



O QUE ENSINAR NAS CLASSES MULTISERIADAS DO CAMPO: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Jânia Ribeiro dos Santos[1]

Raphael dos Santos[2]

Eixo Temático 3 - Educação no Campo, Movimentos Sociais

RESUMO

Neste artigo, discutimos concepções e fundamentos do que ensinar em classes multisseriadas a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica. A análise caracteriza e problematiza o atual contexto da educação do campo, evidenciando, de um lado, problemas relacionados à concepção pedagógica desvinculada do projeto histórico que atende aos interesses dos trabalhadores, e do outro, problemas de ordem estrutural. A partir dessa análise discute-se a concepção de educação e de escola do campo numa perspectiva contra hegemônica articulada aos interesses históricos da classe trabalhadora e o seu desdobramento no currículo escolar, especificamente quanto à identificação de quais conteúdos devem constituir a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Projeto Histórico; Educação do Campo; Classes Multisseriadas.

ABSTRACT

In this paper we discuss the conceptions and foundations of what is taught in multigrade classes through historical and critical pedagogy contributions. The analysis characterises and problematises country education's current context highlighting, on one hand, problems related to pedagogical conception disconnected from the historical project which serves workers' interest, and on the other hand, problems of structural order. From this analysis we discuss the conception of education and country school in a non-hegemonic perspective articulated to working class' historical interest as well as its developments in school curriculum. Moreover, we focus on the identification of which contents should constitute the organization of pedagogical work in multigrade classes from the contributions of historical-critical pedagogy.

Keywords: History Project; Education in Countryside; Multigrade Classes.

1 INTRODUÇÃO

O atual contexto da educação pública brasileira, incluindo a escola do campo, evidencia grandes problemas de ordem conceitual e estrutural. Segundo Santos, Paludo e Oliveira (2010) a educação do campo enfrenta problemas relacionados à teoria educacional e teoria pedagógica desvinculada de um projeto de homem, educação e sociedade que atenda aos interesses históricos dos trabalhadores, e do outro, altas taxas de analfabetismo, dificuldade de acesso e permanência dos alunos, baixo nível de escolarização de professores e infraestrutura das escolas em situação precária.

O resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2009 revelou acentuada discrepância em nível de escolarização entre as populações urbana e rural, pois do total da população rural no país de 15 anos ou mais idade 22,8% eram analfabetas e na área urbana essa taxa corresponde a 7,4%.

Em relação à organização das escolas de educação básica no campo, em especial aquelas que oferecem o ensino fundamental, o Censo Escolar de 2011 mostrou que dos 76.229 estabelecimentos de ensino, 71,37% têm classes multisseriadas[3] e representam 22% das matrículas totais do campo, esse percentual equivale a 1.384.654 de alunos matriculados.

Ao analisar o atual contexto da oferta do ensino na educação do campo, em especial, o quantitativo de turmas organizadas a partir do critério da multissérie, nota-se que discutir concepções e fundamentos do que ensinar nas classes multisseriadas não é apenas uma questão pedagógica, mas acima de tudo política, pois legítima a luta dos trabalhadores por uma educação que atenda as especificidades do campo.

Para tanto, estruturamos este texto em três tópicos: no primeiro tópico, discutimos a concepção de educação e de escola do campo numa perspectiva contra hegemônica. No segundo, tratamos sobre o que ensinar nas classes multisseriadas a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA DO CAMPO

A concepção de educação e escola do campo está explicitada nas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* - Resolução CNE/CEB nº 01/2002; nas *Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo* - Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e no Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a *Política de Educação do Campo*.

Em relação aos princípios da educação do campo a legislação preconiza que "as escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE" (BRASIL, 2010, p. 1).

Na Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, especificamente, no capítulo II, seção IV é possível analisar a concepção de educação do campo.

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo

e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010, p. 12).

Embora o texto evidencie a necessidade da construção de propostas pedagógicas respeitando a diversidade dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, a legislação não apresenta claramente uma concepção de organização do trabalho pedagógico para a escola do campo, tampouco para a multissérie. O texto menciona apenas que a educação para a população rural deve contemplar adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região.

