

ESCOLAS MULTISSERIADAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: INÍCIO DE UMA REFLEXÃO

MULTIGRADE SCHOOLS AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: BEGINNING OF A REFLECTION

ESCUELAS MULTIGRADO Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO- CRÍTICA: EL COMIENZO DE UNA REFLEXIÓN

Klivia Cássia Silva Nunes^I

Maria Cristina dos Santos Bezerra^{II}

^IUniversidade Federal do Tocantins, Tocantins – Brasil. E-mail: klivia@uft.edu.br

^{II}Universidade Federal de São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: mc.bezerra12@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas existentes nas escolas multisseriadas do município de Tocantinópolis/TO, tendo como referência a contribuição da pedagogia histórico-crítica. Deste modo, as articulações do trabalho pedagógico com as questões sociais se tornam prioritárias para serem analisadas nesta investigação no que tange as escolas multisseriadas por, justamente, serem estas escolas oferecidas para os filhos da classe trabalhadora que vive e mora no campo. Assim, surge a problematização, tendo como

fio condutor o seguinte questionamento: de que forma as práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no município de Tocantinópolis vem se materializando? À vista da resolução do problema proposto, recorreu-se a proposição da pedagogia histórico-crítica para melhor compreensão do objeto em estudo. Para organização metodológica do trabalho, optou-se pela realização da pesquisa teórica e de campo. O resultado, provisório, proporcionou ter uma visão sobre a prática dos professores das escolas multisseriadas em Tocantinópolis, o que demonstrou a carência de uma pedagogia revolucionária.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Práxis pedagógica. Escolas multisseriadas.

Abstract

This study aims to analyze existing teaching practices in multigrade schools in the municipality of Tocantinópolis/TO, having the contribution of historical-critical pedagogy as reference. Thus, the articulations of pedagogical work with social issues become a priority to be analyzed in this research, regarding multigrade schools, precisely because these classes are offered to children of the working class living in the countryside. Therefore, the problem appears, based on the following question: how are pedagogical practices in multigrade schools in Tocantinópolis municipality have been materializing? To solve the proposed problem, we appealed to the historical-critical pedagogy proposition to better understand the object studied. For methodological organization of the article, a theoretical, field research was conducted. The result, temporary, provided a view on teachers' practice in multigrade schools in Tocantinópolis, which demonstrated the lack of a revolutionary pedagogy.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Pedagogical praxis. Multigrade schools.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar las prácticas de enseñanza existentes en las escuelas multigrado en el municipio de Tocantinópolis/TO, teniendo como referencia la contribución de la pedagogía histórico-crítica. Por lo tanto, las articulaciones del trabajo pedagógico con los problemas sociales se convierten en una prioridad para ser analizados en esta investigación, en relación con las escuelas multigrado, precisamente porque se ofrecen estas escuelas a los niños de la clase trabajadora que trabaja y vive en el campo. De este modo, se pone la cuestión: ¿cómo las prácticas pedagógicas en las escuelas multigrado en el

municipio de Tocantinópolis se materializan? Teniendo en cuenta la resolución del problema se propuso la pedagogía histórico-crítica para comprender mejor el objeto de estudio. Para la organización metodológica del trabajo, se decidió llevar a cabo la investigación teórica y de campo. El resultado, temporal, proporcionó una visión sobre la práctica de los profesores de las escuelas multigrado en Tocantinópolis, lo que demuestra la falta de una pedagogía revolucionaria.

Palabras clave: *Pedagogía histórico-crítica. Praxis pedagógicas. Escuelas multigrado.*

1 Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas multisseriadas a luz do referencial teórico do materialismo histórico dialético, tendo como fio condutor a pedagogia histórico-crítica.

Há de se considerar que, num país com tanta diversidade territorial, a escola multisseriada caracteriza uma realidade comum, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, sendo vista de forma negativa por alguns autores, mas positivamente por outros que estão envolvidos com a questão da educação no campo, cada qual em suas perspectivas de estudo.

