

Eixo Temático

Pedagogia Histórico-Crítica

Título

EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO: ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CLASSES MULTISSERIADAS

Autor(es)

Jânio Ribeiro dos Santos¹
Raphael dos Santos²
Sicleide Gonçalves Queiroz³

Instituição

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Universidade Federal da Bahia – UFBA

E-mail

janioribeiro.ufpi@gmail.com
phbrasil@hotmail.com
siqueiroz@yahoo.com.br

Palavras-chave

Educação no Campo; Classes Multisseriadas; Organização do Trabalho Pedagógico.

¹ Professor Assistente, curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Profa. Cinobelina Elvas (CPCE), Bom Jesus/PI. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisador do Grupo Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (UFS).

² Mestrando em Educação do Campo pelo Núcleo de Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pelo PPGED/UFS.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



Resumo

Pretendemos neste trabalho, apontar algumas orientações para organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, com base nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, visto que esta forma organizativa de ensino é responsável pela escolarização de milhares de estudantes do campo. A intenção é contribuir para construção de uma educação que garanta uma formação crítica e emancipatória para crianças, jovens e adultos, rumo a construção de um projeto de educação do campo voltado aos interesses dos trabalhadores do campo e não aos interesses do capital. Para tanto, estruturamos nossa exposição em dois momentos: inicialmente, discutimos sobre a trajetória, limites e perspectivas da multisseriação no Brasil. No segundo momento, apresentamos orientações para o trabalho pedagógico em classes multisseriadas.

Texto Completo

1 INTRODUÇÃO

A conjuntura atual aponta sinais do agravamento de uma profunda crise estrutural e conjuntural do capital⁴, na qual buscando recompor suas forças o capital ataca diretamente a classe trabalhadora retirando-lhe direitos conquistados historicamente. No campo brasileiro, são precarizados ou inexistentes os direitos à Saúde, Educação, Lazer, Saneamento Básico, Segurança Pública, a garantia da existência a partir da produção na terra, situação que tem levado ao acirramento das lutas de classes, a violência e a evasão do campo, principalmente da juventude.

A necessidade histórica de luta dos(as) trabalhadores(as) do campo pela garantia da existência no campo, diante do avanço do latifúndio e do agronegócio, a estagnação da reforma agrária, a insuficiência das políticas públicas para os trabalhadores e o aumento dos conflitos no campo são aspectos que indicam que a luta de classes se acirra e coloca desafios aos movimentos de luta social do campo no plano teórico e

⁴ Em decorrência da queda nas taxas de lucros, que impõe às nações planos de austeridade que preveem retirada de direitos, aumento da exploração do trabalhador e do trabalho, destruição dos serviços públicos, fixação de superávit primário para pagamento de rendimentos ao setor rentista e destruição, via privatização, do patrimônio público, bem como, imposição da política imperialista da guerra (TAFFAREL, 2015).



programático (TAFFAREL, 2013, p.46). E nessa luta destacamos o direito a uma Educação Pública, voltada aos interesses dos trabalhadores do campo.

O caso da maior seca dos últimos quarenta anos, que assolou o nordeste brasileiro, é um exemplo da falta de políticas públicas para o campo. Outro fator é a insuficiência da universalização da educação, em todos os seus graus e níveis, para os jovens do campo. Os dados mostram que a escolarização das crianças e dos jovens é menor do que as cidades. (TAFFAREL, 2013, p.48-49).

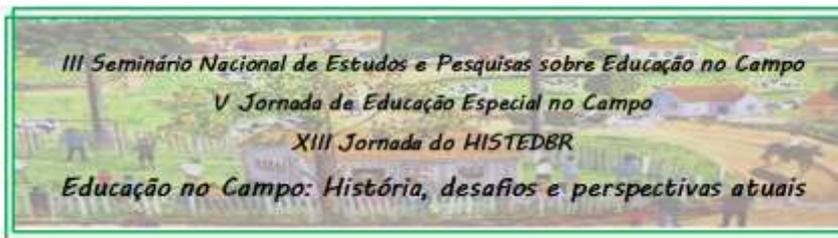
Em que pese alguns avanços conquistados nas últimas décadas, resultantes das reivindicações e resistências dos sujeitos históricos do campo (constituídos em sua diversidade por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, entre outros) organizados em movimentos sociais e sindicais, a educação escolar no campo, em especial, apresenta uma realidade bastante problemática, marcada por baixos índices de escolaridade, altos índices de analfabetismo, fechamento das escolas, baixa qualificação dos professores, precarização das condições de trabalho, para citar alguns.

