

## **A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS:**

### **Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**

---

Terciana Vidal Moura (UFRB) – [tercianavidal@ufrb.edu.br](mailto:tercianavidal@ufrb.edu.br)

Fábio Josué Souza dos Santos (UFRB/UNEB) – [fabio13789@yahoo.com.br](mailto:fabio13789@yahoo.com.br)

#### **Resumo:**

O trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no contexto das classes multisseriadas cujo objetivo é compreender a prática pedagógica dos professores que atuam em turmas com esta configuração. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de estudo de caso etnográfico. Para o levantamento de dados foram realizadas entrevistas, aplicação de questionários, observação *in locus* e realização de grupo focal. Especificamente, o texto tem por finalidade problematizar o trabalho docente no contexto das classes multisseriadas, discutindo o impacto que as políticas de regulação oriundas do ideário neoliberal exercem sobre o trabalho dos professores e apontar as estratégias por eles utilizadas para superar os limites dessa regulação e construir práticas mais autônomas. Consideramos que mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de regulação do trabalho docente, os professores das classes multisseriadas conseguem empreender estratégias didáticas que se revestem numa perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafia e potencializa um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais colocando-se como autor e sujeito de sua prática.

**Palavras-chave:** Classes Multisseriadas – Políticas Neoliberais – Trabalho Docente

#### **A CONTRA-HEGEMONIC PERSPECTIVE TO THE POLICIES OF REGULATION OF TEACHING WORK**

#### **Abstract:**

The work presents a cutout of a survey conducted in the context of multisseriadas classes whose goal is to understand the pedagogical practice of teachers who work in classes with this configuration. It is a qualitative research, conducted through ethnographic case study. For the survey data, interviews were carried out, the application of questionnaires and conducting observation in locus focus group. Specifically, the text is to be checked by the teaching work in

# Debates em Educação

the context of the classes multisseriadas, discussing the impact that the policies of adjustment from the neoliberal ideal exercise over the teachers' work and point out the strategies used to overcome the limits of this regulation and build more autonomous practices. We believe that even in this unfavourable context where weigh the policies of adjustment of teaching work, teachers of classes multisseriadas manage to undertake instructional strategies that are a counter-hegemonic communication insofar as it defies and leverages a pedagogical do that "spoof" the official policy guidelines putting himself as author and subject of his practice.

**Keywords:** Multisseriadas Classes; Neoliberal Policies; Teaching Work.

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2012v4n7p65

## INTRODUÇÃO

*[...] quanto menos resistência houver maior será o avanço das políticas neoliberais. (FREITAS, 1995 apud SANTOS, 2011, p. 17)*

As políticas educacionais na contemporaneidade têm sido fortemente influenciadas pelas determinações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD/Banco Mundial), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização Mundial do Comércio (OMC), do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras, que encerram uma perspectiva política e ideológica. A preocupação central é ajustar a formação humana aos imperativos do mercado e impingir à educação uma perspectiva economicista, produzindo sujeitos a serviço do modo de produção capitalista no contexto da acumulação flexível do capital (GENTILE, 2000; GENTILI & SILVA, 1995; HADDAD, 2008; SILVA, 2008).

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas têm (re)assumido uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados. Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais e os sistemas de avaliação externa em larga escala

## *Debates em Educação*

(SAEB, Prova, ENEM, dentre outros) introduzidas durante a década de 1990, sobretudo durante e os governos Fernando Henrique Cardoso. Essas políticas sofreram continuidade e até mesmo foram aprofundadas nos governos petistas de Lula da Silva, através da introdução de medidas como o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), iniciativas reunidas no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) conhecido como “PAC da Educação”.

Ao analisar as políticas educacionais implantadas no Brasil nas últimas décadas Hypólito (2009, p. 102) afirma que

[...] novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e foram articulados novos processos de reestruturação educativa. As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Outra característica identificada é a da combinação da centralização e descentralização: a) controle centralizado de aspectos pedagógicos por meio de mecanismos de avaliação nacional (sistemas de avaliação em larga escala, provas, SAEB, PISA, e outros), reformas curriculares visando um currículo nacional, programas de formação inicial de professores aligeirados – agora com a Educação a Distância como modelo privilegiado de formação; b) transferências de responsabilidades das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais), do poder público para comunidades locais, propostas de autonomia da gestão financeira, dentre outras.