Mas o que vem a ser a escola multisseriada? Para um melhor entendimento, o documento intitulado Panorama da Educação do Campo/INEP/MEC (2007, p.25) tem a seguinte definição:

As classes multisseriadas têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, p. 25).

Por ser uma escola que trabalha com predomínio de um único professor em várias séries e níveis de ensino no mesmo espaço, ela é tratada como um mal necessário, causando tensões entre os educadores, pesquisadores e movimentos sociais por vinculá-la ao atraso e má qualidade do ensino. Por outro lado, deve-se considerar que estas escolas estão se

reinventando através de pesquisas e produções teóricas que contribuem para reverter este quadro perverso que, por sua vez, a torna negativa na visão dos que nela trabalham e estudam.

Arroyo (2010) esclarece a importância de se desconstruir este imaginário negativo sobre as escolas multisseriadas, enfatiza que essa visão negativa tem uma intencionalidade por parte do poder público em destinar políticas que as tornem invisíveis e/ou inexistentes. Acrescenta que enquanto persistirem estes imaginários hierarquizantes, inferiorizantes, segregadores as pesquisas e análises nascerão viciadas e preconceituosas.

Estas questões postas nos impõem e incentivam a entender os processos educativos que se concretizam no chão da escola. Deste modo, o presente trabalho procurou mostrar de que forma as práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no município de Tocantinópolis vem se materializando, realizando esta análise a partir da pedagogia histórico-crítica por entendermos que esta pode, de fato, ajudar a reverter o imaginário negativo destas escolas, não obscurecendo a realidade, mas trazendo a tona os impasses que os professores enfrentam, compreendendo a realidade onde atuam para poderem transformar sua realidade na prática.

Para uma organização metodológica, dividimos esse texto em duas partes: a primeira parte trata da pedagogia histórico-crítica e, com objetivo de melhor elucidar o objeto em estudo, faremos uma rápida explanação sobre esta teoria; na segunda parte, apresentamos os resultados da pesquisa, da perspectiva referencial explicitado, salientando o que foi verificado nas práticas pedagógicas. Finalizaremos com algumas considerações, pois entendemos que este trabalho não se esgota aqui, carece de mais pesquisa e maior aprofundamento.

2 Pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos teórico-metodológicos

Para iniciar a reflexão sobre a pedagogia histórico-crítica e a escola multisseriada se faz necessário, primeiramente, situar a discussão no campo teórico desta proposta, de forma a traçar um pensamento adequado para constituição de uma práxis educativa para a modalidade escolar aqui referida, vislumbrando uma perspectiva revolucionária da educação e da sociedade.

Na década de 1980 emerge a pedagogia histórico-crítica, uma teoria contra hegemônica fundamentada no materialismo histórico-dialético que traz no seu arcabouço teórico os problemas educacionais postos pela pedagogia hegemônica (SAVIANI, 2013, 2005). Para Saviani (2008), a pedagogia histórico-crítica tem como expressão o empenho de compreender a educação com base no desenvolvimento histórico a partir das condições materiais da humanidade. Sem dúvida, esta teoria nos convida a tomar uma posição consciente da importância do ato educativo para a transformação social como parte da luta de classe, mas precisamente, “como parte de uma luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista” (DUARTE, 2014, p. 31).

A pedagogia histórico-crítica orienta o professor para a prática de ações individuais associadas às práticas coletivas que induzem a busca do conhecimento por meio de leituras, indagações, diálogos e debates a respeito da aquisição dos bens culturais e materiais por parte do filho do trabalhador. O que significa dizer que a pedagogia histórico-crítica defende o conhecimento historicamente acumulado na promoção do “desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, da autonomia da conduta” (MARTINS, 2013, p. 135).