Ainda sobre essa questão, uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) intitulada “Panorama da Educação do Campo”, realizada em 2006, mostra que um dos principais problemas que afetam as escolas no campo é o *predomínio de classes multisseriadas com uma educação de baixa qualidade educacional* (BRASIL, 2007). Dos 76.229 estabelecimentos de ensino do campo, com 6.293.885 estudantes matriculados, 71,37% têm turmas multisseriadas e representam 22% das matrículas do campo (BRASIL, 2012).

Assim, pretendemos neste trabalho, apontar algumas orientações para organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, com base nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica⁵ e da Psicologia Histórico-Cultural⁶. A

⁵ A Pedagogia Histórico-Crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski (SAVIANI, 2011, p. 421). Para aprofundamento sugerimos a leitura de SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

⁶ A Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), juntamente com seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979) tem como tese fundante o desenvolvimento do psiquismo pela educação escolar. Para aprofundamento sugerimos a leitura de MARTINS, Lígia Márcia (2013) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação*



intenção é contribuir para construção de uma educação que garanta uma formação crítica e emancipatória para crianças, jovens e adultos. Para tanto, estruturamos nossa exposição em dois momentos: inicialmente, discutimos sobre a trajetória, limites e perspectivas da multisseriação no Brasil. No segundo momento, apresentamos orientações para organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A MULTISSERIAÇÃO NO BRASIL

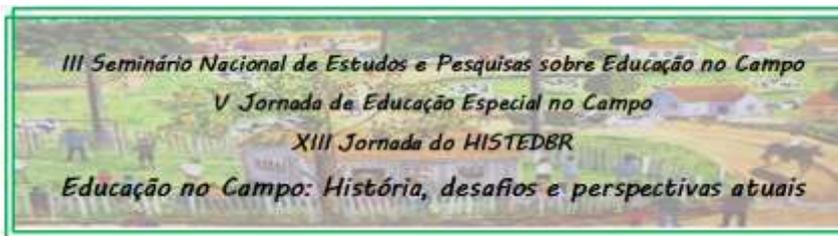
As classes multisseriadas, segundo Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 49) “constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única”. No entanto, como modelo organizativo de ensino predominante de uma escola que surgiu tardia e descontínua no campo, enfrenta problemas, que são tão antigos quanto a institucionalização destas no país.

As classes multisseriadas ou “escolas de primeiras letras” como eram chamadas, foram institucionalizadas durante o Período Imperial, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, ao estabelecer no Art. 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, p.1). Essa institucionalização se deu no bojo das medidas administrativas imperiais que visavam superar os problemas herdados do período colonial, inclusive os que se referiam a educação, de modo a atender principalmente as demandas do setor produtivo em fase da expansão, que exigia a escolarização mínima da classe trabalhadora.

A Lei, composta por 17 artigos, determinava também, que os professores deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções gerais de geometria. Taxavam interinamente os ordenados dos mesmos, regulando-os de 200\$000 (duzentos mil réis) a 500\$000 (quinhentos mil réis) anuais. Determinava ainda, que em todas as escolas deveria ser aplicado o método mútuo, estabelecia o currículo e obrigava o exame público das aptidões dos professores antes que fossem nomeados,

escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



entre outras coisas. Com relação ao método de ensino Ghiraldelli Júnior (2001), ressalta que:

Por tal método, o ensino acontecia por ajuda mútua entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência com o 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 (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 17).

Nota-se assim, o quanto era deficiente esse tipo de ensino. Segundo Vidal e Faria Filho (2005), as aulas eram ministradas nas chamadas “casas-escolas” que funcionavam em espaços improvisados, tais como: igrejas, sacristias, dependências das câmeras municipais, prédios comerciais, na própria residência dos alunos ou de professores, comprometendo a própria oferta educacional.

A oferta educacional nessas escolas ficou ainda mais crítica com a promulgação do Ato Adicional⁷ em 1834. Por conta da transferência de responsabilidade político-administrativa do ensino primário e secundário que era do império para as províncias, ficando de certo modo incumbido de criar escolas desse nível de ensino no país. Contudo, essas carentes de recursos

[...] pouco puderam realizar em favor da instrução popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império e grande parte do período republicano. Nem mesmo as medidas propostas por Feijó logo após a promulgação do Ato Adicional foram eficazes em relação ao ensino elementar que, não encontrou condições favoráveis para se transformar e melhorar sua qualidade (PAIVA, 2003, p. 72-73).