Neste contexto, as políticas de formação docente sofrem grandes influências, pois passam a ser orientadas a partir dessa racionalidade técnica, afetando profundamente o trabalho docente (HYPÓLITO et. al., 2009; MAUÉS, 2003; 2006). Para Hypólito (2009), essa conjuntura traz modificações para o trabalho educativo em termos de maior controle pedagógico, e menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e, principalmente, um aumento da intensificação do trabalho. Ainda segundo o autor, “Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais

## Debates em Educação

passaram a ser exigidos do professorado e das escolas: o princípio da competência e modelos gerencialistas de avaliação do sistema são alguns deles” (HYPÓLITO, 2009, p. 100).

Esse arcabouço tem incidido fortemente sobre as políticas destinadas para a Educação do Campo. Embora reconheçamos a incessante luta dos Movimentos Sociais que tem historicamente lutado, dentro de uma perspectiva conta-hegemônica, para a promoção de uma Educação *no* e *do* Campo (ARROYO et. al., 2009; CONFERÊNCIA, 2004; MOLINA, 2006), as políticas educacionais de cunho neoliberal têm agido como uma praga penetrando nesses espaços de forma a descaracterizar ou invisibilizar a luta pela efetivação da Educação do Campo, resultante de reivindicações dos Movimentos Sociais pela garantia de uma educação específica e de qualidade. Segundo Santos (2011, p. 02), “Os impactos provocados pelo programa de reformas neoliberais são visíveis na educação brasileira na atualidade, especialmente na educação destinada aos povos que vivem e sobrevivem do campo em nosso país”.

Dentro da lógica mercadológica/neoliberal, a Educação do Campo representa um *atraso* para educação do país na medida em que apresenta indicadores educacionais que tem se distanciado das metas estabelecidas pela conjuntura internacional. Nesse sentido políticas que buscam esse ajuste estrutural vem sendo instituídas pelo MEC, a exemplo do *Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)* e do *Programa Caminhos da Escola*, que tem incentivado a Nucleação Escolar e o deslocamento de alunos do campo para a escola da cidade, ao custo do fechamento das escolas do campo; e do e do *Programa Escola Ativa*, este último destinado para as escolas de classes multisseriadas.

O *Programa Escola Ativa* é um dos programas que compõe o “kit neoliberal” para as escolas do campo. Constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação-MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O Programa inspira-se na experiência da *Escuela Nueva* desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia e replicada em diversos países da América Latina na década de 1980, com “apoio” do

## *Debates em Educação*

Banco Mundial. Voltado exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, de bases eminentemente psicopedagógicas, de cunho gerencialista, que desconsidera as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política, etc, ao focar a auto-gestão escolar numa perspectiva teórica liberal e “despolitizada”. Além disso, o programa representa um “pacote pedagógico” instrumental, com tempos, ritmos e conteúdos prévios e rigidamente determinados que incidem fortemente contra a autonomia do trabalho docente dos professores que atuam nas classes multisseriadas.

Entretanto, mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação (MOURA & SANTOS, 2011), colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática.

Considerando então este campo de tensão entre as orientações dos órgãos oficiais e as especificidades reclamadas pelo caráter heterogêneo que configura as classes multisseriadas, este trabalho apresenta um recorte dos dados levantados no âmbito da pesquisa realizada no contexto das classes multisseriadas, desde 2008 em um município do interior do Nordeste brasileiro.

Especificamente, o texto tem o objetivo de problematizar o trabalho docente no contexto das classes multisseriadas, discutindo o impacto que as políticas de racionalização e regulação oriundas do ideário neoliberal exercem sobre o trabalho e a prática dos professores e identificar as estratégias por eles utilizadas para superar os limites dessa regulação e construir práticas mais autônomas.

## *Debates em Educação*

Para tanto, são aqui utilizados dados de campo levantados durante a pesquisa acima referida, que se orientou por uma abordagem qualitativa (LUDKE & ANDRÉ, 1987). Neste trabalho utilizamos dados levantados com a aplicação de questionários com dezenove (19) docentes de classes multisseriadas, e de um grupo focal realizado com sete (07) professores que atuam em classes com esta configuração. O questionário foi aplicado em fevereiro de 2009 e o grupo focal realizado em novembro de 2010, respectivamente nas fases inicial e final da pesquisa, sendo entremeadas pelo uso de outros instrumentos que aqui não são considerados.

