizer que a formação do professor influencia muito nas escolas, bem como na efetivação das práticas pedagógicas em sala de aula. De acordo com Lima (2010, p.2): “Partimos da premissa de que toda opção pelo recurso teórico metodológico se transforma em perspectivas que atendem a intenções diferenciadas”.

Partindo desse princípio, fica entendido que o campo do currículo, bem como as metodologias de ensino, apontam para as premissas ideológicas pertinentes a cada professor. Por isso, é importante haver uma formação sólida e perspicaz no sentido de capacitar os professores para realização de um ensino de qualidade.

3.3 A educação do campo como alternativa a multisseriação: palavras iniciais

Nesse sentido, cabe aqui discutir a possibilidade da riqueza conceitual da educação do campo, haja vista sua articulação entre os saberes e vivências de cada aluno. A escola do campo pode trabalhar a cultura local como forma de ser um eixo condutor das aulas, o que possibilita aos alunos uma melhor apropriação de conhecimentos pedagógicos e do seu fazer cotidiano.

É interessante ainda que o PPP das escolas seja efetivado como a premissa de incluir os temas relacionados ao cotidiano local para relacionar os saberes discentes, promovendo a interdisciplinaridade das disciplinas.

Mediante toda a trajetória realizada para entender a educação do campo, percebe-se que muita coisa avançou, mas que é preciso arregimentar melhores condições de ensino e aprendizagem para os alunos, a formação de professores e o reconhecimento da escola rural como patrimônio coletivo.

A concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável (SOUZA, 2006, p. 33).

A educação do campo precisa ser valorizada, pois é através dela que o cidadão é formado em uma perspectiva crítica e criativa. Ela pode consubstanciar mudanças no contexto social em que o aluno está inserido. Assim sendo, precisa-se, urgentemente, ser repensado a formação de salas multisseriadas e como está sendo desenvolvida a educação do campo em suas diversas nuances. O potencial dessas escolas é grande e pode lograr exitosas experiências desde que os alunos sejam bem atendidos em condições propícias para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, afirmamos que o processo de ensino deve estar estruturado a partir do lugar onde vive o aluno, vendo no concreto o conhecimento, destacando importâncias ou utilidades e a interação do homem com o meio, ora positiva, ora negativa serão contribuições sobretudo quando sabemos que na área rural o homem também contribui com os problemas ambientais comumente noticiados e reportados pela imprensa. O desmatamento é um deles!

Se no campo há gente, na nossa ótica, essa deverá aprender para preparar-se tanto para permanecer lá, caso deseje, como para migrar para outros espaços não rurais. Assim, é preciso que o aluno acolha práticas didáticas diversificadas com objetivos que trabalhem as razões apontadas. O que não pode-se é trabalhar no campo uma Geografia geral e urbanizada, em que a realidade campestre, muitas vezes apresentada, difere do semiárido nordestino onde residimos, por exemplo.

Pensa-se, por fim, que analfabetismo, êxodo rural, periferias, desemprego, violências dentre outros problemas seriam evitados se as áreas rurais fossem habitadas por uma população educada que conhece seu meio e está preparada para nesse permanecer de forma autônoma e digna, explorando as vocações naturais e humanas (econômicas e culturais) lá presentes. Mas, para isso a escola sozinha não mudará a realidade; torna-se necessário que o governo repense as políticas direcionadas para as áreas rurais. No entanto, não podemos negar que a escola fará a diferença nesse projeto de melhoria de vida do homem rural.

Assim sendo, repensar a modalidade de ensino multisseriada e o ensino de Geografia dinamizado nas escolas do campo são procedimentos significativos e fundamentais para a sociedade campestre, pois o que pesquisou-se sugere por isso, não impedindo de dizer que a solução não está em erradicar as escolas rurais, mas de qualificar o trabalho que ora vem sendo lá desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto e já norteando possíveis considerações que respaldem o que foi elucidado no correr dessa construção, é pertinente destacar que o multisseriado é uma possibilidade de ensino um tanto quanto complexa e por vezes sombria. É fato, pensar em novas estratégias que amparem as lacunas que se criam diante dessa maneira de ensinar no campo.

Dito de outra forma e já provocando implicações necessárias para a finalização dessa reflexão teórica, temos que os professores que responderam o questionário são profissionais da rede pública de ensino do município de Triunfo-PB. São profissionais que exercem sua prática pedagógica em escolas predominantemente em regime de multisseriação. Com formações variadas, pois há os que têm graduação e aqueles que só cursaram o Logos II.

O questionário que serviu de base para coleta de dados apresentou-se como um recurso fundamental, em função de possibilitar a detecção de maiores detalhes no que se refere ao contexto vivenciado pelos docentes na realidade diária do multisseriado. Os dados evidenciam que os professores estão insatisfeitos com as salas multisseriadas, apesar de ser esse o meio de assegurar o trabalho de muitos, inclusive, os próprios que trabalham nas áreas rurais.

São vários os problemas pertinentes a essa realidade, entre elas destaca-se a falta de uma proposta eminente e eficiente que cumpra a função educativa de uma escola que lida com variadas aprendizagens. Outro fator determinante é a permanência de grandes índices de escolas multisseriadas, sem alternativas eficazes de mudança.

O ensino multisseriado tem poucos pontos positivos, mas percebe-se que além de todos os problemas elencados pelos docentes, a socialização entre os variados alunos pode ser visto como oportunidade de integração desses. A variedade de culturas trás uma oportunidade para que todos saiam aprendendo com seus pares.