A partir dessas considerações é possível afirmar que as classes multisseriadas foram e ainda são discriminadas e abandonadas pelas políticas educacionais (SOUZA, 2010). Assim, concordamos com Saviani (2008, p. 254) quando nos diz que “a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação do seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem essa transformação”.

Sob essa lógica, é possível compreender algumas das ações e iniciativas que vem sendo direcionadas pelo governo brasileiro desde a década 1990, que ao invés de

⁷ Emenda da Constituição de 1824.



solucionar a precariedade histórica presente na oferta do ensino nas classes multisseriadas, apenas objetivam proporcionar melhorias.

Nessa década, foram implementadas as políticas neoliberais de cunho compensatório e assistencialista, as quais promoveram (e ainda promovem) uma série de reformas visando reduzir custos, investimentos com serviços públicos destinados à população por parte do Estado, em favor do processo de reestruturação produtiva do capital.

Segundo Souza (2010), com a reforma do Estado a partir da década de 1990, houve a descentralização educacional, cuja principal ação foi a municipalização da educação, essa imposta pelo imperialismo como medida de reorganização do aparelho estatal, transferindo a responsabilidade da União para os Estados e Municípios.

Essa reforma acentuou ainda mais os problemas relacionados à oferta da educação pública nos municípios, e em particular para educação do campo. Para essa, contribuiu ainda para o fechamento das escolas com classes multisseriadas. Conforme Souza (2010):

Para atender às novas orientações do imperialismo de retirar os camponeses do campo para dar lugar ao latifúndio de novo tipo, o MEC, por meio do Fundescola, lançou a proposta de **centralização ou nucleação** das escolas do campo com o argumento de que o nível de aprendizagem dos alunos é inferior nas escolas multisseriadas, de que há altos índices de repetência, evasão e má formação dos professores, etc. A Unesco e o Banco Mundial, por meio de pesquisas sobre o desempenho das escolas multisseriadas na África, na Ásia e América Latina, chegaram à conclusão de que este desempenho é amplamente inferior ao das seriadas. Dessa forma, orientam que devem ser fechadas ou organizadas a partir do Programa Escola Ativa (SOUZA, 2010, p. 201, grifo da autora).

Em se tratando da nucleação, pode-se dizer que essa é uma política que consiste no “fechamento das escolas localizadas em comunidades rurais e transferência dos estudantes para as escolas mais populosas, sentido campo-campo, ou para a sede dos municípios, sentido campo-cidade (HAGE, 2010, p. 467)”. No entanto, é preciso levar em conta que

[...] no Brasil quando se fala de escolas nucleadas, se fala de escolas nucleadas ou agrupadas, não se está falando da mesma coisa, sempre. Em distintos municípios e estados a Nucleação não ocorreu da mesma maneira ou



segundo os mesmos princípios. Há lugares onde a Nucleação significou o fechamento das pequenas escolas rurais e a transferência de seus alunos para uma escola ‘completa’, necessitando que se faça o deslocamento destes alunos até a escola núcleo. Há casos nos quais a escola núcleo se localiza na própria comunidade e há casos nos quais a escola se localiza em uma comunidade vizinha. Existem casos em que as pequenas escolas rurais foram mantidas, passando a depender funcionalmente, de uma escola maior, que serve de sede administrativa para as pequenas escolas a ela nucleadas/agrupadas (OLIVEIRA, A. M. V. M., 2010, p. 6).

A ineficiência da política de nucleação das escolas do campo foi reconhecida pelo próprio governo. Na pesquisa realizada pelo INEP, com base no Censo Escolar de 2006, diagnosticou-se que um dos principais problemas da educação no campo, diz respeito a “necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas” (BRASIL, 2007, p. 9). Essa política de nucleação tem incentivado o fechamento das escolas do campo, conforme dados do Censo Escolar do INEP, que registrou o fechamento nos últimos 10 anos de 37.776 estabelecimentos de ensino do campo⁸.

Desse modo, com o fechamento dessas escolas e, pelo não cumprimento em alguns casos da garantia de deslocamento⁹, os estudantes precisam percorrer longas distâncias a pé ou em meios de transportes em condições precárias que não oferecem as condições ideais de segurança para estudar na escola nucleada e, inclusive, alguns chegam a abandoná-la. Assim, pode-se dizer que essa política tem contribuído para manutenção da exclusão dos camponeses da escola e/ou migração para os centros urbanos.