### **As classes multisseriadas no contexto educacional brasileiro**

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte.

Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido.

A importância desse tema justifica-se quando consideramos que o Brasil apresenta um grande número de escolas da roça com classes multisseriadas, principalmente na Região Nordeste. Surpreendentemente, os números desmascaram as teses que a colocam como coisa do passado, em extinção. Em que pese às políticas públicas virem incentivando o processo de Nucleação Escolar e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas, elas somavam, segundo o Censo Escolar 2007 do INEP/MEC, cerca de 93.884 turmas com esta configuração. Interessa-nos pontuar que os estados da Bahia, Maranhão e Pará são os que reúnem maior número de classes com este tipo de organização, respectivamente com 16.549, 11.023 e 10.026 turmas multisseriadas.

## *Debates em Educação*

Além disso, as classes multisseriadas revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações que atende, na medida em que “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. (HAGE, 2005, p. 4). São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram.

As classes multisseriadas são turmas constituídas por alunos de várias séries sob a responsabilidade de um único professor. Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados “inaptos” para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por “vingança” e perseguição “política”. (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010). São docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento. Essa realidade ainda se agrava pela ausência ou pela “timidez” das políticas públicas destinadas para este contexto.

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (SANTOS e MOURA, 2010, p. 37).

Além da Escola Ativa, nas últimas décadas têm prevalecido política de racionalidade neoliberal que tem buscado a extinção das classes multisseriadas através do seu fechamento com vistas à implantação da política de Nucleação Escolar ou mesmo o transporte dos alunos da roça para escolas da cidade (SANTOS, 2006).

## Debates em Educação

Assim, a falta de um olhar mais sensível e atento dessas políticas tem levado os professores que atuam nas classes multisseriadas a vivenciarem processos formativos, práticas, orientações para o trabalho pedagógico e um currículo que são *alienígenas* ao contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas, por ter como égide a lógica da racionalidade técnica. Isso tem levado muitos professores negarem-se a exercer a docência nessas classes, pois, tais políticas têm criado um contexto educativo marcado pela precarização do trabalho docente. Tais elementos têm contribuído para gerar discursos e representações negativas em torno do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, fazendo emergir o preconceito em torno desta realidade (SANTOS e MOURA, 2010). A maioria das professoras participantes da pesquisa revelou que atuam nas classes multisseriadas por faltar outra opção.

Na verdade, não teve opção de escolha. A sala de aula é inadequada, ou seja, com espaço físico insuficiente e o fluxo de alunos era grande. Devido a isso, todos deveriam receber educação. (Professora. 12).

[Ingressei numa classe multisseriada] Por ser uma professora contratada e não ter a chance de escolher uma classe seriada e gostar muito de ensinar. (Professora. 13).

[Ingressei numa classe multisseriada por] Falta de opção, porém acabei me identificando com a classe e com o trabalho multisseriada que pretendo me especializar na área. (Professora 14).

Esses fatores têm se constituído em grandes entraves para construção de uma prática pedagógica que promova a qualidade da educação nas classes multisseriadas, através de ações que possibilitem, de forma significativa, a aprendizagem dos alunos dessas turmas. Assim, urge a necessidade de políticas públicas mais localizadas e um Projeto Político-Pedagógico que traduza a dinâmica da Educação do Campo e das classes multisseriadas.



## Debates em Educação

Neste sentido, acreditamos que a relevância desse estudo dar-se-á pelas pistas que ele poderá revelar para a construção de políticas públicas mais significativas, localizadas e eficazes, na medida em que se fará uma “compreensão mais etnográfica” da realidade em questão, ao defender a existência de uma *Pedagogia das Classes Multisseriadas* e, portanto, buscar compreender a pedagogia praticada cotidianamente pelos professores que lá atuam. Defendemos que as políticas públicas para as classes multisseriadas, ao invés de importar modelos dentro da lógica instrumental, deve buscar reconhecer o multisseriamento “como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade” (ARAÚJO, 2009).

