

Salas multisseriadas e em ciclos: a persistente ideia de homogeneidade

Multi-serial and cycled rooms: the persistent idea of homogeneity

DOI:10.34117/bjdv6n11-252

Recebimento dos originais: 12/10/2020

Aceitação para publicação: 12/11/2020

Maria Rejane Nogueira

Graduanda de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe – UFS, Campus Prof. Alberto Carvalho.

Endereço: Av. Vereador Olímpio Grande S/N Bairro: Porto, Itabaiana – SE.

E-mail: marejanenogueira@hotmail.com

Marilene Santos

Doutora em Educação, professora Adjunta do Departamento de Educação na Universidade Federal de Sergipe UFS, Campus Prof. Alberto Carvalho.

Endereço: Av. Vereador Olímpio Grande S/N Bairro: Porto, Itabaiana – SE.

E-mail: mari.santos@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo é parte de pesquisa desenvolvida buscando alternativas para elevar a qualidade do ensino multisseriado. A investigação versou sobre a possibilidade de implementação dos ciclos de formação no ensino multisseriado, considerando os desafios e dificuldades a serem enfrentados. Foi uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a qual proporcionou uma coleta de dados substancial sobre contribuições para a educação do campo, os sistemas públicos de ensino e as classes multisseriadas. A pesquisa mostrou que a organização da escola multisseriada por ciclos, com currículos e metodologias adequados à especificidade camponesa pode se constituir em importante movimento de transformação e elevação da qualidade da educação do campo; materiais didáticos, como os livros didáticos, ainda são insuficientes e não priorizam as especificidades da região, da cultura e da comunidade onde está inserido.

Palavras Chave: Educação do Campo, Ciclos de Formação, Ensino Multisseriado.

ABSTRACT

This article is part of a research developed seeking alternatives to raise the quality of multi-system teaching. The research focused on the possibility of implementing training cycles in multi-assia teaching, considering the challenges and difficulties to be faced. It was a bibliographic, documentary and field research, which provided a substantial collection of data on contributions to field education, public education systems and multisery classes. The research showed that the organization of the multi-rate school by cycles, with curricula and methodologies appropriate to the peasant specificity can constitute an important movement of transformation and elevation of the quality of education in the field; didactic materials, such as textbooks, are still insufficient and do not prioritize the specificities of the region, culture and community where it is inserted.

Key-words: Rural Education, Training Cycles, Multi-Assiate Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A universalização do acesso à educação escolar é uma realidade no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas. Entretanto, a qualidade da educação escolar que tem sido garantida as crianças e jovens brasileiros não tem acompanhado o mesmo ritmo de abertura de vagas nas instituições escolares.

A organização em ciclos na escola do campo apresenta-se como uma alternativa para as salas multisseriadas. A educação escolar desenvolvida nas turmas multisseriadas na maioria das escolas localizadas na zona rural, são a evidência do quanto estamos longe de afirmar que o direito a uma educação de qualidade é garantido para todos no Brasil conforme estabelecido na constituição. As escolas com turmas multisseriadas que ainda permanecem abertas, são sucateadas e relegadas (pelos órgãos gestores educacionais) ao esquecimento sem aproveitar o potencial que a heterogeneidade da multisserie garante.

O presente texto faz parte da pesquisa “Ciclos na Educação do Campo: alternativas para o ensino multisseriado”, tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a necessidade da desconstrução da visão homogênea do ambiente escolar, analisar processos educativos no ensino multisseriado e ensino por ciclos observando os distanciamentos existentes entre o projeto escrito e a prática.

Justifica-se a pesquisa sobre a temática quando repensamos o objetivo central da educação, no qual o aluno e sua formação como sujeito autônomo, independentemente da localidade ou região onde mora deveria ser o foco. Todavia, as condições e os baixos índices de aprendizagem demonstram que a centralidade do processo educacional não tem como eixo a formação discente, mas resultados satisfatórios para projetos e programas de caráter político sem compromisso com a continuidade ou efetividade, apenas visando índices favoráveis para o tempo determinado de governos vigentes.