O que precisa ser definido é uma concepção pedagógica articulada aos interesses da classe trabalhadora. É incoerente materializar um projeto político pedagógico, sem antes a comunidade escolar entender que a possibilidade de construção de uma educação comprometida com a formação humana dos trabalhadores parte da constatação e análise crítica do projeto histórico[4] que fundamenta uma determinada teoria pedagógica (SILVA et al, 2010).

Não é qualquer teoria educacional e teoria pedagógica que vai garantir a organização do trabalho pedagógico da escola do campo e a defesa dos interesses históricos dos trabalhadores. Quando não há essa compreensão corre-se o risco de inconscientemente, desenvolver uma proposta pedagógica que ao invés de emancipar a classe trabalhadora acaba por intensificar o processo de marginalização.

Nessa perspectiva, conforme sinaliza Santos, Paludo e Oliveira (2010) é preciso compreender que a educação do campo representa a expressão de luta dos trabalhadores que vivem no e do campo organizados em movimentos sociais. Concebida a partir de um projeto histórico que tem como fundamento a superação do

modo de produção capitalista, a educação do campo materializou-se na perspectiva do enfrentamento aos projetos educacionais influenciados pelo modelo de educação rural, comprometendo-se com a formação humana e política da classe trabalhadora.

A educação do campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo que sempre dominou a chamada ‘educação rural’, a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 15).

A compreensão deste projeto educacional parte do princípio de que é possível superar a lógica capitalista na perspectiva de construir uma nova organização das relações sociais a partir de um projeto histórico comprometido com a formação dos trabalhadores.

Toda teoria pedagógica desenvolve-se na escola a partir de uma determinada teoria educacional e essa por sua vez é formulada a partir de uma determinada concepção pedagógica que também expressa o interesse histórico de uma classe social (SILVA et al, 2010). Portanto, a escola não se constitui como um lugar neutro, mas como um espaço determinado pelos interesses de classe.

Saviani (2008a, p. 166) explica que a “expressão concepção pedagógica é correlata de ideias pedagógicas”. Essas ideias expressam, de modo geral, a visão de homem e sociedade orientadora do fenômeno educativo, incluindo o papel da educação na sociedade, as teorias educacionais e pedagógicas. Desse modo, as concepções pedagógicas representam as formas pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada.

Embora a história da educação brasileira evidencie a existência de diferentes concepções pedagógicas, Santos, Paludo e Oliveira (2010) apontam a concepção liberal e a concepção socialista da educação como duas grandes ideias que orientam o pensamento educacional contemporâneo. A primeira está relacionada ao projeto histórico capitalista. A segunda relaciona-se ao projeto histórico socialista. Ambas foram se constituindo simultaneamente durante o processo de formação da sociedade capitalista, expressando diferentes interesses em disputa na atualidade através de diferentes teorias educacionais.

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica por oposição, trata do ‘trabalho pedagógico’, formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática (FREITAS, 1995, p. 93).

Nessa perspectiva, entende-se que as teorias educacionais representam as concepções de educação que direcionam a prática educativa objetivando formar um determinado tipo de homem de acordo com os interesses de classe. A teoria pedagógica por sua vez representa a forma como o ato educativo está

organizado, enfim, como pedagogicamente a escola organiza-se para alcançar os objetivos educacionais.

Uma pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora deve se fundamentar em uma reflexão pedagógica crítico-superadora, pois esta é sustentada pela prática diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica porque parte da constatação e leitura dos dados da realidade. Essa análise depende dos interesses de classe, logo, constitui-se como uma prática judicativa. Teleológica porque determina uma posição, direção e ação, seja ela conservadora ou transformadora (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27).