Vislumbra-se, com isso, o redimensionamento conceitual da educação no campo, de modo a privilegiar a construção de uma proposta pedagógica de educação transformadora cujos fundamentos sejam: a articulação da teoria/prática (práxis), o aluno concreto e a defesa do conhecimento sistematizado a partir da compreensão histórica do desenvolvimento material e os condicionantes objetivos (estrutura socioeconômica) desta população. Com base nesta argumentação, a problematização aqui proposta, tem como fio condutor o seguinte questionamento: de que forma as práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no município de Tocantinópolis vem se materializando? A partir das respostas encontradas nesta análise, pretendemos que a nossa pesquisa possa instrumentalizar os professores, a equipe pedagógica, a Secretaria de Educação, entre outros, para que, pautados em uma base sólida que é a pedagogia histórico-crítica, pensem na promoção da formação de professores e alunos das escolas no campo.

Para compreendermos melhor os pontos acima mencionados, precisamos entender em primeiro lugar: o que é educação? Segundo Saviani (2008), educação é um fenômeno próprio

do ser humano, sendo assim, ela não se restringe a um único espaço, pois a educação se dá em diversas instituições: escola, família, igreja, sindicato, movimentos sociais.

Para o autor é preciso pensar na natureza e na especificidade da educação. Se, conforme afirmado anteriormente, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, é a construção do pensamento social do ser inserido em situações concretas da realidade, então isso significa confirmar o vínculo entre a educação e a humanidade. Saviani (2008) afirma que o homem se diferencia de outros animais pela realização do trabalho pensado, como ação intencional, e a educação é uma exigência do e para o processo de trabalho, atividade meio da reprodução da existência humana.

Aqui cabe uma passagem de Marx (1983), quando se refere ao trabalho como um processo da relação do homem com a natureza, um processo em que o homem, por sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ao atuar neste movimento sobre a natureza, o homem não só a modifica como modifica a si mesmo, como um ser social.

Cabe observar que, “o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho” (SAVIANI, 2008, p.12), sendo esta categoria “trabalho” em que a educação se inscreve, o fundamento das práticas educativas revolucionárias.

Neste sentido, o trabalho pode ser entendido como uma atividade mental antecipadora e intencional, sendo também produção de um ato humano que produz cultura. Em outras palavras, tudo que não é dado naturalmente é cultura, tudo que o homem constrói é cultura, portanto, fruto do trabalho humano e objeto privilegiado do processo educativo. Assim sendo, podemos considerar que a educação é um processo de apropriação de cultura.

Saviani (2008) chama a atenção para duas categorias quando se fala sobre trabalho, trabalho material e trabalho não-material. É justamente no trabalho não-material que se situa a prática educativa, a sua natureza, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 2008, p. 12). Desta forma, para este autor, a educação é trabalho não-material no qual o produto não se separa do ato de produção, por exemplo, a aula. Para ele, no ensino, a atividade por excelência é a aula.

A partir desta afirmação que se insere a questão da especificidade da educação escolar, que perpassa o saber sistematizado e a escola, tendo como uma de suas principais responsabilidades institucionais a socialização dos elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade e repassados para as novas gerações, que se referem ao conhecimento, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos.

Sobre este aspecto da especificidade da educação, Saviani (2008) diz que o trabalho educativo deve, de um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e, de outro lado, a preocupação recai sobre as formas mais adequadas para que os objetivos do ato de aprender sejam efetivados. Esse processo de identificação de elementos envolve um esforço de distinguir o que é essencial do que é acidental, o que é principal do que é secundário, o que é fundamental e o que é acessório. Assim, para o autor a escola precisa ocupar-se mais com os conteúdos científicos (Ciência – conhecimento metódico e sistematizado), pois esta é a função social da escola. É a partir desta questão que a escola deve organizar as atividades nucleares desenvolvidas por ela, ou seja, transmissão do saber elaborado e, não, o conhecimento do senso comum.

Portanto, na análise de qualquer prática pedagógica (metodologia, conteúdo, avaliação, interações) deve-se perguntar se esta assegura a apropriação pelos educandos das capacidades e saberes necessários à realização de ações e operações possibilitadas pelo nível de desenvolvimento científico. Em outras palavras, e, de acordo com a visão de Saviani (2008) trata-se de migrar do conhecimento do senso comum para o conhecimento teórico, este sendo o único capaz de fazer com que se compreenda a essência das coisas e se passe a modificar o mundo de forma criativa na solução dos problemas humanos.