No âmbito dessa discussão, é importante destacar, que somente com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 é que foram fixadas diretrizes e normas no tocante a nucleação das escolas do campo. O artigo 4º dessa Resolução, estabelece que:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida”, e; “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-

⁸ Disponível em: <http://www.mst.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2012.

⁹ A Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, no Artigo 8º assegura que: O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. § 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.



escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo” (Parágrafo único) (BRASIL, 2008, p. 1).

Ressalta-se, que o fechamento das escolas, representa um retrocesso para Educação do Campo, pois, esta defende em um dos seus princípios a existência de escolas nas comunidades camponesas. Escola esta que não se limite ao espaço geográfico, mas que esteja vinculada aos aspectos socioculturais, que de acordo com Brasil (2004, p. 40) seja “uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo”. Nota-se assim, que essa escola não é a que temos no campo, pois ela não tem garantido tal possibilidade para os estudantes camponeses.

Outro ponto que merece ser destacado, é que nem sempre as famílias e as comunidades são convocadas para dialogar acerca da nucleação escolar, isso pode gerar “conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção das identidades das escolas e dos sujeitos do campo” (HAGE, 2010, p. 469). Negando-se, assim, o princípio de participação da família e da comunidade acerca da educação escolar, devido ao não tratamento público da questão.

Um exemplo disso foi apontado por Oliveira (2010), na pesquisa referente às experiências de nucleação escolar no estado de Alagoas. Segundo a autora, esta estratégia vindo sendo adotada por parte dos administradores educativos (secretários de educação, diretores, coordenadores e professores) com pouca ou nenhuma participação das comunidades envolvidas.

Pretende-se ainda com a escola nucleada disseminar definitivamente a lógica de organização escolar das escolas urbanas (seriação, calendário, currículo, diretrizes gerais). Nesse caso, a seriação é apresentada como alternativa para se garantir uma educação de qualidade e superar os problemas existentes nas escolas do campo, o que nem sempre ocorre.

Com efeito, o desejo de acabar com as classes multisseriadas é muito forte no imaginário dos que lidam com essa forma de organização escolar. De acordo com Hage



(2010), é recorrente entre os sujeitos envolvidos ou não com a multissérie, considerar que para desenvolver uma educação de qualidade no campo é preciso que estas sejam transformadas em escolas com classe seriada, para que o sucesso na aprendizagem ocorra, embora a seriação esteja configurada na multissérie.

Na verdade, a seriação como elemento determinante do processo pedagógico tem se constituído num dos grandes problemas nessas classes, visto que a organização do trabalho pedagógico, baseado nessa lógica, tem contribuído para intensificação do trabalho dos docentes. Isso ocorre em virtude de, na maior parte dos casos, por exemplo, os docentes elaborarem planos e atividades diferenciadas para tantas quantas sejam as séries presentes em sua classe.

Sabemos que, se a seriação fosse o modelo de organização escolar ideal, os indicadores educacionais relacionados às escolas urbanas não apresentariam consideráveis taxas de reprovação, evasão, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem, para explicitar alguns. Nesse sentido, Arroyo (2004) argumenta que:

A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva e peneiradora ou não constituiremos uma escola de direitos. Não constituiremos uma educação básica como direito enquanto nós, professores não superarmos a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, enquanto não superarmos a escola seriada que está estruturada numa cultura seletiva. Como é difícil superar essa cultura seletiva que está nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano, reter fora da idade! (ARROYO, 2004, p. 84).

Na ótica dos movimentos sociais do campo o que está em jogo não é a seriação escolar, mas sim, a necessidade de construir uma educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, que não seja excludente. Para tanto, precisamos superar a lógica da seriação escolar materializada na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. Nesse sentido, D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 313) apontam como alternativa que “estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação escolar e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem”. Com essa possibilidade poderemos avançar na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano dos camponeses frente à educação alienante.



No entanto, sabemos que os problemas que afetam as escolas do campo, em particular àquelas com classes multisseriadas, não dizem respeito somente à infraestrutura física, aos materiais didáticos e pedagógicos, à formação dos professores, além de outros aspectos, ocasionados devido à ausência ou a ineficiência das políticas implementadas, mas também a forma como o ensino está organizado. Nesse sentido, apresentaremos a seguir algumas orientações que visam contribuir para organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas.