Assim, é imprescindível que os profissionais tenham claro o projeto de sociedade e de homem que a escola defende. Os valores, a ética e a moral que sustentam a relação escola/sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27). Isso demarca o posicionamento político e pedagógico da escola e dos profissionais que atuam nela, impedindo o ecletismo de concepções pedagógicas. Para tanto, a escola precisa fortalecer a dimensão do trabalho coletivo entre os educadores, pois:

Quando cada professor trabalha sozinho, fazendo o que lhe ‘da na cabeça’, há muito menos chances de que esse trabalho seja social e pedagogicamente significativo para o conjunto de educandos [...]. Cada professor deve ter a oportunidade de debater seu planejamento com os outros colegas da escola, com a direção, com a comunidade. Dessa forma, mais facilmente conseguiremos selecionar e trabalhar conteúdos que estejam em sintonia com a concepção de ser humano que se quer formar, com a concepção de educação e com o fortalecimento da identidade dos trabalhadores camponeses (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2009, p. 62-63).

Saviani (2008a, p. 167) comprehende que a concepção pedagógica constitui a própria substância da prática educativa, uma vez que envolve três níveis: o nível da filosofia da educação “busca explicar as finalidades e os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade” orientadora do fenômeno educativo, o nível da teoria da educação “procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitem compreender o lugar e o papel da educação na sociedade” e o nível da prática pedagógica “modo como é organizado e realizado o ato educativo”.

A identificação dos fundamentos filosóficos, teóricos e pedagógicos que sustentam as diferentes concepções pedagógicas permite ao professor analisar com rigorosidade os objetivos de formação humana que atenda a determinado modelo de produção da existência.

Na tentativa de identificar uma concepção de escola próxima dos interesses imediatos e históricos dos trabalhadores, encontramos no conjunto das pedagogias contra hegemônicas[5] uma aproximação dos fundamentos da educação do campo.

As pedagogias contra hegemônicas situam-se no contexto das teorias educacionais críticas por analisar criticamente a sociedade e a educação, compreendendo-a como um fenômeno social determinado pelos interesses de classes opostos.

Situam-se no âmbito das teorias críticas dois grandes grupos. O primeiro grupo inspirado nas concepções

libertadora e libertária, centrado “[...] no saber do povo e na autonomia de suas organizações [preconiza] uma educação autônoma e até certo ponto, à margem da estrutura escolar” (SAVIANI, 2011, 415). O segundo grupo inspirado na pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica é caracterizado pela “centralidade da educação escolar, valorizando o acesso da [classe trabalhadora] aos conhecimentos sistematizados” (SAVIANI, 2011, 415). Portanto, em termos teórico-pedagógicos as pedagogias contra hegemônicas orientam a prática educativa numa perspectiva transformadora.

Embora este texto não pretenda tratar exaustivamente de cada uma das pedagogias para aderir a uma delas, mas, sim, instigar uma reflexão pedagógica crítico-superadora, é importante destacar a aproximação entre o projeto histórico socialista e a pedagogia histórico-crítica, conforme evidenciada por Freitas (1995):

Nosso projeto histórico assume algumas linhas demarcatórias: defende o socialismo e, portanto, tem uma plataforma anticapitalista, traçando uma fronteira nítida com a socialdemocracia, rejeitando-a. Não queremos ‘humanizar’ a exploração do homem pelo homem, queremos acabar com a exploração. Não queremos ‘reformar’ o capitalismo, queremos a sua superação por um outro modo de produção mais avançado. No campo educacional, procuramos estar próximos da Pedagogia Histórico-Crítica (FREITAS, 1995, p. 57).

Desse modo, embora Freitas (1995) destaque que a proposta da pedagogia histórico-crítica não possa ser identificada como um método geral de ensino, mesmo porque como salienta o próprio Saviani (2008b, p. 2) “está em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através da contribuição de diferentes estudiosos”, comprehende-se que a aproximação do professor com os seus fundamentos, possibilita uma análise crítica das concepções e teorias pedagógicas existentes no atual contexto educacional na perspectiva de estabelecer relações entre educação, sociedade e projetos históricos em disputa.