### Contextualizando a pesquisa

A pesquisa tem como campo empírico as classes multisseriadas das escolas da **roça**<sup>1</sup> de um município do interior do Nordeste, que possui uma população de aproximadamente 35.000 mil habitantes, dos quais cerca de 10.000 (28%) residem em áreas rurais, segundo dados preliminares do Censo Demográfico 2010 do IBGE. A escolha deste município emergiu devido à grande presença de turmas de classes multisseriadas. Em 2010 o município contava com 38 turmas multisseriadas nas escolas da roça. Os índices educacionais do município têm apresentado um quadro negativo quanto ao desempenho dos alunos provenientes das classes multisseriadas. Esses dados, aliado ao temor e falta de formação dos professores para lidar com esse universo, têm se constituído uma grande preocupação dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação que, desde 2005, quando a gestão municipal foi assumida por um governo popular, vem buscando criar estratégias que consolidem práticas pedagógicas que possibilitem mediar de forma significativa a aprendizagem dos alunos nessas turmas.

No planejamento pedagógico, procura-se construir com os professores que atuam nessas turmas estratégias didáticas que possam, segundo o olhar da equipe

## Debates em Educação

técnica pedagógica da Secretaria, superar esse quadro de “fracasso escolar”, do qual centenas de alunos são vítimas todo ano. Aliado a isso, há professores das classes multisseriadas que não se sentem nada bem em lecionar nessas turmas, porque, na verdade, se escolhas lhes fossem oferecidas, optariam em lecionar em escolas da cidade, já que ser professor da roça é um *status* que ainda carrega uma conotação negativa; geralmente esses professores são concebidos como os menos capazes.

O que verificamos é que a Secretaria Municipal de Educação, apesar dos esforços empreendidos, conseguiu pouco avanço pedagógico no decorrer de sete anos de trabalho pedagógico no sentido de construir uma “**pedagogia para as classes multisseriadas**”.

Partindo dessas constatações desconfiamos que a realidade não se modifica porque se tem buscado construir essa pedagogia na perspectiva do “desde de fora” (LUZ, 1998), ou seja, com o olhar técnico, dentro da perspectiva da racionalidade técnica e nos padrões da seriação, sem procurar apreender o contexto desse cotidiano. Defendemos o pressuposto de que para buscar modificar essa realidade é preciso entendê-la na perspectiva no “desde dentro”, ou seja, não podemos criar uma pedagogia para classes multisseriadas sem compreender e nos debruçar sobre a “pedagogia” já existente, aquela praticada dia-a-dia, cotidianamente pelos professores que lá atuam. (LUZ, 1998).

Nesse sentido, buscamos apontar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas” oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado, no contexto das políticas de regulação do MEC (que tem atingido a formação e o trabalho docente) como uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que revela outras possibilidades formativas e de práticas concebendo os professores como “sujeitos” e “autores” (SANTOS, 1996; JOSSO, 2004) de seu fazer pedagógico. Para Pontes (2007, p. 9), a autoria pedagógica está situada numa

perspectiva de mudança paradigmática para a educação que propõe a superação do perfil de professor técnico treinável, rumo a um

## Debates em Educação

profissional reflexivo, pesquisador da própria prática e autônomo. Desse modo, a conquista da autoria pedagógica se trata de uma maneira dos educadores tomarem o poder sobre a sua atuação profissional, colocando-se como sujeitos e autores do seu fazer pedagógico.

### **A pedagogia das classes multisseriadas: para além da racionalidade técnica**

O que temos constatado é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação. É cobrado que os professores planejem de tal forma que os conteúdos de cada série sejam ministrados. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico, como ilustra a fala dos professores a seguir:

A coordenação já vem com os conteúdos divididos por *série*. Na classe devemos apenas distribuir as atividades. (Professor 8, grifo nosso).

É muito difícil [atuar em classe multisseriada]. Você tem que seguir um cronograma e atender tantas necessidades individuais. O mais difícil é ter que contemplar tantas exigências, seguir, fazer... acho que muitas delas se distanciam da realidade do campo. (Professor 6).