Por isso, Saviani (2008) preconiza o método de se manter vínculo estreito entre educação e sociedade, onde professores e alunos serão vistos como agentes sociais e não meramente seres individuais. Para ele, a realidade escolar está intimamente relacionada com a pedagogia histórico-crítica, o que implica na compreensão da realidade na sua raiz histórica.

Sendo assim, o autor afirma que uma pedagogia articulada com os interesses reais valorizará a escola. Portanto, deverá estar interessada em um método de ensino eficaz quando se trata de revolucionar as condições materiais da classe trabalhadora. Estes métodos estão acima dos métodos das pedagogias tradicionais e pedagogia nova, pois suas bases estão fincadas em atividades de iniciativa do aluno e do professor, favorecendo o diálogo entre ambos, mas sem deixar o diálogo com a cultura historicamente acumulada. Esses métodos

levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2013, p. 232).

Nessa direção é que a pedagogia histórico-crítica ajuda a pensar as propostas adequadas de intervenção que qualifique o cotidiano das práticas educativas, oferecendo aos alunos sistematização lógica dos conhecimentos, ou seja, acesso ao conhecimento científico. Esta concepção posta por Saviani (2007), tomando a prática social como elemento de partida e de chegada, vem ao encontro das necessidades das escolas para o campo, de forma a orientar a prática pedagógica dos professores em uma práxis revolucionária.

Enquanto práxis revolucionária, Vázquez (2011, p. 257) diz que:

[...] a teoria revolucionária não se desenvolve em prol da própria Teoria, e sim em nome da práxis; é uma teoria fundada na prática que tende, por sua vez, a resolver – justamente por seu caráter rigoroso, científico, objetivo – as condições que se apresentam real e efetivamente.

Isto quer dizer que se devem analisar as situações concretas e as atividades práticas a fim de possibilitar a relação entre teoria e prática, considerando o comportamento humano diante da realidade. Assim, Vázquez (2011) evidencia que a práxis é uma atividade teórico-prática, sendo ela subjetiva e objetiva, guiada por uma consciência, sobre a qual o homem exerce sua atividade prática transformadora. Desta explanação profícua, que se retoma o pensamento de Saviani (2013) através da explicação de seu método de ensino, composto por cinco passos para o desenvolvimento e compreensão da pedagogia histórico-crítica, descrita abaixo.

O primeiro passo, o ponto de partida da pedagogia, seria a prática social, comum entre professor e alunos. Porém, considerando que esses sujeitos estão em posições diferentes, ou seja, níveis diferentes de compreensão da prática social, isto se deve pelo seu conhecimento e experiência histórica e social de cada um. A este respeito, Saviani (2013, p. 233) explica:

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

A partir do primeiro passo, com a identificação dos principais problemas postos pela prática social, chega-se ao segundo passo, a problematização. Trata-se de detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar. O terceiro passo consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos postos pelos problemas detectados na prática social, os alunos se apropriam deste instrumento pela transmissão direta ou indireta através do professor. O quarto passo do método, é chamado de catarse e “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos” (SAVIANI, 2013, p.233).

Neste sentido, no quinto passo e último, após a efetivação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social, os alunos chegam ao ponto final: a prática social, que eleva a ascensão deles ao nível sintético. É a passagem da síncrese à síntese, o que Saviani (2013) chama de uma atividade inicial, supondo uma heterogeneidade (no ponto de partida) para uma homogeneidade possível (no ponto de chegada):

[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2013, p.235)

Portanto, o que Saviani (2013) defende no seu método, exposto acima, é a igualdade do saber, mesmo dentro de uma sociedade na qual impera a desigualdade social. Mas só será possível se o processo educativo for democrático, tanto no ponto de partida como no ponto de chegada – a saída de um estado de síncrese para a síntese, pela problematização, mediação da análise, para uma transmissão e assimilação do conhecimento.

As colocações sobre a pedagogia histórico-crítica e o método pedagógico descrito, tornar-se-iam ainda mais interessantes ao serem vislumbrados na prática pedagógica desenvolvida pelos professores que atuam nas escolas multisseriadas, colocando a educação a serviço da transformação da sociedade desigual. Seria um verdadeiro ato de sacudir e indagar as certezas e desvelar o senso comum para a construção de uma prática verdadeiramente revolucionária, dando acesso para filho do trabalhador do campo ao conhecimento científico.

No entanto, esta concepção ainda precisa ser bem compreendida pelos professores para que de fato possam fazer dela uma práxis no cotidiano da sala de aula, de forma a oportunizar uma transformação, visando igualdade de saberes para todos, pois no jogo de oportunidades, na correlação de forças, os percursos escolares da população que vive na área rural são bem diferentes do percurso escolar da população privilegiada, mesmo aquelas da zona urbanas que estão à margem da oportunidade, pois os obstáculos são bem maiores para os primeiros.

3 Reflexões sobre as práticas pedagógicas das escolas multisseriadas e a pedagogia histórico-crítica

O presente trabalho consiste em refletir sobre as práticas pedagógicas das escolas multisseriadas, tendo como referência para análise dos dados coletados a pedagogia histórico-crítica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo no período de 2013 a 2014, nos sete povoados do município de Tocantinópolis/TO, são eles: Folha Grossa, Pedro Bento, Chapadinha, Mumbuca, Ribeirãozinho, Olho d'água, Rodagem e Passarinho, com intuito de compreender de que forma as práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas neste município vem se materializando. Destarte, a pesquisa contou com a participação de 19 professores dos 22 que trabalham nas escolas situadas nos referidos povoados.

A organização da pesquisa teve com fonte para coleta de dados as atividades de formação continuada e pesquisa de campo, na tentativa de se obter maior esclarecimento sobre a prática destes professores. Como procedimento metodológico para a coleta de dados, utilizou-se gravações, caderno de campo e entrevistas semiestruturadas. Ressalta-se que como procedimentos ético, para esta pesquisa foi preservada a identidade dos sujeitos, sendo adotado letras para cada professor. Para uma maior compreensão, os dados coletados foram tabulados de acordo com três categorias: trabalho, prática social e práxis.

Como forma de contextualizar de onde se fala e de quem se fala, optou-se em traçar o perfil das escolas, para retratar este universo. Dos povoados pesquisados, foi encontrada a seguinte situação: as escolas localizadas nos povoados de Chapadinha, Mumbuca, Ribeirãozinho e Rodagem apresentam número reduzido de alunos, menos de 20, o que demonstra certo esvaziamento na escola. A escola do povoado de Rodagem, por sua vez, fechou no final de 2013, contando com 17 alunos matriculados e atendendo do 1º ano até o 3º ano do ensino fundamental – não houve a preocupação do poder público em explicar as razões que levaram ao fechamento da escola. Em 2014 as escolas localizadas respectivamente no povoado de Ribeirãozinho e Mumbuca não mais oferecem 4º e 5º ano do ensino fundamental e a escola localizada no povoado de Chapadinha só oferece educação infantil.

Estes dados causam estranheza e preocupação, pois aos poucos a escola está deixando de oferecer as séries, mingando número de alunos e, no futuro próximo, levam ao fechamento. Isso significa uma prática silenciosa de fechamento da escola no campo, mesmo infringindo a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em que consta a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014).

Com relação ao perfil dos professores que participaram da pesquisa, pôde-se constatar o seguinte: a) moradia (campo/cidade): seis professores moram na zona rural, 12 na zona urbana e um não respondeu; b) formação inicial: 11 são formados em pedagogia; três apenas com ensino médio; um formado em normal superior, um formado em geografia, um formado em matemática, um cursando pedagogia; c) formação continuada em educação do campo: todos afirmaram que já participaram de formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação.

Quanto às categorias trabalhadas nesta pesquisa: trabalho, prática social e práxis pedagógica, foram verificados in loco, os seguintes apontamentos:

Quadro 1 - Quanto a atividade docente

Categoria	Resultado
Trabalho	Consideram um problema a relação escola e família
	Pouca formação continuada sobre educação do campo
	Dificuldade de trabalhar com a sala multisseriada
	Planejamento diversificado para atender as séries
	Alunos com ritmo de aprendizagem diferente
	Falta de material didático

Fonte: Elaborado pelos autores (2015)

Por isso, Saviani (2008) preconiza a necessidade de se manter vínculo estreito entre educação e sociedade, onde professores e alunos serão vistos como agentes sociais e não meramente seres individuais, da mesma forma podem pensar sobre a relação família e escola, em sua totalidade, como instituições sociais que são manifestações do presente, mas principalmente o resultado de um longo processo de transformação histórica. Para o autor, a realidade escolar está intimamente relacionada com a pedagogia histórico-crítica, o que implica na compreensão da realidade na sua raiz histórica. Esta compreensão é importante por considerarmos esta articulação entre escola e família como a fonte potencializadora da proposta pedagógica cujo compromisso é a transformação da sociedade, para isto, o papel da instituição escolar é ensinar e da família apoiar este processo de forma que o aluno possa ter acesso e construir o conhecimento científico.

Com relação à formação continuada pode-se inferir que, mesmo os professores afirmando que participaram de capacitações sobre educação no campo oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, ainda assim, ela é insuficiente, visto que os mesmos apontam a falta de formação específica como um dos principais problemas que enfrentam. Pode-se indagar: há necessidade de uma formação específica para a educação no campo? Como esta formação está sendo realizada? Ela vem ao encontro das necessidades destes professores? Possibilita aos professores passarem da síntese à síntese?

No que diz respeito às classes multisseriadas pode-se dizer que os professores desconhecem a forma mais eficaz de planejar as aulas, já que é muito diferente do ato de

planejar para as salas seriadas. Tal fato repercute no processo de ensino do conhecimento sistematizado, devendo o professor organizar os conteúdos adequadamente para a apropriação do saber erudito por parte dos alunos, sendo este o método essencial na condução deste processo.

Para o planejamento do trabalho educativo, o professor deve identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos sem deixar de se preocupar com as formas mais adequadas de transmiti-los para que os objetivos propostos por ele sejam efetivados no aluno. Quanto ao de identificação de elementos, esse envolve um esforço de distinguir o que é essencial do acidental, o que é principal do secundário, o que é fundamental e o que é acessório. Para daí sim, possibilitar o processo de conhecimento na “passagem da síntese à síntese pela mediação da análise” (SAVIANI, 2008, p. 142).

A pesquisa revelou que alguns professores não compreendem o “como fazer” nas salas multisseriadas, conforme descrito nas suas falas:

Professor A: o grande desafio é trabalhar com várias séries juntas e desenvolver as habilidades necessárias dentro do tempo esperado [...].

Professora B: já trabalho em escola com turmas multisseriadas há três anos e nem por isso minhas dificuldades foram sanadas. Não me identifico nem um pouco com esta metodologia, me sinto impotente por não fazer um trabalho de qualidade [...].

Professora C: o maior desafio é fazer um planejamento para diferentes níveis de aprendizagem [...].

Professor D: [...] a escola urbana é melhor por possuir mais recursos didáticos para trabalhar com os conteúdos na sala de aula [...]. É muito complicado você entrar em sala e se deparar com várias crianças, em vários níveis e série diferente. Já é difícil trabalhar com níveis diferentes em uma série e mais de uma, duas, três. Detesto salas multisseriadas.

Estas falas refletem o desafio que os professores estão enfrentando e o despreparo para a função que estão desempenhando, gerando a desqualificação de seu trabalho e da escola multisseriada. Essas questões nos levam a refletir sobre como transformar esta escola para que ela seja realmente possível e de qualidade para professores e alunos, preconizando o saber sistematizado.

As próximas falas mostram que nem tudo está perdido, há ainda possibilidade de se repensar um novo caminho.

Professor E: Trabalhar com séries multisseriadas é sempre um desafio. Mesmo assim, consigo me identificar [...]

Professor F: é trazer métodos de trabalho que possam contemplar estes alunos [...].

Professor G: independente se é seriada ou multisseriada, vai ser sempre encontrado desafios para a prática pedagógica [...]

Como demonstrado acima, existe a consciência de que é um desafio o que estão se propondo a realizar e precisa-se pensar em um método que possa ajudá-los nesta caminhada. Quanto ao método de ensino, já explicado anteriormente, Saviani (2013) apresenta cinco passos para o desenvolvimento e compreensão da pedagogia histórico-crítica, que pode ajudar a pensar a construção de uma proposta pedagógica para as escolas multisseriadas de forma coletiva. As falas dos professores também nos levam a questionar a qualidade do ensino que está sendo oferecido para estes alunos e que não podem ser silenciadas, pois uma prática mal pensada fragiliza todo processo educacional.

Quadro 2 - Quanto atividade curricular

Categoria	Resultado
Prática Social	Os professores consideram que devido a proximidade com a cidade os alunos e a comunidade não se identificam com o campo, pois muitos pais trabalham na cidade e outros vivem basicamente de benefícios sociais como a bolsa família.
	Trabalham com os projetos da Secretaria da Saúde, tais como: Dia internacional da mulher, dia nacional da nutrição, combate à dengue, dia nacional da prevenção e combate à hipertensão, outros.

Fonte: Elaborado pelos autores (2015)

O estudo aponta para um contexto de apropriação dos espaços escolares por parte de outros órgãos como os da saúde e as influências que o currículo da escola rural sofre por parte dessas influências, uma vez que as mesmas utilizam-se da escola para desenvolver os seus

projetos, fragilizando ainda mais o processo educacional que já se encontra deficiente. Por este motivo, os pais, e com toda razão, vislumbram outro tipo de educação para seus filhos, esta educação escolar não está no campo e sim na cidade. Desta forma, alargam-se os problemas da escola, já que ao invés de atribuir a ela a função que lhe cabe, ensinar, assume papéis de diferentes modalidades de política social, colocando sob sua responsabilidade problemas de diferentes ordens que não são especificamente educacionais (SAVIANI, 2007).

No que se refere a prática social, o professor deve, ao planejar suas aulas, pensar no ponto de partida e no ponto de chegada. Ambos os processos estão imbricados, mas apesar de não se constituírem em um mesmo movimento, são mediados pela prática pedagógica. No entanto, se o professor não conhece a realidade ou nega esta realidade, ele não consegue realizar as mediações necessárias e adequadas para alcançar os objetivos propostos. Seu trabalho se torna uma prática esvaziada de sentido e/ou de método, principalmente, o método que preconiza a identificação dos principais problemas postos pela prática social, que procura detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, tal como é descrito por Saviani (2007). Neste sentido, é imprescindível o planejamento adequado das aulas, pois o ensino é uma ação intencional que requer a articulação dialética entre os conceitos presentes no cotidiano dos alunos e a formação dos conceitos científicos.

Com relação aos projetos trabalhados na escola, deve-se considerar a identificação do que é essencial e do que é secundário, como se pôde perceber, a escola está intimamente ligada a projetos externos, que não são elaborados a partir de suas necessidades e dos conhecimentos históricos socialmente acumulados, mas sim a partir de outra visão, a das secretarias de meio ambiente e de saúde que muitas vezes desconhecem o contexto escolar ou enxergam a escola como “salvadora da pátria” para desenvolver seus projetos mirabolantes. Não estamos desconsiderando a importância desses projetos, mas a escola precisa se ocupar mais com os conteúdos científicos (ciência – saberes sistematizados), pois esta é a função social da escola (SAVIANI, 2008).

Quadro 3 - Quanto ao processo pedagógico

Categoria	Resultado
-----------	-----------

Práxis Pedagógica	Falta de acompanhamento por parte da coordenação pedagógica.
	Planejam suas aulas com base na proposta curricular do campo elaborada pela SEDUC/TO, juntamente com o livro didático (com proposta para escola seriada e não multisseriada) e para o 1º até o 3º ano com a proposta curricular do PNAIC.
	A formação do PNAIC acontece com todos os professores juntos (zona rural e urbana), e pouco é tratado sobre a questão da escola do campo.
	Linha pedagógica que seguem: misturam Piaget, Vygotsky e Paulo Freire.