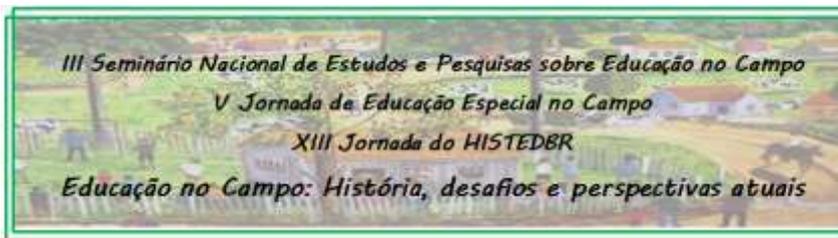
3 ORIENTAÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM CLASSES MULTISSERIADAS

Comprometida com a formação e emancipação dos trabalhadores, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que o papel da escola é socializar o conhecimento na sua forma mais desenvolvida, garantindo que cada indivíduo se aproprie dos elementos culturais necessários à sua formação.

A sociedade atual atingiu um nível de desenvolvimento que exige dos indivíduos a apropriação de conhecimentos visando à plena participação destes na sociedade. Nesse sentido, o domínio das linguagens, da matemática, das artes e das ciências humanas e sociais é indispensável para compreender o mundo em sua totalidade, e isso tem início no ensino fundamental, ampliando-se no ensino médio e consolidando-se no ensino superior (SAVIANI, 2007, p. 160).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural à medida que a organização do trabalho pedagógico concentra-se no ensino de conceitos científicos, a escola contribui para que cada sujeito alcance patamares mais elevados de desenvolvimento do pensamento. Ao apropriar-se do acervo de conhecimentos científicos o indivíduo é capaz de formular sínteses que possibilitam compreender, explicar e transformar a realidade (MARTINS, 2013a, p. 283).

Nesse sentido, de acordo com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, propomos a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas considerando dois aspectos relevantes: o planejamento de ensino e a grupalização dos alunos.



No que se refere ao planejamento de ensino, Marsiglia e Martins (2014, p. 182), compreendem a necessidade de existir dois planos interdependentes, identificados como plano vertical e plano horizontal.

O primeiro refere-se à identificação dos conceitos gerais - objetos de ensino a serem ensinados a médio e longo prazo. O plano vertical contempla a seleção dos conteúdos para um período prolongado, aplicando-se, portanto, a etapas, ciclos ou conjunto de anos/séries realizados em um determinado período de escolarização.

O planejamento vertical potencializa o processo de ensino e aprendizagem à medida que auxilia o professor na identificação dos conhecimentos gerais a serem contemplados pelo currículo escolar. O foco recai sobre a identificação dos núcleos conceituais dos conteúdos a serem ensinados.

O plano horizontal refere-se à identificação dos conteúdos de ensino que especificam, aprofundam e particularizam os conteúdos gerais delimitados no planejamento vertical a serem desenvolvidos em curto prazo. Dessa forma, o planejamento horizontal configura-se como o desdobramento do planejamento vertical.

Ao ingressar no ensino fundamental aos seis anos a criança ainda não consegue fazer sínteses, estabelecer nexos e relações sobre aquilo que ela aprende no seu dia a dia. Ela apenas nomeia as coisas (gato, cachorro, água, dia, noite, etc.), mas não domina conceitos científicos, portanto, seu pensamento é sincrético (MARTINS, 2013b, p. 135).

Por essa razão, Martins (2013a, p. 295) defende um duplo movimento no ensino: do abstrato para o concreto e do concreto para o abstrato, do científico para o cotidiano e do cotidiano para o científico, mas não reproduzindo a lógica do pensamento infantil, pelo contrário, o professor deve dominar os conhecimentos científicos e conseguir fazer esse trânsito com pleno domínio ao ponto de conduzir a aprendizagem do aluno fazendo com que ultrapasse o senso comum e construa formas mais elaboradas de pensamento.

O ensino deve garantir que os alunos ultrapassem as bases do senso comum em direção ao pensamento teórico. O professor pode partir do particular, do sensorial e do concreto, na mediação dos processos de ensino, mas não pode limitar-se a seguir essa lógica, pois corre o risco do aluno não conseguir estabelecer relações e fazer generalizações, permanecendo no sincretismo.



Nesse sentido, o planejamento vertical exige do professor uma visão ampliada do conhecimento numa perspectiva espiralada dos conteúdos de ensino. Em uma classe multisseriada a compreensão do conteúdo corpo humano de uma criança no 1º ano não é mesma de uma criança no 5º ano, mas as duas lidam com o conteúdo corpo humano no seu processo de aprendizagem, exigindo do professor pleno domínio do conhecimento na mediação dos processos de ensino.