Com relação às metodologias de ensino e a proposta de um plano de curso, os professores foram enfáticos a perceberem a necessidade de adequar os conteúdos de ensino à realidade de cada aluno. Tendo-se definido conteúdos a serem ensinados, o docente precisa, como já foi dito, conhecer o que os alunos já dominam e o que ainda precisam aprender. Só a partir dessa avaliação pode-se ter um planejamento de fato integrado ao cotidiano de cada estudante. Mas para isso, é preciso que os próprios saiam

do discurso e partam para a prática uma prática contextualizada com os espaços dos alunos e centrada na integração dos diferentes grupos etários presentes em sala.

Mesmo assim, percebe-se que a multisseriação deve acabar e como alternativa é importante que surjam novas políticas públicas de remanejamento das turmas na perspectiva de garantir condições em que aconteça a formação de turmas específicas e com professores qualificados. Dessa forma, apontaram o nucleamento de escolas próximas com alternativa desse projeto concretizar-se e a educação do campo não erradicar-se.

Logo, a tarefa de promover uma educação de qualidade deve partir do governante municipal gerenciando novas formas de acolher os alunos do campo, sem prevalecer as salas multisseriadas que comprometam o rendimento estudantil.

A educação não pode ser vista como uma política pública e assistencialista. Ela é uma oportunidade que os sujeitos possuem para alicerçarem um futuro promissor. Nessa perspectiva, já não se concebe salas multisseriadas com a justificativa de que a educação do campo é importante para garantir a cultura ou permanência de empregos.

Outra coisa que ficou nítida com a aplicação e análise do questionário foi a falta de preparo dos professores para lidar com a complexidade da multisseriação. Alguns não possuem formação específica e nem está sendo acompanhado para desenvolver um bom trabalho.

As escolas do campo são por excelência local de multisseriação, isso as torna peculiar por suas características. Problemas relacionados à falta de estrutura, formação insuficiente de professores e inadequação de métodos comprometem a qualidade do ensino e a aprendizagem. A política também pode contribuir de forma negativa, pois há interferências no tocante à formação de turmas e remanejamento de professores. Logo, ver-se que seria viável uma estratégia que culminasse em aglomeração de alunos e redistribuição dos mesmos em salas apropriadas e divididas conforme a idade, pois como é sabido a educação do campo ocorre preferencialmente em áreas rurais de fácil acesso e que priorizam a junção de alunos para formar a multisseriação.

Acreditamos que o presente texto não refletiu todas as questões que norteiam a educação multisseriada. Porém, apontamos algumas reflexões que caminham para o seu processo de ressignificação a partir da implementação dos processos de nucleação e organização dos Projetos Políticos Pedagógicos que garantam o tratamento das especificidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Clésio Acilino. **Ensinar e aprender na educação do campo:** processos históricos e pedagógicos em relação. Cadernos do Cedes, 1º edição, maio/agosto, São Paulo, 2007.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate** – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas:** a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. 215 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Currículo Escolar e Saberes. São Paulo: Papirus, 2008.

BORDAS, Merion Campos. A interdisciplinaridade na universidade; possibilidades e limites. In FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Pedagogia Universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília-DF, 2001.

CALDART, Felipe Azevedo. **Educação e Evidências**. Ática, São Paulo, 2002.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2007.

CHAGAS, Valmir. **A História da Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez, 1984.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto alegre, Artes Medicas, 1989.

FARIA, E. M. **Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa**. In: Estudando Educação – Portal de Estudos e Pesquisas em Educação. Abril, 2011.

FERNANDES, José A. Rio. **As atividades comerciais e a valorização das áreas centrais**. Inforceo, Universidade do Porto.,2007.

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse / dissertação de mestrado**, UFSC, 1994

FONSECA, Selva Maria. **A História das Lutas educacionais**. Cortez, São Paulo,2003

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes. 1986.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Manole, Barueri, SP, 2009

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos do Município de Triunfo- PB**. Disponível em <http://WWW.ibge.gov.br/home/>. Acesso em fevereiro de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores**.São Paulo: Cortez,1999.

LIMA, Antonio Santos. **A Educação na Atualidade**. São Paulo: Contrix, 2010.

MANACORDA, M. A. *história da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MASCARENHAS, João de Castro. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea**. Diagnóstico do município de Triunfo, estado da Paraíba / Organizado por João de Castro Mascarenhas, Breno Augusto Beltrão, Luiz Carlos de Souza Junior, Franklin de Moraes, Vanildo Almeida Mendes, Jorge Luiz Fortunato de Miranda. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

MATOS, Kelma Socorro. **Pesquisa Educacional**. Porto Alegre, Artmed. 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: um contraponto e muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2005, nº 25,

SOUZA, M.A. **A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 443-461, set./dez. 2007.

TORRES, Antonio Ferraz. **Multisseriado em Foto**. São Paulo: Contriz, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo Papirus, 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cadernos do Cedes, 1º edição, maio/agosto, São Paulo, 2007.

Anexos

QUESTIONÁRIO

- 1 - Qual a sua formação?
- 2 - Há quanto tempo leciona?
- 3 - Sua escola tem projeto pedagógico? Ele reflete as condições do Ensino Multisseriado ?
- 4 - Há quanto tempo leciona na modalidade multisseriado?
- 5 - O que você acha do Ensino Multisseriado?
- 6 - Quais os elementos positivos dessa modalidade de ensino?
- 7 - Quais as principais dificuldades dessa modalidade de ensino?
- 8 - Quais as modificações necessárias para que esse ensino tenha bons resultados no processo de aprendizagem?
- 9 - Quais as principais metodologias de ensino utilizadas pelos professores nas aulas do Ensino Multisseriado?