Fonte: Elaborado pelos autores (2015)

Esta categoria complementa o que já foi posto anteriormente na categoria Trabalho e Prática Social, haja vista que todas elas estão fortemente integradas. No entanto, vale ressaltar diante do que foi exposto que estão presentes a falta de acompanhamento, que o planejamento está desvinculado da realidade social dos alunos, com currículo hierarquizado e falta de conhecimento teórico. Isso nos leva a relembrar importante contribuição de Saviani (2013) e Vázquez (2011) quando dizem que se deve trabalhar como ponto de partida e de chegada a prática social no sentido de orientar a práxis pedagógica, e que a teoria revolucionária é aquela que se desenvolve em nome da práxis. O que chama a atenção nos pontos levantados é que fica evidente que os professores estão distantes de realizarem uma transformação na escola multisseriada por não terem fundamentos teóricos que os auxiliem para alcançarem uma transformação em sua prática.

A constatação dessa falta de conhecimentos teóricos, nos leva a inferir que há a necessidade, principalmente, do conhecimento pelos professores de um referencial teórico mais crítico que expresse um desejo de mudança, uma prática imbuída da inter-relação entre teoria e prática. E ainda o que mais chama a atenção é a forma como estão construindo o currículo e a seleção de conteúdos nas escolas do campo: as intervenções externas acabam por prejudicar a ação do professor que acaba por ser um mero executor da ação, sem pensar no que está realizando, causando insatisfação, desconhecimento e desvalorização do seu trabalho.

Um bom planejamento e condução do processo educativo requer uma ação pedagógica que se integre à realidade concreta, em busca da transformação da realidade social. Quando

Saviani (2008) nos convida a pensar a natureza e a especificidade da educação é para se pensar a educação como construção do pensamento social do ser inserido em situações concretas da realidade. Nestes termos, o que se propõe é acesso à cultura e a produção de novos conhecimentos, colocando a educação a serviço da transformação da sociedade desigual.

4 Considerações finais

Ao final desta análise se ressalta a relação dialética entre a educação e a sociedade, daí a importância de se pensar numa prática pedagógica que privilegie como ponto de partida e de chegada a prática social e tenha a práxis como fundamento. Deste modo, pode-se inferir que por meio das relações sociais e materiais o homem constrói um saber sistematizado, efetivo e profundo. O ato de conhecer a essência das coisas e não só as suas relações aparentes, permite ao homem uma educação que possibilite o acesso aos bens culturais de uma sociedade em medidas iguais e sem distinção de classe social.

No entanto, o que se constata neste estudo é de uma escola irremediavelmente comprometida com valores e concepções nos moldes do sistema capitalista, como forma de viabilizar as prioridades do capital, reafirmando o caráter elitista e excludente desse modelo econômico. Como se isso não bastasse, as propostas educacionais que se materializam na sala de aula têm um currículo desconectado com a prática social. É preciso compreender que o conteúdo deve ser o mesmo, porém a forma de repassar este conteúdo, a didática, deve ser diferenciada, pois o ponto de partida é a prática social e o ponto de chegada é uma prática social transformada.

Finalmente, pode-se afirmar que o papel da educação escolar é ensinar o aluno a pensar, desenvolver suas capacidades, propiciar-lhe condições para descobertas e acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Tal papel será desempenhado pela escola tanto melhor quanto mais ela se dedicar a organizar a atividade cognoscitiva dos alunos.

Referências

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. Prefácio. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Estabelece sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E.; ANANIAS, M. (Org.). **História da educação brasileira: experiências e peculiaridades**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-50.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, 2013, p. 130-143, dez.

MARX, K. **O Capital**. Vol. 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. Escola e Democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>>. Acesso em: 20.08.2015.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39º ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados, 2008.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em: 20/02/2017

Aprovado para publicação em: 15/05/2018

Publicado em: 30/08/2018