A pedagogia histórico-crítica inspira-se nos preceitos do materialismo histórico dialético, pois fundamenta-se na concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico, inspirada nas investigações e análises desenvolvidas por Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Estes autores não produziram uma teoria pedagógica, mas realizaram análises que serviram de inspiração para a formulação de uma pedagogia próxima da teoria marxista (SAVIANI, 2008a).

Saviani (2007a) alerta para o fato de que o maior desafio da construção de uma pedagogia de inspiração marxista não recai apenas sobre a análise das obras de Marx e Engels destinadas à educação, mas, sobretudo, a compreensão com rigorosidade dos fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do materialismo histórico. Portanto, não basta recolher os escritos dos fundadores da teoria marxista, mas apropriar-se da concepção do método histórico dialético como parâmetro para formulação de uma teoria pedagógica.

A pedagogia histórico-crítica fundamenta-se na concepção de que o trabalho define a essência humana. Ao conceber o trabalho como a ação de transformação da natureza em função das necessidades humanas, comprehende-se que a essência humana não precede a existência do homem. Através do trabalho o homem produz a própria vida. Dessa forma, pode-se dizer que o homem não nasce homem, mas se constitui no

processo de produção da existência (SAVIANI, 2007b).

Historicamente, o homem aprendeu a produzir a existência no próprio ato de produção da natureza em produto necessário a sua sobrevivência. Através da produção coletiva, os homens educavam-se e educavam as novas gerações e todo esse movimento só foi possível através do desenvolvimento de formas e conteúdos que desencadeou um verdadeiro processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, caracterizando a identidade entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007b).

Por isso ao discutir a natureza e a especificidade da educação, Saviani (2008b) destaca que para garantir a sua sobrevivência o homem intencionalmente, transformou a natureza em bens materiais mediante o processo de trabalho e ao fazê-lo produziu representações mentais que transformaram-se em ideias, conceitos, valores, símbolos e habilidades intrínsecas aos objetos e meios de produção. Portanto, existem duas categorias inseparáveis de trabalho: o material e o não material. A educação, nesse contexto, situa-se, nas palavras do autor como um trabalho não material, pois como resultado do processo de reflexão-ação-reflexão na produção de objetos concretos acabou por produzir o saber objetivo.

Desse modo, o papel da educação na perspectiva histórico-crítica corresponde, "de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo" (SAVIANI, 2008b, p. 13).

Esse posicionamento caracteriza a escola como "instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (SAVIANI, 2008b, p. 14). Isso significa que a socialização do saber sistematizado constitui-se como papel central da escola, seja no campo ou na cidade.

Não é qualquer tipo de saber, trata-se de um saber sistematizado, o saber elaborado cientificamente. É na escola que o homem aproxima-se dos instrumentos necessários ao conhecimento científico. É na escola que se aprende a ler e escrever, as ciências naturais, as ciências sociais e a linguagem dos números (SAVIANI, 2008b).

Portanto, depois de compreender que a organização do trabalho pedagógico da escola do campo precisa avançar no sentido de aproximar-se da concepção pedagógica crítica, discutimos o que ensinar nas classes multisseriadas a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica.

3 O QUE ENSINAR NAS CLASSES MULTISERIADAS DO CAMPO?

Historicamente, a humanidade produziu e acumulou conhecimentos no campo das ciências e das artes proveniente da interação humana com a realidade social, material ou psíquica. Além disso, outros saberes, crenças e valores foram produzidos a partir das diferentes relações sociais estabelecidas entre os homens. Portanto, muitos são os conhecimentos que permeiam a sociedade atual (SFORNI, 2010).

Dessa forma, para selecionar e organizar os conteúdos de ensino a escola precisa analisar o projeto de sociedade e de homem que defende.

Como instituição social influenciada pelos interesses de classe, a escola pode tornar-se espaço de reprodução da ordem vigente ou pode avançar na perspectiva da transformação da sociedade. Isso depende da teoria educacional que fundamenta a organização do trabalho pedagógico da escola (MARSIGLIA, 2011).