Da mesma forma que desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio os conteúdos linguagem oral, escrita, leitura, ortografia e gramática permeiam todo o currículo escolar do componente Língua Portuguesa. Portanto, o professor deve apresentar o conteúdo para o aluno rompendo a ideia de terminalidade, demonstrando que o sujeito faz aproximações sucessivas, o que caracteriza o conhecimento como provisório e representativo da realidade objetiva (FILHO et al., 2009).

Desse modo, na perspectiva de garantir a articulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos gerais é necessário que no planejamento vertical o professor defina os núcleos conceituais. Os conteúdos específicos delimitados no plano horizontal são desdobramentos dos conteúdos nucleares do planejamento vertical, assegurando uma relação dinâmica no trato com o conhecimento na multissérie.

A leitura e a produção de diferentes gêneros textuais, assim como, pontuação, acentuação, entre outros, são exemplos de conteúdos nucleares da linguagem escrita contemplados no planejamento vertical. Desses conteúdos gerais emergem os conteúdos específicos contemplados no planejamento horizontal para atender as demandas de uma série/ano em curto prazo.

Os conteúdos números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação são conteúdos nucleares no ensino da Matemática, portanto, devem permear o planejamento vertical elucidando os conteúdos específicos a serem contemplados no planejamento horizontal.

Compreendida a articulação entre planejamento vertical e planejamento horizontal o professor precisa definir estratégias visando atender as especificidades de cada grupo-série. Nessa perspectiva, Marsiglia e Martins (2014, p. 184) apontam a grupalização dos alunos como potencializadora da aprendizagem em classes multisseriadas.



A relação grupalização e aprendizagem fundamenta-se na compreensão da lei geral do desenvolvimento cultural do psiquismo

[...] Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI apud MARSIGLIA, 2011, p. 38).

A Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano como resultante da relação do indivíduo com a cultura historicamente instituída. À medida que o homem relaciona-se com o mundo físico e social apropriando-se da experiência acumulada pela humanidade, incorpora o desenvolvimento intelectual neles presente (SFORNI, 2008).

A humanidade produziu e acumulou conhecimentos geográficos, químicos, físicos, biológicos, sociais, artísticos e formas de registro desses conhecimentos, portanto, a essência do processo de desenvolvimento psíquico é a apropriação dos mediadores culturais.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é conquistado pela apropriação da atividade mental presente nos mediadores culturais. A relação estabelecida entre o ser humano e o mundo não é direta, mas mediada pelos instrumentos físicos e instrumentos simbólicos que auxiliam os processos psicológicos. Essa apropriação não é espontânea, submetida apenas as questões biológicas, mas é resultante da dialética entre biologia e cultura (SFORNI, 2008).

A concepção de escola fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural defende a promoção do desenvolvimento psíquico do indivíduo mediante a evolução das funções psicológicas superiores, como sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. Esse posicionamento apoia-se na compreensão da aprendizagem como promotora do desenvolvimento humano, sendo o ensino a atividade relevante na organização do trabalho pedagógico (MARTINS, 2013a, p. 269).



Dessa forma, a relação da criança com o adulto na escola assume um caráter específico, porque o professor tem a função de ensiná-la na perspectiva de promover seu processo de humanização.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2008, p. 13).

A diferença entre o desenvolvimento humano e desenvolvimento dos demais animais é que no indivíduo ocorre "o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social" (LEONTIEV apud SFORNI, 2008, p. 2). Portanto, o ensino gera desenvolvimento porque os conhecimentos adquiridos na escola produzem no sujeito a ampliação do seu funcionamento psicológico.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural fundamentadas no materialismo histórico dialético compreendem que a escola tem a função específica de “ensinar aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade” (MARTINS, 2011, p. 56).

Nesse sentido, a relação da criança com o adulto, na escola, é mediada pelo conhecimento sistematizado, apropriado pelo professor que agora tem a função de ensinar o aluno, promovendo a aprendizagem deste conhecimento. Portanto, “o professor é, necessariamente, o par mais desenvolvido e o responsável pela direção do ensino” (MARSIGLIA; MARTINS, 2014, p. 185).

A relação professor-conhecimento-aluno é o cerne da organização do trabalho pedagógico. O professor faz a mediação do ensino de maneira sistemática e intencional, buscando alcançar as máximas possibilidades de desenvolvimento da criança. Portanto, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Além disso, no contexto das escolas com classes multisseriadas

a heterogeneidade entre os alunos pode ser potencializadora da aprendizagem, desde que sejam oportunizadas condições planejadas para o compartilhamento do **processo** de aprendizagem, dado que nos remete à



importância das formas de grupalização entre os aprendizes (MARSIGLIA; MARTINS, 2014, p. 185, grifo das autoras).