Os professores revelaram que a lógica da seriação tem conduzido o trabalho docente e se constituído um dos grandes entraves para a concretização de um trabalho pedagógico de qualidade nas classes multisseriadas como podemos evidenciar nas falas abaixo:

O currículo é elaborado no nível de cada *série*, onde os conteúdos são parecidos. Quanto aos textos, utilizo os mesmos, condizentes com os

## Debates em Educação

conteúdos, porém as habilidades são cobradas de acordo a cada *série*. Avalio a turma de acordo as habilidades desenvolvidas de cada uma. (Professor 3, grifo nosso).

Trabalho seguindo os conteúdos dados pela Secretaria [de Educação]. Faço os planos de aula observando sempre a realidade dos alunos. Faço planejamento por *série*. Com os objetivos que desejo alcançar, faço avaliações orais, escritas, de acordo com o desempenho da classe. (Professor 7, grifo nosso).

Leciono apenas com a 3ª e 4ª série. Então organizo o planejamento conciliando os conteúdos a serem trabalhados e desenvolvo atividades diversificadas referente a cada *série*, dando um enfoque maior na leitura e escrita. (Professor 11, grifo nosso).

Procuo fazer trabalhos em grupo colocando por *série*. As tarefas são distribuídas de acordo as habilidades e competências. Ao planejar procuro aproximar o máximo as atividades para ganhar tempo. (Professor 11, grifo nosso).

Com certeza, me preocupo muito com aprendizagem, mas procuro organizar meu tempo, conciliar os conteúdos às *séries* e trabalho muito com atividades extras. (Professor 12, grifo nosso).

Quando trabalho texto, pode ser igual; na hora de trabalhar os conteúdos, cobro de forma diferente. No planejamento, cada *série* tem sua aula. Para avaliar é de acordo a cada *série*. (Professor 5, grifo nosso).

O recorrente uso do termo “*série*” nos trechos anteriores chama a atenção e nos indicam, claramente, que “O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo [...] (CORRÊA, 2005, p.164).

Os dados levantados até o presente momento de nossa pesquisa, alguns dos quais emergem nas falas acima, nos mostram que o planejamento pedagógico realizado sob comando da Secretaria de Educação não tem tido a sensibilidade em escutar os professores em tomar como ponto de partida os saberes, experiências e histórias de vida dos docentes que nessas classes atuam.

## Debates em Educação

Percebe-se assim, um descompasso entre a realidade vivenciada no contexto das salas de aula e as exigências da Secretaria, conforme se visualiza nas citações a seguir:

O modelo de planejamento é o mesmo cobrado pela coordenação de uma turma seriada. (Professor 3).

Se um plano de aula precisa ser flexível, em uma classe multisseriada essa flexibilidade precisa ser efetiva devido às necessidades que surge a cada momento. (Professor 14).

Apesar dos avanços vivenciados na educação municipal nos últimos anos, há falta efetiva de uma política para as classes multisseriadas. O que acontece na prática é pegar tudo que é das turmas seriadas e jogar para os professores das classes multisseriadas digerirem e dar conta da formação dos alunos (Professor 7).

Este descompasso tem sido fortalecido pelas políticas de formação docente, que, fundadas na perspectiva da racionalidade técnica, não têm conseguido orientar os professores, as escolas e os sistemas a implementarem práticas pedagógicas inscritas em seu entorno e tem feito prevalecer uma escola “fechada em si mesma”, conforme abordado mais adiante.

Entretanto, os dados levantados revelam que as práticas efetivadas no cotidiano da sala de aula não seguem um *script* tão homogêneo. No âmbito da rede, conseguimos identificar professores que procuram dar um tratamento especial à questão das classes multisseriadas, ainda que se sujeite às normas definidas pela Secretaria.

Da mesma forma, foi possível encontrar professores que, no isolamento e na solidão de seu trabalho, empreendem reflexões sobre o seu agir e procuram criar alternativas para o seu trabalho nas classes multisseriadas. A “**metáfora do liquidificador**” utilizada por um docente e expressa na frase: “A gente pega o que a Secretaria oferece, bate tudo no liquidificador, faz aquela mistura e usa como a gente pode, de acordo com a nossa realidade”, parece expressar a criatividade e a ousadia

## Debates em Educação

de quem inventa uma pedagogia para agir no contexto das classes multisseriadas, exercitando a autoria.