A pesquisa foi desenvolvida em etapas distintas. A primeira etapa consistiu no levantamento e estudo bibliográfico sobre educação do campo, salas multisseriadas e escolas organizadas em ciclos, publicados no período de 1999 a 2018. Verificamos que no decorrer dos anos este assunto vem crescendo em importância devido aos estudos e pesquisas, como também alvo de debates e discussões.

O levantamento permitiu o acesso a informações que refletem as publicações de revistas eletrônicas bem como livros que tratam sobre o assunto em questão. Os principais autores que tratam sobre ciclos são: Fetzener (2014), Alavarse (2009), Arroyo (1999), Barreto (1999; 2005; 2008), Franco (2004), Krug (2005), Mainardes (2011; 2013), Miranda (2009). Sobre educação do campo e multisseriamento: Caldart (2011); Hage (2018); Arroyo e Fernandes (1999); Fernandes et al (2008), Almeida et al (2008), Nascimento (2006), Santos (2018) e Souza et al (2008)

Na segunda etapa foi iniciado levantamento da legislação que aborda a educação do campo e a organização da escola por ciclos de formação. Essa etapa encontra-se em análise, entretanto, algumas

reflexões que se configuraram ao longo da pesquisa sobre o porquê do pensar a respeito da homogeneidade nas salas de aula, sejam elas multisseriadas ou em ciclos apresentamos na próxima seção.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTISSÉRIE

Definir a forma de organização escolar é extremamente importante assim como pensar uma educação efetiva ao alcance de todos, mas não é possível desconsiderar a relevância do protagonismo do professor em todo o processo de ensino e aprendizagem.

O molde que estruturou a educação básica no país foi a organização do ensino em séries com a promoção ou retenção do aluno ao final de cada ano letivo, sinônimo de qualidade incorporado ao processo educativo, o que segundo Jacomini (2008, p. 81) perdurou “[...] desde as primeiras escolas graduadas da República até meados do século XX”.

Para Jacomini (2008), a educação nas últimas três décadas passou por várias mudanças, mas a essência permaneceu intacta e por esse motivo não se envolve no processo produtivo e cultural da população, e não democratiza sua estrutura, o processo de ensino e a aprendizagem. Conclui que a realização do direito à educação se trata da construção de outra escola a qual abandona as adequações em uma estrutura organizada na educação como privilégio.

Com o passar da história observa-se um aumento na demanda escolar, porém isso não significa uma universalização da educação para todos, ao contrário, permanece a seletividade. O abrir as portas das escolas com o aumento de vagas não se faz suficiente para o educando, existe a necessidade do compromisso com a igualdade de oportunidades e de resultados, um aprendizado efetivo, a democratização da escola que ainda não se constitui em realidade no cenário brasileiro. A educação escolar que tem sido garantida para a população camponesa pode ser um exemplo do quanto excludente continua sendo a educação escolar brasileira.

De acordo como Arroyo e Fernandes (1999, p. 14), “[a] escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola”. Adquirir o direito não é o suficiente se não vier acompanhado da sintonia mencionada pelo autor.

Ao falar do sujeito do campo emerge a importância da escola abarcar a diversidade do local onde estão inseridos e Caldart (2009, p. 46) aponta que o campo é um lugar de trabalhadores de direitos incluindo o de ter escolas para serem respeitados ao entrarem, e traz uma reflexão sobre a escola unitária explicando que “[o] unitário é a ‘síntese do diverso’ e o campo historicamente não tem sido considerado nessa diversidade”

De maneira mais específica, algumas escolas do campo para continuar funcionando são obrigadas a promover o multisseriamento, ou seja, organizar diferentes anos escolares dentro da mesma sala de aula, as “turmas multisseriadas”. Isso exige do professor condições diferenciadas tanto na condução pedagógica como na sua própria formação que possibilite atuar em contextos heterógenos. Condições essas que deveriam ser garantidas pelo poder público através das políticas educacionais, entretanto não tem sido por essa via que o multisseriamento tem sido tratado. Santos (2018) em seu estudo diz que, “[as] escolas multisseriadas que têm se multiplicado no cenário campesino e funcionam, na maioria das unidades, como simples junção de anos escolares no mesmo espaço, não poderia continuar invisibilizada no PNE”.