Apesar das contradições e limitações no processo educativo em escolas com classes multisseriadas, as autoras compreendem a heterogeneidade entre alunos como aspecto favorável a aprendizagem, considerando diferentes formas de grupalização de acordo com o planejamento de ensino.

A possibilidade de transformar a heterogeneidade em elemento enriquecedor do processo educativo fundamenta-se na compreensão das classes multisseriadas como grupos de alunos desenvolvendo ações dirigidas pelo professor em um mesmo espaço e tempo, visando alcançar um objetivo em comum: a aprendizagem.

Isso não significa que todos os alunos deverão desenvolver as mesmas atividades, pelo contrário, o que se propõe é que o professor organize momentos de compartilhamento entre todos os alunos, orientados pelo planejamento vertical e momentos de compartilhamento específico, orientados pelo planejamento horizontal.

O eixo articulador do planejamento vertical e do planejamento horizontal é determinado pelos núcleos conceituais definidos a partir dos objetos de ensino. São os conteúdos gerais que vão proporcionar o compartilhamento das aprendizagens, seja com todo o grupo, identificado pelas autoras como grupo-sala ou entre os subgrupos (grupos por ano/série), chamados de grupos-séries.

Consideramos que o tempo-aula¹⁰ deva promover essas três formas de grupalização, a saber: entre todos os alunos da sala, independentemente das séries a que pertençam (por exemplo, uma visita de estudos), entre alunos de uma mesma série (a exemplo de um trabalho em duplas ou trios) e entre alunos de diferentes séries (a exemplo de duplas ou trios formadas para resolver um dado um 'desafio' em relação aos conteúdos ensinados). A proposição da referida grupalização tem como base tanto princípios psicológicos como princípios didático-metodológicos (MARSIGLIA; MARTINS, 2014, p. 186).

Do ponto de vista psicológico a proposta de grupalização fundamenta-se na compreensão das relações entre aprendizagem e os níveis de desenvolvimento definidos

¹⁰ "A expressão tempo-aula não se refere a um dia de aula, mas às suas diferentes formas de organização no tempo" (MARSIGLIA; MARTINS, 2014, p. 186).



por Vigotski, como nível de desenvolvimento efetivo e área de desenvolvimento iminente.

A capacidade que a criança possui de realizar tarefas de forma independente caracteriza o nível de desenvolvimento efetivo. O que antes a criança executava com a ajuda do adulto ou de alguém mais experiente, já não é mais necessário, pois conquistou autonomia intelectual para fazer sozinha. Portanto, o nível de desenvolvimento efetivo refere-se ao “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKI, apud MARSIGLIA, 2011, p. 37).

Nesse sentido, é importante destacar que o professor não deve considerar apenas o nível de desenvolvimento efetivo da criança, mas também a área de desenvolvimento iminente, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a orientação de alguém.

É na área de desenvolvimento iminente que o professor deve atuar promovendo o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Ao avaliar, por exemplo, que a criança já domina o conceito de adição, novos conceitos precisam ser trabalhados ampliando a capacidade do aluno em estabelecer relações com novos conceitos. Desse modo, a intervenção pedagógica do professor na área de desenvolvimento iminente contribui para a continuidade do seu desenvolvimento.

A compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento evidencia que a grupalização, do ponto de vista psicológico, favorece o processo educativo na classe multisseriada, pois as relações estabelecidas entre os alunos em diferentes graus de compreensão da realidade, direcionadas pelo professor no trato com o conhecimento, potencializam a aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista didático-metodológico a proposta de grupalização exige do professor amplo domínio dos conhecimentos a serem ensinados aos alunos não mais de maneira fragmentada, mas numa perspectiva espiralada que parte do geral para o particular.

Ao planejar o ensino para a multissérie o professor não pode perder de vista situações didáticas que envolvam o grupo-sala e situações didáticas direcionadas, de modo específico, ao grupo-série. Em alguns momentos todos os alunos poderão estar



realizando atividades comuns conforme articulado no planejamento vertical, em outros momentos os grupos-séries estarão realizando atividades específicas conforme o planejamento horizontal.