Assim, estes últimos dados parecem reforçar as constatações de Silva, Camargo e Paim (2008, p. 7) que, em pesquisa realizada no interior do estado de Santa Catarina, constataram que:

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo (SILVA, CAMARGO e PAIM, 2008, p. 7).

O que a pesquisa tem nos indicado, a partir das falas e práticas dos professores, é que apesar dos entraves e dificuldades, existe uma *pedagogia das classes multisseriadas* construída cotidianamente por aqueles que lá atuam. E essa pedagogia parece-nos que dá conta de responder as singularidades da organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas. Para a professora 14, “Dependendo da postura do educador, o trabalho pode ser ou não significativo. Porque não existe classe homogênea mesmo sendo ela seriada”.

Questionados sobre como desenvolvem seu trabalho pedagógico na classe multisseriada e quais as estratégias didáticas empregadas para enfrentar os desafios cotidianos na realidade do multisseriamento os professores assim se pronunciaram:

[Me vejo como] Uma vencedora. Pois [a classe multisseriada] é uma classe que exige muito mais atenção, busca de métodos e habilidades a atender ambas as séries sem prejudicar o público. (Professor 3).

No início foi difícil, mas com o tempo fui mim aperfeiçoando e mim sinto bem (Professor 7).

É difícil sim, mas já acostumei; já tenho habilidade no meu trabalho. Gosto muito. Por isso consigo meus objetivos, vejo meus alunos já

## *Debates em Educação*

formados; outros já numa faculdade. Para mim tudo esse é um orgulho do meu trabalho na sala de aula (Professor 14).

Sinto que é difícil, porém os professores acabam fazendo um trabalho dinâmico e criativo dentro dos conhecimentos deles (Professor 17).

Apesar das dificuldades encontradas, gosto muito [de trabalhar em classes multisseriadas], pois, me ajudou muito buscar idéias, melhorar como profissional e me aperfeiçoar buscando crescer também como pessoa (Professor 8).

As falas acima indicam que os professores de classes multisseriadas constroem saberes a partir de suas experiências, de suas histórias de vida e estes saberes, construídos em suas lidas, revestem-se numa perspectiva contra-hegemônica, pois potencializa um fazer pedagógico que subverte as orientações de cunho tecnicistas emanadas das políticas oficiais nacionais e mesmo do planejamento pedagógico instituído no âmbito das Secretarias Municipais de Educação. Elas precisam ser fortalecidas e não desconsideradas no processo de formação destes professores, para que robusteçam sua capacidade criativa e sua autonomia pedagógica.

Assim, para formar o professor que possa desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a realidade das classes multisseriadas com mais autonomia e pertinência, antes de qualquer outra iniciativa, é preciso pensar num outro processo de formação de docente.

Uma retrospectiva histórica das políticas de formação docente no Brasil nos revela que estas têm se preocupado com a dimensão técnica, de ordem do fazer pedagógico, ignorando outras dimensões. A insatisfação com esse modelo curricular centrado na racionalidade técnica tem provocado um intenso debate na arena acadêmica na busca de se construir outros parâmetros que norteie o processo de formação dos professores no Brasil. Pereira (1999) adverte que as discussões em torno dos cursos para exercício da docência permaneceram, desde a sua origem, sem alterações significativas em seu modelo, ainda centrado na racionalidade técnica, que para o autor é um modelo em que,

## Debates em Educação

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. (PEREIRA, 1999, p.111).

Ressaltamos que dentro de um mundo globalizado as políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo, conforme apontamos na *Introdução* deste trabalho. Infelizmente, a escola ainda se ancora, ritualisticamente, através de seus aparatos pedagógicos, nas bases da Modernidade Iluminista. E essas bases também sustentam a racionalidade dos programas de formação docente, conforme aponta Behrens (2007, p. 442):

O preparo para ser professor, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo. Este paradigma precisa ser rompido com urgência, pois legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão homogênea, estereotipada, entre outras características.

Problematizando a educação para a escola do campo e para as classes multisseriadas, ainda presenciamos a lógica tecnicista neoliberal buscando impor às escolas e ao currículo das escolas da roça um modelo de educação e de formação docente alienígena a esta realidade<sup>2</sup>.