A realidade diária dessas escolas é diferente do que prevê a legislação vigente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) que delibera sobre a educação brasileira, inclusive as práticas educativas no campo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996).

E o Decreto nº 7352/2010, que além de conceituar a população e escola do campo estabelece os princípios que fundamentam a educação do campo:

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010).

Ao que parece a base legal não tem sido considerada, visto que a realidade é diferente do estabelecido na lei, pois turmas (de anos escolares) diferentes são colocadas na mesma sala e, a oportunidade de integração entre elas que possibilitaria uma nova forma de aprendizado transforma-se em um ambiente dividido por séries com seus conteúdos específicos colocados separadamente no quadro, sem considerar nenhuma das especificidades apontadas na legislação (curriculares, metodológicas, materiais, entre outros).

Santos (2018) em seu estudo apresenta a trajetória da educação do campo no âmbito das leis e decretos, e ao tratar do Plano Nacional de Educação (PNE) destaca que as políticas educacionais continuam priorizando a educação urbana, as metas e estratégias do PNE evidenciam tal prioridade. À medida que das vinte metas do plano a educação do campo aparece em apenas uma (a meta oito) com estratégias generalizadas sem grande abrangência de sua especificidade.

Caldart (2009), traz uma afirmação a respeito das tensões relacionadas a Educação do Campo, mas essas são de concepções teóricas e a relevância em aprender e discutir sem perder de vista a realidade do movimento para não fortalecer posicionamentos conservadores que impeçam a compreensão da história dessa educação.

Segundo Almeida et al (2008), a escola do campo entra em cena apoiada pelos movimentos sociais para que as lutas não permaneçam na intencionalidade, mas de alguma forma contribuam com a reconstrução da vida no campo. Existe uma visão ampliada para a escola e o espaço que ocupa, com salas de aulas para os diferentes campos de estudo, laboratórios e espaços abertos que possibilitem aos educandos o pensar e sentir as manifestações culturais do campo, dentre outras possibilidades de espaços que caberia a essa educação.

Nas considerações finais Santos (2018), destaca que o ideário da educação do campo reivindicado pelos movimentos sociais permanece distante da sua consolidação, concluindo que apesar de seus esforços atravessarem décadas o Estado não apresentou ações concretas diante das propostas defendidas por esses movimentos. Da mesma forma Assunção et al (2020) constata a ausência de vínculos culturais de uma comunidade quilombola no currículo da disciplina de artes, fato que confirma o distanciamento entre princípios e prática da educação do campo no cotidiano escolar.

O estudo de Nascimento (2006, p. 869), caracteriza a educação do campo como um projeto de renovação pedagógica que utiliza maneiras diferentes de falar, ou seja, linguagem própria da cultura do campo como gestos e símbolos, rituais e músicas, em uma trajetória contrária a transmissão de conteúdo. Para o autor, essa educação se forma a partir de um movimento sociocultural de humanização e, em suas palavras “[...] é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana”.

Para Caldart (2009) a educação do campo não trata de propostas de educação ou pedagógicas, mas de uma concepção de educação e de campo, ressaltando o seu surgimento em um contexto histórico de movimento real e prático, com fins e ferramentas práticas. Nesse sentido, a educação do campo refletindo sobre a conjuntura de esvaziamento do território camponês por conta do modelo de desenvolvimento econômico, principalmente, ressignifica a própria organização da escola no que diz respeito a enturmação. E o ensino multisseriado tem figurando como quase condição para algumas escolas continuar funcionando nas comunidades rurais.