Os critérios utilizados para selecionar, planejar e ensinar os conteúdos estão fundamentados em alguma concepção pedagógica, portanto, não se trata de uma escolha neutra, mas de ideias que expressão uma concepção de homem, de escola e de sociedade. Mas, quais os conteúdos a serem ensinados em uma classe multisserieada?

O acervo de conhecimentos científicos, incorporados pela sociedade, como a linguagem escrita, a matemática, as ciências naturais e sociais estão de maneira implícita e indireta na base da organização do ensino fundamental, e consequentemente, de maneira direta e explícita na organização curricular do ensino médio (SAVIANI, 2007b).

O domínio da leitura, da escrita, do raciocíno lógico, do algoritmo matemático e a compreensão das leis gerais básicas dos fenômenos naturais e sociais constituem pré-requisitos básicos para compreender a relação trabalho-educação, enfim, compreender o mundo em sua totalidade, e isso tem inicio no ensino fundamental, ampliando-se no ensino médio e consolidando-se no ensino superior.

Dessa forma, a escola deve selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino que emergem dos conteúdos culturais universais. Não se trata de qualquer conhecimento, mas do saber objetivo. Para atingir esse objetivo é preciso distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, utilizando-se do critério clássico.

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira. Ora, clássico na escola é transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir (SAVIANI, 2008b, p 18).

Isso é o que Saviani conceituou como aquilo que é próprio da especificidade da educação. Nesse sentido, o currículo escolar, na perspectiva histórico-crítica é compreendido como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2008b, p. 16). O termo “nuclear” evidencia que a escola não pode perder de vista que a transmissão e assimilação do saber sistematizado constituem-se como atividade central, minimizando a possibilidade de transformar atividades secundárias e não essenciais à escola em atividade central e principal. Para ilustrar essa situação o autor afirma:

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas?

Aprenderam português?

Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia?

Ora, estes são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. [...] No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo. [...] (Atividades como as comemorações) não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nesta condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las. (SAVIANI, 2008b, p. 102).

Dessa forma, numa perspectiva crítica, o currículo escolar, representa a trajetória da humanidade no processo de produção e apreensão do conhecimento científico selecionado e sistematizado pela escola em forma de conteúdos de ensino. Desse modo, a função social do currículo é possibilitar ao estudante o desenvolvimento humano mediante a apropriação do conhecimento científico, selecionado, sistematizado e tratado pedagogicamente pela escola na relação professor-conhecimento-aluno (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Portanto, a qualidade da aprendizagem depende do tipo de conhecimento que a escola se propõe a trabalhar em sala de aula.

Definidos os conteúdos de ensino a escola precisa pensar os procedimentos metodológicos a serem implementados na perspectiva de orientar o aluno a apropriar-se dos conceitos científicos. Por isso, os autores definem o ensino como princípio potencializador da aprendizagem a partir da lógica do confronto entre os conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos. Eles enfatizam ainda que à medida que o aluno se apropria das especificidades dos conhecimentos científicos sistematizados a partir dos diferentes componentes curriculares, ele é capaz de formular sínteses em seu pensamento que possibilitam constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social em sua totalidade.

Empenhada em propor novas possibilidades de organização metodológica do trabalho pedagógico, a pedagogia histórico-crítica propõem momentos articulados, assim denominados:

a) Ponto de partida da prática educativa (prática social): momento em que o professor deve levar em consideração a realidade social do aluno. Nesse primeiro momento por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências que o professor possua em relação à prática social, seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não sabe o nível de conhecimento do aluno, portanto, conforme evidencia Saviani (2009) a compreensão do professor caracteriza-se como síntese precária. Por outro lado, a compreensão do aluno é sincrética, fragmentada, sem estabelecer relações que formam a realidade.