Entretanto, considerando a existência de uma pedagogia própria das classes multisseriadas, fruto dos saberes e experiências cotidianas dos professores que atuam nessas classes, é preciso defender a construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da Educação do Campo. Estas devem buscar romper com a perspectiva de formação docente centrada



## *Debates em Educação*

na racionalidade técnica, pois não dão conta de superar os obstáculos epistemológicos necessários para fazer emergir uma prática pedagógica voltada para tal contexto.

Souza (2008a; 2008b) aponta perspectivas de formação docente que buscam romper com os pressupostos conservadores que norteiam a concepção e políticas de formação ao evidenciar que:

A utilização [...] dos métodos biográficos, das práticas de formação, dos memoriais e escritas de si como perspectiva de formação e, particularmente, das biografias educativas, demarca outras percepções sobre o percurso de formação, bem como confronta-se com os métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional (SOUZA, 2008a, p. 42).

Por isso, uma questão a ser considerada urgentemente é o desenvolvimento de processos de formação que incorpore a dimensão da história de vida de professores como um elemento indispensável para se pensar a própria formação docente (PIMENTA & LIMA, 2004; SOUZA, 2008a; SOUZA 2008b). Pensar numa pedagogia para as classes multisseriadas nesse sentido, é, sobretudo, perceber a

[...] necessidade de se aprofundar conhecimentos acerca do trabalho docente elaborado na multissérie a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da prática escolar no meio rural brasileiro. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada. (ARAÚJO, 2009, p. 5).

Portanto, para formar o professor capaz de conviver com a complexidade e singularidades da multissérie é preciso se pensar num outro paradigma de formação de professores através de um currículo que incorpore a dimensão “história de vida de professores” como um elemento indispensável para se pensar a própria formação docente. Defendemos que muitos saberes docentes e modelos de práticas docentes

## Debates em Educação

são construídos e estão alicerçados em parâmetros, referências e conceitos que vão além dos cursos de formação. Esses saberes e modelos de professor são construídos no decorrer da trajetória de vida do sujeito, a partir de suas vivências experiências cotidianas (TARDIF 2002; PIMENTA & LIMA, 2004). Por isso, a dimensão histórica de vida e o trabalho com a memória tornam-se indispensáveis no processo de formação docente.

### Considerações finais

Não acho que o problema na qualidade da educação esteja no multisseriada, até porque fui alfabetizado em uma turma multisseriada, no mesmo espaço de tempo que um aluno de uma classe seriada. Precisamos de mais apoio pedagógico e de material específico para que o trabalho seja mais efetivo, prazeroso e que produza resultados positivos (Professor 14).

Assim como na fala do professor acima, a pesquisa tem evidenciado que as classes multisseriadas não se constituem aquela “anomalia” ou “praga a ser exterminada” revelada em alguns discursos. Pelo contrário, ela se reveste de um potencial político e pedagógico altamente relevante na promoção de uma educação inclusiva, na medida em que promove uma prática pedagógica voltada para diversidade e diferença. O professor denuncia que a grande dificuldade para trabalhar em classes multisseriadas é reflexo da “A falta efetiva de uma política para as classes multisseriadas”. Nesse sentido concordamos com Araújo (2009, pp. 5-6), quando afirma:

As políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências docentes multisseriadas no meio rural, com vistas se obter um diagnóstico contínuo mais próximo contínuo (sic) e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta do professor inserido nessa realidade de ensino. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade

# Debates em Educação

escolar multisseriada, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas infra-estruturais e de formação de seus professores, para o seu pleno funcionamento.

Portanto, defendemos que as políticas educacionais devem ser mais sensíveis as histórias de vida, saberes e práticas cotidianas dos professores que atuam nas classes multisseriadas. Aí devem residir as grandes pistas para fortalecer uma “pedagogia das classes multisseriadas”, que já vem sendo construída cotidianamente na luta empreendida pelos professores destas classes no exercício do ofício docente.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAÚJO, Joana D´Arc do Socorro Alexandrino. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: [http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_03\\_2006.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF). Acesso em: 20 mai. 2009.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica; CERIOLI, Paulo. **Por uma educação do campo**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEHRENS. Marilda aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007 Disponível em: [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/.../2089](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/.../2089). Acesso em: 20 out. 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, II. **“Por uma política pública de Educação do Campo” (Texto Base)**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <http://educampoparaense.eform.net.br/site/pages/biblioteca/documentos.php> Acesso em: 29 de agosto de 2011.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. “Currículos” e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.).

# Debates em Educação

**Educação do Campo na Amazônia:** Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação:** visões críticas. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez / Ação Educativa; Rio de Janeiro: ACTIONAID, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 42-60.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos; PIZZI Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. In: Revista **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Narcimária C. Patrocínio. Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação. In: **Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, UNEB, Departamento de Educação, Campus I, ano 7, n. 10, jun-dez, 1998.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, pp. 89-117, março/ 2003

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reforma da educação superior e o trabalho docente. In: **Seminário da REDESTRADO, VI – Regulação Educacional e Trabalho Docente**, 06 e 07 de novembro de 2006, Rio de Janeiro-RJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, 2006.

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma pedagogia das classes multisseriadas. In: EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20. 2011, Manaus-AM. In: **Anais do XX EPENN.** Manaus-AM, UFAM, 2011. (GT 26 – Educação e Ruralidades).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

# Debates em Educação

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. A autoria pedagógica na prática docente. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, IX**. São Paulo, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2007, pp. 9-18.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”**: O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus I*, Salvador, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Neoliberalismo e educação: interferências das reformas educacionais nas classes multisseriadas. In: **ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, V**. Florianópolis-SC, Brasil, 11 a 14 de abril de 2011. UFSC. Disponível em: [http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_02/e02a\\_t004.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02a_t004.pdf) Acesso em: 26 de agosto de 2011.

SILVA, Ilse Chaves da; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”: escola multisseriada. In: ENPEC-ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. 2008, Brasília-DF. Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. **Anais**. (CPC-02: Formação de Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competência: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. In: **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 4, pp. 37-50, jul-dez de 2008. Disponível em: [http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista\\_forum\\_identidades/revistas/ARQ\\_FORUM\\_IND\\_4/DOSSIE\\_FORUM\\_Pg\\_37\\_50.pdf](http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf). Acesso em: 30 de janeiro de 2011.

## Debates em Educação

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, pp.89-98.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

---

<sup>1</sup> A roça é aqui entendida como uma categoria teórica importante para traduzir modos de vida muito peculiares de determinadas áreas do Nordeste brasileiro, caracterizadas pela agricultura familiar. Neste sentido, busca traduzir as especificidades de uma realidade marcada pela existência de pequenas e mesmo minúsculas propriedades, diferindo-se, portanto de outras categorias como “campo”, “zona rural”, “meio rural” que, ao que nos parece, aprisiona a realidade dos espaços rurais de forma genérica, não definindo claramente as diferentes formas de propriedade e uso da terra. No contexto aonde a pesquisa vem sendo realizada, muito mais que um termo, a “roça” traduz um *ethos* civilizatório...A roça é um rural específico; um rural retalhado em pequenas ou mesmo minúsculas propriedades, destinadas à agricultura familiar. *Propriedade*, lugar de trabalho, de labuta, onde, em conjunto, a família lavra a terra e dali tira o seu sustento, e ao mesmo tempo, *plantação*, fruto da lavra da terra, lavoura, a roça, é, digamos, o paradigma de uma forma de vida marginal que define as populações rurais empobrecidas do Nordeste, excluídas das benesses da modernidade que só chega às fazendas, versão atualizada dos antigos engenhos que, outrora, deram riqueza e fama à região. (SANTOS, 2006).

<sup>2</sup> Quando questionamos aos professores que atuam nas classes multisseriadas quais os cursos de formação continuada que eles haviam participado, a maioria respondeu que cursaram o GESTAR e o PRÓ-LETRAMENTO. A grande questão que colocamos aqui é que tais cursos respondem a um modelo de formação ainda centrado na racionalidade técnica, pois, se constituem “pacotes” prontos e que buscam na verdade uma resposta apenas metodológica do professor frente ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e ao se centrar no aspecto técnico da formação docente, desconsideram as outras dimensões que tem impacto direto no trabalho docente e no processo ensino-aprendizagem.