À medida que o professor aborda algum conceito específico com um determinado grupo-série, os demais alunos, poderão ampliar sua capacidade de compreensão e generalização estabelecendo novas aproximações conceituais com o conhecimento. Daí a importância do planejamento contemplar conteúdos gerais e específicos, pois “a comunicação entre aprendizes de diferentes estágios compreensivos é extremamente produtiva” (MARSIGLIA; MARTINS, 2014, p. 189).

Quando o professor da classe multisseriada limita-se a planejar atividades comuns para todo grupo-sala durante todo o ano letivo, corre-se o risco de alguns alunos concluírem essa etapa do ensino sem dominar os conhecimentos correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental, comprometendo todo o percurso do seu desenvolvimento ao longo da vida.

A proposição de conteúdos gerais e específicos articulados as formas de grupalização

[...] demanda uma sequência de explicações e re-explicações que elevem a capacidade de aprendizagem [...]. A promoção da aprendizagem demanda estratégias que assegurem o reforço do que já foi assimilado tendo em vista resistência ao esquecimento, a transferência dos domínios adquiridos para novos domínios e a generalização conceitual pela qual o pensamento se complexifica. Esses são alguns indicativos a serem levados em conta na organização do qualquer trabalho pedagógico, mas de especial importância em salas multisseriadas, nas quais as ações dirigidas ao grupo-sala visam à operacionalização do planejamento vertical (MARSIGLIA; MARTINS, 2014, p. 190).

Portanto, a discussão em torno do planejamento de ensino articulada as formas de grupalização, evidencia a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas visando garantir o pleno desenvolvimento dos alunos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o objetivo deste trabalho seja apontar algumas orientações para organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, ressaltamos que não estamos defendendo a multisseriação como modelo de organização escolar para o campo, mas sim, assumindo um posicionamento crítico na perspectiva de contribuir com a superação do quadro atual a partir de um referencial teórico consistente.

Reconhecemos que a precarização do ensino em classes multisseriadas decorre de problemas relacionados à inconsistência na formação docente, na deficiência do planejamento de ensino e no equívoco de teorias pedagógicas de base neoliberal que descaracterizam a função da escola e secundarizam o ensino dos conteúdos escolares.

Desse modo, ao discutir a relevância do planejamento do ensino, centrado na definição de núcleos conceituais organizados sob a dinâmica do plano vertical e horizontal, articulado a grupalização dos alunos em diferentes estágios compreensivos, estamos advogando a favor da reorganização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas como possibilidade de socializar o conhecimento científico na luta contra qualquer forma de esvaziamento e rebaixamento da escola no campo.

Por fim, reconhecemos que a reorganização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas não pode ser uma ação isolada, mas deve estar articulada ao movimento de luta por uma educação escolar para os povos do campo, alinhada as concepções e princípios da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: _____. _____. _____. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**.

_____. INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília/INEP, 2007.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



_____. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Brasília: 2004.

_____. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**.

_____. **PRONACAMPO. Programa Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2012.

D'AGOSTINE, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Satele et. AL (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FILHO, Lino Castellani et al. A Educação Física no Currículo Escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal. In: _____. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

GHIRALDELLI, Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação**. São Paulo: Mini Web Educação Ltda, 2001. Disponível e <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/Introdu-Edu-Bra.pdf>> Acesso em 16 ago. 2011.

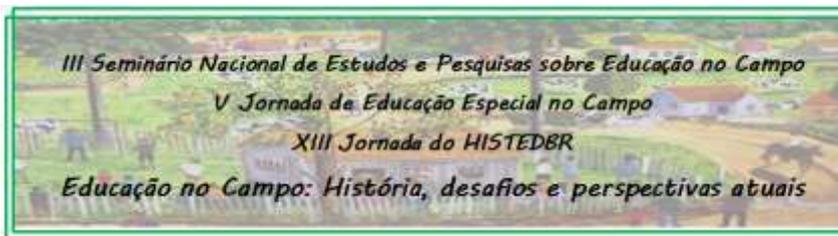
GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: SOARES, Leôncio et. al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-das-discussoes/contribuicoes-gerais-para-trabalho-pedagogico-em-salas-multisseriadas/view>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.



_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013b, p. 117-143.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A nucleação de escolas do campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, 2010.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Classe multisseriada:** uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34 jan./abr., 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008a.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem:** diferentes olhares sobre o processo educacional. 1 ed. Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

_____. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: SEED – PR., 2010.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo:** uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2010.



TAFFAREL, Celi et al. Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com a juventude em áreas de reforma agrária. **Revista Pedagógica**. v. 15, n. 3, jul/dez. 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: _____; _____. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.