A história do ensino multisseriado no Brasil tem mostrado um retrato de precarização e descaso da gestão pública com a educação das crianças, jovens e adultos que vivem no campo. As escolas geralmente funcionam em prédios improvisados, com uma ou duas salas de aula, quase sem equipamentos, com um único professor, e sem material pedagógico apropriado, ou seja, um conjunto de condições que propiciam a rejeição dessa escola. Atuam no sentido de convencer as famílias a

desistir da escola ou encaminhar seus filhos para as escolas urbanas cumprindo bem o papel da educação rural conforme Santos (2018, p. 196)

A trajetória da educação do campo/rural traçada, até então, parece evidenciar nas propostas pedagógicas intenções e objetivos que levem, através de processos educativos escolares ou profissionalizantes, os sujeitos à subordinação, acomodação, aceitação do *status quo*.

Ao contrário dessa concepção a educação do campo busca valorizar o sujeito do campo aliando seu trabalho, sua formação escolar por meio de uma educação problematizadora do modo dominante de conhecimento. Caldart (2009, p. 38), afirma que “[ela] nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe”. Trata-se de uma educação pensada e desenvolvida com os sujeitos do campo e não simplesmente para esses sujeitos, Caldart (2002, p. 19):

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Dessa forma a escola do campo que conforme afirma Molina e Sá (2012, p. 325), “se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital”, é uma escola que não referenda processos educativos que priorize a conformação com o *status quo*. É uma escola que problematiza o modelo seriado urbano de escola, bem como o formato multisseriado dentro do paradigma seriado.

Dados dos estudos de Hage (2018) mostram um panorama do ensino multisseriado no cenário brasileiro que evidencia a prevalência por processos fragmentados homogêneos em detrimento de práticas direcionadas a contextos heterogêneos como é o caso do ensino multisseriado. De acordo com o autor o “modelo seriado urbano de ensino” materializado em turmas multisseriadas se constitui em:

Um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar dos estudantes do campo; ao pressionar os professores para organizar o trabalho pedagógico de forma fragmentada, e desenvolver atividades de planejamento curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação (HAGE, 2012, p.34).

Para se contrapor a essa conjuntura Hage propõe uma ruptura com o que nomeia de “paradigma seriado urbano de ensino” destacando a potencialidade da heterogeneidade que se

configura no campo evidenciada através de valores como solidariedade, alteridade, igualdade, diferença, diversidade, entre outros.

As escolas públicas do campo, que em sua grande maioria tem assumido historicamente o modelo da multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimento, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada às particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais produtivos, culturais, etc.; são elementos imprescindíveis na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o país (HAGE, 2012, p. 34).

Nesse sentido, a organização da escola por ciclos traz uma reflexão sobre a necessidade de desconstruir a visão homogênea do ambiente escolar possibilitando uma análise a respeito dos processos educativos no ensino multisseriado, o qual tem sido visto como precário e de baixa qualidade. Para Barretto e Sousa (2005) os ciclos têm sido introduzidos nas escolas urbanas em contrapartida, as (escolas) do campo, em sua maioria, permanecem com salas multisseriadas acolhendo alunos dos quatro anos do ensino fundamental onde persiste o conteúdo fragmentado transmitido por um único docente. Nossa aposta está na possibilidade da organização da escola na forma adotada para “enturmação” se constituir como elemento relevante na alteração da qualidade da educação do campo.

3 O ENSINO POR CICLOS

Utilizar a palavra ciclos não é suficiente para determinar a adoção do modo de organização escolar, mas iniciativas que experienciem situações em busca de resultados os quais possam contribuir para o avanço da educação e a democratização da escola. Romper com estruturas que não trazem impacto a sociedade local é a forma da escola apresentar uma educação transformadora como aponta Souza et al (2008, p. 51) quando afirma que o projeto político pedagógico das escolas do campo “pressupõe uma ruptura com o atual modelo de educação e de sociedade vigentes”.

Alavarse (2009) utiliza o termo “democratização da escola”, o que significa permitir a cada indivíduo aprender e não apenas receber a transmissão de conteúdo sem a preocupação com o aprendizado. Segundo o autor, a proposta de ciclos para se tornar efetiva precisa ser analisada no sentido de desenvolver transformações curriculares que permitam essa democratização, ou seja, o compromisso com a igualdade de oportunidade e resultados.

A necessidade de ruptura com o modelo atual de organização escolar e a adoção de uma nova educação, ao que se pode perceber, está no campo e na cidade. “Entretanto, o ensino multisseriado tem sido uma dificuldade recorrente enfrentada pelas escolas do campo, como diferentes estudos têm demonstrado” (SANTOS, 2018, p. 204).

Barretto e Sousa (2005), abordam os diferentes conceitos a respeito da formulação dos ciclos, o qual está em construção por não se constituir uma proposta acabada em virtude de embates específicos no contexto histórico, porque os seus significados têm sido trabalhados por visões educacionais que se modificam. A discussão sobre os significados atribuídos aos ciclos é relevante no sentido de nortear opiniões direcionando novos estudos e pesquisas, tendo em vista a sua complexidade, objetivando a garantia do direito à educação para todos.

De acordo com Alavarse (2009), a adoção dos ciclos criou polêmica e foi associada ao declínio da qualidade de ensino, por outro lado evidenciou diferenças diante da escola seriada com sua lógica predominante de superar o fracasso escolar relacionado as altas taxas de reprovação, fator identificado na seriação.

Barreto e Mitrulis (1999, p. 28) conceituam os ciclos apontando a diferença da organização escolar em séries e a tentativa de superar a fragmentação do currículo explicando que,

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período.

Segundo Barretto e Souza (2005) a denominação ciclos surgiu como alternativa para organização escolar não seriada por volta do ano de 1980 passando a receber diferentes atribuições de valor relacionados a alfabetização, a aprendizagem e a formação de acordo com a proposta, e afirmam que,

Nas propostas de ciclos, o compromisso com a democratização do ensino, tal como anunciado, vai além da busca de regularização do fluxo escolar, ao incorporar dimensões sociais e culturais mais abrangentes e novo entendimento a respeito da natureza e dos modos de conhecer, de ensinar e de aprender. (BARRETTO E SOUSA, 2005, p. 664)

Krug (2005), apresenta em seu estudo uma exposição sobre organização seriada e em ciclos apontado para a possibilidade da construção de uma nova escola a partir da atenção dispensada as necessidades das classes populares. Discorre a respeito de trabalhar com a formação humana explicando a necessidade de reconhecer o processo de desenvolvimento de cada indivíduo.

O futuro de todos está ligado ao aprendizado do presente e se no presente temos uns poucos sujeitos com aprendizado relevante e muitos com pouco aprendizado, isso significa que o futuro continuará perpetuando a situação atual, ou seja, o controle de tudo nas mãos dos poucos.

Pensar a educação, a escola e o ensino, e a aprendizagem é considerar a heterogeneidade dentro e fora da sala de aula, a comunidade e a sociedade a qual o aluno está inserido, e principalmente romper com a estrutura organizacional que está preocupada em manter a seleção dos capazes e dos incapazes, a valorização do urbano em detrimento do rural, são princípios arraigados e impregnados na história da educação e contrapor-se a esses princípios são alguns dos objetivos da educação do campo.

Para Jacomini (2008) a oposição dos ciclos ao sistema seriado é clara em vários aspectos no sentido organizacional de conteúdo, metodologias, avaliações e tempos de aprendizagem que preservam os diferentes ritmos e a heterogeneidade. Ressalta que a construção do conhecimento de um indivíduo é o resultado de sua interação com o meio e o contexto histórico. O entendimento de que cada pessoa tem um tempo para a aprendizagem e que não é eficaz a forma como o conteúdo é ensinado a todos igualmente, é importante para a viabilização de uma nova estrutura, a qual Krug (2005) explica quando trata sobre os ciclos de formação o qual adota a idade como base para a enturmação e a heterogeneidade como força motriz da aprendizagem escolar.

Jacomini (2008) esclarece que esse tipo de organização não se concretizará a partir do aglomerado de conteúdo das séries inseridos em um período maior. Mas em uma estrutura a qual coloque no centro a aprendizagem, visto que a escola seriada tem sua centralidade no ensino. Para a autora, aproveitar a potencialidade da organização em ciclos é construir um espaço educativo favorável à aprendizagem e à formação.

Segundo Barretto e Sousa (2005), existe um potencial nos ciclos o qual pode contribuir em vários aspectos para educação relacionados a garantia do direito, a democratização do ensino, a qualidade na aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos respeitando suas diferenças.

Para Jacomini (2008) existe um consenso referente ao funcionamento dos ciclos, a necessidade de garantir determinadas condições evitando a transformação em um aglomerado de séries sem reprovação. A autora aponta o potencial dos ciclos no sentido de democratização do ensino e da aprendizagem a partir de uma organização estrutural e material que dão suporte as práticas pedagógicas.

A urgência de se construir uma escola com educação que acompanhe as mudanças tecnológicas, científicas e globais é real. De acordo com Krug (2005, p. 4),

A tradição da mesmice também nos faz tentar formar turmas homogêneas em conhecimento, já que, para a escola tradicional, é impraticável propor atividades diferenciadas e/ou com base nas diferenças de saberes. Dedicar-se um esforço muito grande para formar as turmas por nível de conhecimento.

A complexidade envolve a temática de tal forma que para alguns pode ser algo inalcançável devido as alterações e transformações necessárias para alcançar tal feito. Em contrapartida, para outros

há esperança, deixando claro a necessidade de se utilizar de esforços contínuos e constantes para atingir a concretude dos objetivos. A elevação da qualidade do ensino multisseriado pode se constituir como possibilidade com uma ruptura ao paradigma seriado e adoção da organização da escola por ciclos.

O aspecto mais polêmico e objeto de crítica na proposta de ciclos tem sido a avaliação. Ao tratar sobre a avaliação da aprendizagem no ensino por ciclos Jacomini (2008, p. 91) destaca a importância de mudanças relevantes na escola, especificamente, “a reorganização: a) do tempo-espaço; b) dos conteúdos; c) das metodologias; e d) da avaliação”. Para a autora, a avaliação é inerente a vida humana, consequentemente não se realiza em momentos pontuais pré-definidos, como faz a escola seriada convencional, mas imbricados em todas as ações humanas. Identifica concepções de avaliação diferentes da perspectiva classificatória nos três sistemas escolares que adotaram os ciclos (escola plural, cidadã e os ciclos no município de São Paulo) objeto de sua análise:

Em dois aspectos centrais, a concepção de avaliação apresentada nas propostas ciclos se diferencia da concepção tradicional de avaliação escolar: a) a vinculação da avaliação ao processo educativo, como promotora de meios para subsidiar a aprendizagem e a formação dos educandos; b) a extensão dos processos avaliativos a todos os envolvidos na educação escolar (JACOMINI, 2008, p. 90).

Muitas são as expectativas em torno da organização em ciclos, assim como análises divergentes em relação a efetividade do ensino por ciclos, muitos, fundamentados em opiniões apressadas e aligeiradas podem, inclusive, dificultar análises consistentes nesse sentido. Arroyo (1999) alerta para o cuidado que se deve ter com implantações equivocadas, as quais são amontoados de séries e progressão continuada sem considerar a concepção que fundamenta o ensino por ciclos. Já Barreto (2008) aponta que os ciclos têm a preocupação voltada para o significado do que se aprende, não são meramente para uma correção de fluxo escolar. São diversos os que compartilham uma visão positiva da potencialidade dos ciclos, mas que reconhecem a necessidade de mudanças substanciais em todo o funcionamento da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional apresenta uma busca onde lutas e novas experiências se fundem em expectativas as quais nem sempre são alcançadas. Mas a beleza está na construção, quadro a quadro, das cenas que compõem a história, adaptando e ajustando as ações e falas de todos os atores para que haja harmonia.

Já existe uma história da educação, a qual vem sendo escrita há algumas décadas e, essa precisa adaptar e ajustar determinadas cenas relacionadas ao destaque dos protagonistas nesse roteiro. A sala de aula é constituída por alunos, e cada um precisa ser visto em sua singularidade, alguém a ser incluído

na sociedade para contribuir com a sua capacidade. O professor deve ser encorajado a assumir o seu papel de ator principal juntamente com seu aluno. Ambos sendo respeitados em suas representações recebendo o apoio e suporte necessário.

Pode-se considerar que o processo educativo ao longo da história tem passado por mudanças na busca de métodos para alcançar quantidades sem associar a qualidade. Após pesquisas e estudos observando condições sociais e institucionais, percebe-se uma lacuna a ser preenchida e, talvez a ruptura com antigas estruturas e organizações escolares possa possibilitar a resposta para o ensino-aprendizagem significativo. E a organização da escola multisseriada por ciclos, com currículos e metodologias adequados à especificidade camponesa pode se constituir em importante movimento de transformação e elevação da qualidade da educação do campo.

Materiais didáticos, como os livros disponibilizados, fazem parte dessa estrutura que propicia o ensino-aprendizagem, mas a partir das pesquisas percebe-se a homogeneização do indivíduo em sala de aula, ou seja, a falta de um olhar para as singularidades da região, da cultura e da comunidade onde está inserido.

É possível considerar a possibilidade de implementação dos ciclos de formação em classes multisseriadas sem fazer vistas grossas aos desafios e dificuldades. Porque, mudanças e rupturas, em sua maioria, apresentam-se como obstáculos a serem superados. E de maneira consciente compreender a necessidade da cooperação entre comunidade escolar, sociedade e governos vigentes.

Portanto, cuidar do processo formativo do docente assim como propiciar condições de trabalho adequadas é importante, como também proporcionar uma aprendizagem que comporte a heterogeneidade da sala de aula e garanta a democratização do direito a educação de qualidade para todos independentemente de onde habita se no campo ou na cidade.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr./2009.

ALMEIDA, Luiz Paulo de et al. Discutindo a cultura camponesa no processo de ensino-aprendizagem em três escolas do sul do Brasil. In: MACHADO, Carmem Lucia Bezerra et al (Org.). **Teorias e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p. 100-109.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: DF, 1999.

ASSUNÇÃO, A. V. L. L.; MARTINS, M. da C.; MARQUES, W. R.; e outros. Estudo de História e Cultura Africana no ensino de Arte em uma escola quilombola maranhense: análise de experiências. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 75904 – 75922; out. 2020.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As escolas com ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. v. 4. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008, p. 195-212.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, nov./1999. p. 27-48.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Revista Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005, p. 659-688.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs; CALDART, Roseli Salete (orgs.) Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. v. 7, n. 1, mar./jun.2009, p. 35-64.

FERNANDES, Ailton Gonçalves et al. A pedagogia e as práticas educativas na educação do campo. In: MACHADO, Carmem Lucia Bezerra et al (Org.). **Teorias e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p. 26-39.

FETZNER, Andréa Rosana. **CICLOS & CURRÍCULO: À PROCURA DE SENTIDOS. ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.7, n.1, 2014. p.5-12

FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr./2004.

HAGE, Salomão M. Educação do Campo e Transgressão do Paradigma (Multi)seriado nas Escolas Rurais. IN: HAJE, Salomão A. M & outros (orgs.). Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. v. 4. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008, p. 81-97.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares, n. 06, 2005. In: www.anped.org.br/sites/default/files/gt06524int.pdf. Acesso em: 03/02/2019.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n. 1, 2011.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009, p. 24-34.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio, 2012. V. i, p. 324-330.

MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. **Revista Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SOUZA, Eloir José de et al. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, Carmem Lucia Bezerra et al (Org.). **Teorias e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p. 44-55.