Cabe ao professor nesse momento conhecer a realidade social do educando e nela reconhecer aquilo que deve servir como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem.

b) Problematização: momento que são identificados os “principais problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2009, p. 64). Nesse momento, diante dos problemas explicitados pela prática social o professor, define os conteúdos que irão nortear a prática educativa na perspectiva de superação das condições existentes de acordo com os objetivos de ensino.

c) Instrumentalização: momento em que o professor deve oferecer condições para o aluno apropriar-se dos

instrumentos culturais produzidos pela humanidade. De posse desses instrumentos culturais o aluno compreenderá de maneira mais aprofundada as questões colocadas pela prática social. O momento da instrumentação caracteriza-se pelas ações didático-pedagógicas definidas pelo professor para alcançar a aprendizagem dos alunos.

d) Catarse: "momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece" (MARSIGLIA, 2011, p. 26). É a passagem da síntese à síntese, permitindo aos alunos que manifestem sua compreensão em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2009). Essa é a fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou os conteúdos e os métodos de trabalho usados na instrumentalização.

e) Ponto de chegada da prática educativa (prática social): "o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos" (SAVIANI, 2009, p. 65). Adquiridos os instrumentos culturais, o aluno avança do sincretismo inicial para uma compreensão sintética da realidade. Ocorre um salto qualitativo caracterizado pela construção de formas mais elaboradas de pensamento.

Portanto, a proposta metodológica delineada pela pedagogia histórico-crítica reconhece o momento da catarse como ponto culminante do processo educativo, pois através da mediação do professor, o aluno, que antes possuía uma compreensão limitada passa a ter uma compreensão aprofundada, mesmo que provisória, da realidade. Por isso Saviani comprehende a educação como "atividade mediadora no seio da prática social global" (2009, p. 66), pelo seu caráter transformador indireto e mediato da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica a escola tem a função social de socializar o saber historicamente produzido e sistematizado pela humanidade. Assim, o ensino que deve ser assegurado nas classes multisseries é aquele capaz de promover aos estudantes a efetiva apropriação dos conhecimentos científicos.

Para tanto, a escola precisa selecionar e organizar os conteúdos de ensino com base no projeto histórico de sociedade defendido pela classe trabalhadora do campo e da cidade. Não se trata de qualquer conhecimento, mas de conteúdos que emergem dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história.

A leitura, a produção escrita, os conteúdos gramaticais e ortográficos são exemplos de conteúdos nucleares da Língua Portuguesa que devem permear o que ensinar na multisserie, assim como os conceitos relacionados aos números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação são conteúdos nucleares do ensino da Matemática que devem constituir o currículo escolar.

Por fim, ressaltamos que os conhecimentos científicos são considerados essenciais para promover a emancipação social e a formação humana dos estudantes. A partir da apropriação destes, os sujeitos adquirem autonomia para agir de forma consciente e crítica com vistas à transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010.

_____. *Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Decreto Presidencial Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 10. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009*, Brasil, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar*. Brasília/INEP, 2011.

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

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: EDITORA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e Pedagogia*. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO (EBEM), III, 2007, Salvador. Anais... Salvador, 2007a.

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

_____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

_____. *Escola e Democracia*. 41. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

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

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: *Organização do trabalho pedagógico*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED – PR., 2010.

SILVA, Alcir Horácio et. al. Organização do Trabalho Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, JÚNIOR,

Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: EDITORA, 2010.

NOTAS

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS) e do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (UFS). Endereço eletrônico: janioribeiro@ig.com.br

[2] Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Humanas e Sociais e especialista em Educação e Gestão pela Faculdade Pio Décimo. Endereço eletrônico: phbrasil_@hotmail.com

[3] Classe Multisseriada é uma forma de organização escolar encontrada geralmente nos estabelecimentos de ensino localizados no campo brasileiro, em que são concentrados em um mesmo tempo e espaço escolar, estudantes de diferentes séries/anos (e idade) e na maior parte dos casos, sob a regência de apenas um professor.

[4] Conforme Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 15) "projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contrapõe à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista".

[5] Denominam-se pedagogias contra hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade (SAVIANI, 2008a, p. 170).

Recebido em: 29/06/2014

Aprovado em: 29/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: