



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO, CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

OSVALDO ROCHA VIEIRA FILHO

**FORMAÇÃO E SUPORTE TÉCNICO- PEDAGÓGICO PARA OS
PROFESSORES QUE ATUAM EM CLASSES MULTISSERIADAS NO
MUNICÍPIO DE IRECÊ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

SALVADOR
2018

OSVALDO ROCHA VIEIRA FILHO

**FORMAÇÃO E SUPORTE TÉCNICO- PEDAGÓGICO PARA OS
PROFESSORES QUE ATUAM EM CLASSES MULTISSERIADAS NO
MUNICÍPIO DE IRECÊ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao programa de mestrado profissional em educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de mestre em educação.

Orientador: Prof^a. Dra^a. Ana Kátia Alves dos Santos

SALVADOR
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Vieira Filho, Osvaldo Rocha.

Formação e suporte técnico-pedagógico para os professores que atuam em classes multisseriadas no município de Irecê : desafios e possibilidades / Osvaldo Rocha Vieira Filho. - 2018.

116 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Kátia Alves dos Santos.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Educação rural - Irecê (BA). 2. Escolas rurais - Irecê (BA). 3. Classe multisseriada - Irecê (BA). 4. Professores - Formação. I. Santos, Ana Kátia Alves dos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 370.91734 – 23. ed.

OSVALDO ROCHA VIEIRA FILHO

**FORMAÇÃO E SUPORTE TÉCNICO-PEDAGÓGICO PARA OS
PROFESSORES QUE ATUAM EM CLASSES
MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE IRECÊ: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao programa de mestrado
profissional em educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal da Bahia, como requisito para
obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dra^a. Ana Kátia Alves dos Santos

BANCA EXAMINADORA

Ana Kátia Alves dos Santos _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Cilene Nascimento Canda _____
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Sandra Maria Marinho Siqueira _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará

SALVADOR
2018

A Dona Dinalva e a seu Osvaldo, mãe e pai queridos, pelo incentivo, pelo cuidado e pela dedicação em todos os momentos da minha vida.
A Grande Companheira Cristiane Martins, minha esposa, pela paciência e pela capacidade de entendimento nos momentos de angústia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza e a fonte de toda força, criação, e perseverança na busca de todos os meus objetivos.

A todos os meus familiares, em especial os meus irmãos Rondiney e Rondinely, pelo apoio e pela torcida sempre.

A todos os meus amigos e colegas de curso, em especial os companheiros de andanças e trabalho, que me entenderam em minhas ausências e inquietações.

A todos os meus colegas de trabalho, em especial a minha diretora, Jucileide, que estiveram presentes em todos os momentos desde a fase de classificação, dando apoio sempre.

Ao grupo de Estudos CEPEHU, o qual me iniciou no processo de pesquisa e me ensinou a olhar o mundo com outros olhos.

A UFBA, por me dar a oportunidade de realização de um sonho a muito tempo sonhado.

E finalmente, a todos os educadores e educadoras do campo que tentam fazer dessa educação, uma forma de fuga dos tantos problemas por todo esse povo enfrentado e que busca a cada dia fortalecer todo esse movimento e essa luta.

Muito obrigado a todos.

CARAVANAS

Fazemos parte das caravanas,
Em busca do amor eterno, aonde sangra felicidade e
a vida.

Mas somos tão pobres que a pobreza nos domina,
Na ambição dos nossos olhos tornamos o verde em
grandes cinzas.

E pouco a pouco vamos nos sentindo velhos e tão
pequenos com a mesma sina,
A sina de exalar no pó da terra...
A sina de exalar no pó da terra...

Welton Gabriel

RESUMO

Este estudo trata da formação e o suporte técnico pedagógico para os professores que atuam em classes multisseriadas no município de Irecê-Ba, e entre outras coisas buscou, a partir de uma pesquisa exploratória, analisar a realidade das escolas do campo e das classes multisseriadas no município, principalmente no que tange ao suporte técnico-pedagógico e a formação de professores, visando perceber a visão que os mesmos têm do seu trabalho e da multissérie de forma geral, tendo em vista intervir diante das problemáticas encontradas. O estudo foi desenvolvido durante doze meses e para a realização da investigação foi realizado todo um levantamento a respeito das questões históricas, conceituais e metodológicas que envolvem o tema proposto, sendo posteriormente criados espaços diferentes de diálogo, que ora contou com a presença de todos os professores e coordenadores que atuam em classes multisseriadas, ora contou com a participação dos profissionais das três escolas foco da pesquisa. Para realização dos momentos de interação com os sujeitos da pesquisa foi criado um ambiente agradável, de forma que os relatos, as conversas e entrevistas fossem da forma mais informal possível, valorizando assim a espontaneidade e as relações com os sujeitos. Por esse motivo, o trabalho é permeado pela abordagem qualitativa, com fundamentos na fenomenologia. Com o projeto de intervenção, que é o produto desta pesquisa de mestrado profissional, deseja-se propiciar momentos de interação entre todos os professores e coordenadores da multisserie, para que a partir de questões que julgarem pertinentes e outras consideradas centrais, possam realizar-se discussões, que se mostrem necessárias e realmente significativas para aqueles que os integra, na busca da superação dos problemas sinalizados.

Palavras-chave: Educação do campo. Multissérie. Formação. Suporte técnico-pedagógico.

ABSTRACT

This study deals with training and technical pedagogical support for teachers who work in multi-serials classes in the municipality of Irecê-Ba, and among other things sought, from an exploratory research, to analyze the reality of the schools of the field and the multi-serials classes in the municipality, especially with regard to technical-pedagogical support and teacher training, aiming at perceiving the vision they have of their work and of the multisystem in general, thus seeking to intervene in the face of the problems encountered in order to create alternative alternatives in the process of formation and organization of pedagogical work. The study was developed during twelve months and for carrying out the research was carried out a survey on the historical, conceptual and methodological issues that involves the proposed theme, and later were created different spaces of dialogue, which time had the presence of all teachers and coordinators who work in multi-series classes, time counted on the articulation of the same professionals from the three schools focus of the research. To create moments of interaction with the research subjects, a pleasant environment was created so that the reports, conversations and interviews were as informal as possible, thus valuing spontaneity and relationships with subjects. For this reason, the work is permeated by the qualitative approach, with foundations in phenomenology. With the intervention project, which is the product of this professional master's research, it is desired to provide moments of interaction between all the teachers and coordinators of the multiserie, so that from issues they deem pertinent and others considered central, there may be moments of discussion and training, which prove to be necessary and really meaningful for those who integrate them, in the search for overcoming the problems identified.

Keywords: Education of the field. Multiserie. Formation. Technical-pedagogical support.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Comunidade de Queimada Nova dos Rodrigues.....	62
Figura 02 – Escola Antônio Rodrigues da Rocha.....	62
Figura 03 – Espaço da Escola Antônio Rodrigues da Rocha.....	63
Figura 04 – Comunidade de Umbuzeiro.....	64
Figura 05 – Escola José Pereira Durval.....	64
Figura 06 – Espaço da Escola José Pereira Durval.....	65
Figura 07 – Comunidade de Fazenda Nova.....	66
Figura 08 – Escola Jose Pereira de Oliveira.....	66
Figura 09 – Espaço da Escola Jose Pereira de Oliveira.....	67
Figura 10 – Diagrama – proposta de intervenção.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Classes multisseriadas defendidas no Brasil entre 1987-2013, por período/década..... 17

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AABB – Associação Atlética do Banco do Brasil
ABAPORU – Programa de Formação de Gestores Escolares
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior
CBAR – Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB – Câmara da Educação Básica
CEPEHU – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana
CERMULT – Centro de Referência Multidisciplinar
CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
EFA's – Escola Famílias Agrícolas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMITEC – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
ETA – Escola Técnica em Agricultura
EUA – Estados Unidos da América
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORNEC – Fórum Nacional de Educação do campo
GARRA – Grupo de Resistencia Rural e Ambiental
GPT – Grupo Permanente de Trabalho em educação do Campo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da educação
MFR – Maison Familiale Rurale
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NALFA – Núcleo de Alfabetização e Letramento
PBF – Programa Bolsa Família
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNTE – Programa nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de professores Alfabetizadores

PRONERA – Programa de Educação na Reforma Agrária

PUC/SP – Pontifca Universidade Católica de São Paulo

RCN's – Regenciais Curriculares Nacionais

RESAB – Rede de educação do Semiárido Brasileiro

SEF – Secretária de Educação Fundamental

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade do Recôncavo da Bahia

UNEB – Universidade do estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. HISTÓRIA DE VIDA E HISTÓRICO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	22
2.1 MEMÓRIAS QUE ENTRELAÇAM PASSADO, PRESENTE E FUTURO: ASSIM SURGE UM EDUCADOR DO/NO CAMPO	22
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPONÊS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS	30
2.3 UMA LUTA EM MOVIMENTO: A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL	35
2.4 A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E A REALIDADE DA MULTISSÉRIE	39
2.5 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS NA CONTEMPORANEIDADE	44
3. O TRILHAR DO CAMINHO: PERCURSO METODOLÓGICO	50
3.1 OS DESAFIOS DA MULTISSÉRIE NO MUNICÍPIO: DESCRIVENDO O CENÁRIO E TRAÇANDO CAMINHOS	54
3.2 A PESQUISA, O CAMPO E OS SUJEITOS DA/NA MULTISSÉRIE	57
3.2.1 Os espaços e os sujeitos da pesquisa	60
3.2.2 Os estudantes das escolas pesquisadas	68
3.3 Contextualizando o município	68
4. ADENTRANDO À PESQUISA: OUVINDO OS SUJEITOS	76
4.1 COMUNIDADES DE UMBUZEIRO, QUEIMADA NOVA DOS RODRIGUES E FAZENDA NOVA: EDUCADORES DA MULTISSÉRIE EM FOCO	89
5. PARA UMA POSSÍVEL INTERVENÇÃO	97
5.1 À INTERVENÇÃO	103
5.2 CONSIDERAÇÕES DE UM PERCURSO: O FECHAMENTO DE UMA ABERTURA	106
REFERÊNCIAS	109

1. INTRODUÇÃO

Ultimamente, muitos têm sido os debates que abordam a educação como tema central. Tais discussões, em sua maioria, buscam um entendimento a respeito dos entraves existentes principalmente na escola pública no nosso país e em nossos diversos territórios de identidade, o que tem gerado uma gama de material, como teses, publicações, estudos e pesquisas sobre diversas temáticas ligadas à educação em tempos atuais.

Por outro lado, alguns temas que a meu ver são centrais para o entendimento da educação e conseqüentemente da exclusão social em todo o Brasil ainda têm sido pouco explorados pelos pesquisadores e estudiosos no decorrer da história, como é o caso da multissérie, que é uma forma de educação amplamente utilizada, principalmente nas escolas do campo do país e em especial nos estados nordestinos.

Mas o que são mesmos, escolas-classes multisseriadas? Antes de nos adentrar mais a fundo no tema, conceituaremos esta modalidade de educação, no sentido de situar o leitor a respeito do que estamos falando e o porquê da sua importância.

Segundo Moura e Santos (2012, p. 70)

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

Tal fenômeno atinge a maior parte dos estudantes das escolas do campo, e como foi citado anteriormente, tem no Nordeste o seu maior índice de ocorrência. Assim em nenhum momento essa forma tão peculiar de educação pode ficar de fora dos debates atuais.

Porém, ao contrário disto, o que se tem notado historicamente é que diante dessa considerada problemática, que envolve aspectos como falta de políticas públicas para o campo e conseqüentemente para educação do campo, ao invés de

encarar o problema de frente, muitos preferem considerar a ideia de que a multissérie se mostra em extinção frente a urbanização e a transformação do Campo brasileiro, local este que abriga mais que 90% das classes em regime de multisseriação.

Surpreendentemente, os números desmascaram as teses que colocam a multissérie como coisa do passado, em extinção.

Interessa pontuar, trazendo para mais perto de nós, que o estado da Bahia em 2012 era o que reunia o maior número de classes com este tipo de organização: eram 15.425, respondendo por 16,49% da realidade brasileira neste nível de ensino. (INEP, 2012, Tabela 4.6).

Para Smosinski (2013), segundo dados do Censo Escolar de 2011, 45.716 escolas do Brasil ainda possuíam salas multisseriadas, onde são ministradas aulas para alunos de diferentes idades e séries, destas, 42.711 ficam na zona rural e 3.005 na zona urbana – sendo 1.040.395 matrículas na zona rural e 91.491 na urbana.

Dados tão contundentes não podem passar despercebidos, e mesmo com um embate ferrenho e ideias que tem como solução o deslocamento dessas crianças e jovens dos seus locais de origens para as escolas “seriadas” e “qualificadas” das cidades, a multisserie tem resistido e se mostra como elemento fundante no processo de educação escolar dos diversos povos do campo brasileiro.

Outra questão a ser apontada é a importância social e política que as escolas multisseriadas assumem para as comunidades rurais onde se localizam, sobretudo pela garantia do acesso à escolarização de grande contingente de brasileiros, o que não seria possível sem elas. Apesar dessa importância, evidenciada nos números apresentados anteriormente, e na importância social para os sujeitos do campo, a temática tem sido invisibilizada pelas políticas públicas. No tratamento destinado às classes multisseriadas, tem prevalecido a política da extinção das escolas que as abrigam, através da política de Nucleação Escolar ou mesmo do Transporte Escolar que tem deslocado grande contingente de alunos da roça para as escolas da cidade. Isso tem ocorrido porque as classes multisseriadas têm sido representadas como sinônimo do atraso, do não moderno, do anômalo, de algo que precisa ser extinto para dar vez à modernização escolar nos territórios rurais. (SOUZA e SANTOS, 2012, p. 12)

Desta forma, o que defendo aqui é uma Educação do/no Campo, ou seja, uma escola que atenda as necessidades e os anseios das populações camponesas e que aconteça no local onde vivem, independente da organização, e que acima de tudo valorize a diversidade ali existente.

Porém, mesmo diante de muitos posicionamentos contrários ao modelo dominante de educação, infelizmente o que ainda tem prevalecido é a ideia dominante, onde aquilo que não é considerado essencial para o Pseudo-crescimento social e econômico da nação é deixado de lado, pois não se considera relevante diante das inúmeras perspectivas que a sociedade nos traz.

Assim, o que se tem notado atualmente é que não tem havido uma preocupação por parte dos órgãos do estado em buscar soluções positivas para os problemas dos considerados menos favorecidos, e isso inclui a educação dos Camponeses que são em sua maioria o público das classes multisseriadas.

Essa falta de preocupação com esse público fica claro ao analisarmos a quantidade de escolas fechadas no campo brasileiro nos últimos anos.

Segundo Ferreira e Brandão (2012), entre os anos de 2002 e 2010, houve o fechamento oficial de 9,43% das escolas localizadas no perímetro rural. Entre 2002 e 2009, houve um aumento de mais de cem por cento no número de alunos transportados rumo aos centros urbanos, passando de 3.913.318 alunos em 2002, para 8.098.191 alunos no ano de 2009, o que reafirma a tese do esvaziamento do campo e da não necessidade de escolarização, uma vez que os alunos podem ser transportados para as escolas urbanas.

Vale ressaltar, que, mesmo com toda resistência e luta, no Brasil o número de estabelecimentos de ensino nas áreas rurais tem caído em todas as regiões, mas o que é muito mais preocupante para nós nordestinos é que esta região saiu de um total de 80.910 escolas rurais em 2007 para 70.210 em 2014, mostrando assim o desaparecimento de mais de 10.000 escolas rurais em apenas 7 anos (INEP/MEC, 2014, p. 26).

Desta forma, acreditando no papel indispensável do pesquisador, torna-se tarefa crucial discutir questões relacionadas às formas de pensar e fazer educação na atualidade, em vista a compreender e intervir diante de questões que parecem invisíveis aos olhos de alguns, mas que atingem diretamente a vida de muitos outros, e que não tem sido postas em debate nos últimos anos, onde a alternativa

tem sido o fechamento de várias escolas do campo, principalmente as com classes multisseriadas, tirando assim a oportunidade dos estudantes serem educados no local onde vivem.

Acredito então que não se pode pensar a educação para os povos do campo sem colocar no seio deste debate as diversas formas que configuram o educar nesses meios, e entre essas diversas formas a multissérie é a modalidade de educação escolar mais amplamente utilizada em todo o país, em se tratando das escolas camponesas.

Por questões dessa natureza, temas como esse são fundamentais para o avanço da educação no país, principalmente se desejamos torná-la mais justa, acessível e humanizada, mesmo que as grandes organizações e principalmente o agronegócio através das suas agências e idealizadores digam que não.

Por isso, outro fato preocupante e que instiga ainda mais a necessidade de conhecer e produzir pesquisas sobre o tema, está no fato de que diante de um debate, cada vez mais acalorado, que tem proclamado o “fim do campo brasileiro” e conseqüentemente da necessidade de uma educação do campo, pouco tem se discutido a respeito dessa especificidade educativa, em defesa da mesma, ou seja, enquanto todos os anos centenas de tese são produzidas sobre temas diversos, muito pouco tem se produzido sobre a realidade da multissérie, como veremos na tabela a seguir.

Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Classes Multisseriadas defendidas no Brasil entre 1987-2013, por período/década.

Período	Dissertação	Tese	Quantidade
1987 a 1990	01	01	02
1991 a 2000	06	-	06
2001 a 2005	11	-	11
2006 a 2010	23	05	28
2011 a 2013	13	03	16
Total	54	09	63

Fonte: Elaboração de Fábio Josué Santos, a partir de pesquisa no Banco de Resumos de Teses e Dissertações da CAPES, em 18/10/2013.

Isso nos mostra, que temas como multissérie tem sido pouco explorado e muitas vezes esquecido, diante de um cenário que proclama cada vez mais a

extinção do Campo brasileiro e das suas diversas formas de cultura, de educação e de produção de valores e de vida.

Assim, debater e intervir no trabalho com a multissérie é ao mesmo tempo um desafio e uma possibilidade de se trazer novos pensamentos, novas experiências formativas e novas possibilidades que possam alavancar um processo que chamo de “desnegativação” da visão do trabalho nesse segmento, buscando novas alternativas e possibilidades para o trabalho com este segmento, no intuito de fortalecer cada vez mais a educação do campo em nosso país, estados, territórios e municípios.

E é por esse motivo, que acredito que pesquisar e buscar intervir diante das problemáticas existentes nas escolas do campo e nas classes multisseriadas torna-se tão essencial na atualidade e em nosso município, uma vez que, não obstante da realidade do Brasil, apesar de alguns avanços nos últimos anos, este ainda possui problemas estruturais principalmente no que tange a formação de professores, suporte técnico-pedagógico e alternativas educativas transformadoras.

Agora, situando o leitor a respeito do município campo empírico da pesquisa, ou seja, o município de Irecê – BA, esse encontra-se localizado a cerca de 480 Km da Capital Salvador, fazendo parte do centro norte da Bahia. Possui cerca 70 mil habitantes, com características predominantemente rurais, onde tem a maior parte da sua economia é baseada na agricultura de subsistência, agricultura irrigada, pecuária, comércio e prestação de serviço.

No quesito educação, segundo o senso escolar da educação básica, incluindo EJA e educação especial (2015), o município possuía um total de 33 estabelecimentos municipais, sendo 19 na zona urbana e 14 na zona rural, atendendo a um total de 9.029 estudantes, sendo 7.965 nas escolas urbanas e 1.064 nas escolas rurais. Vale ressaltar que das 14 escolas do campo apenas três não atendem em regime de multisseriação.

No entanto, o meu interesse em intervir nesse processo também não se deu por acaso, ele se dá principalmente pelo fato de ter tido todo um processo formativo voltado para a educação do Campo, pois nasci e me criei em uma comunidade rural, passando também pela Multissérie.

Ainda na graduação em pedagogia pela UNEB campus XVI – Irecê, já discutia e participava de grupos de estudos voltados para a educação do campo, o que me

levou a realizar o meu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, sobre o Educador dos Camponeses russos pós revolução socialista, M.M. Pistrak (2005), o que me deu uma base importante para entender novas propostas de educação para os camponeses, as quais se baseavam em princípios de auto-organização, trabalho coletivo, trabalho como princípio educativo e organização curricular através de eixos temáticos.

É importante lembrar ainda, que tais princípios ainda hoje orientam projetos educativos de instituições educativas como o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das Escolas Famílias Agrícolas (AFAs).

Na Especialização, em Educação, Cultura e Contextualidade, realizada pela UNEB dos campos de Jacobina, Juazeiro e Senhor do Bonfim, no ano de 2010, discuti no TCC, a educação em um assentamento do MST no território de Irecê, buscando conhecer os métodos de ensino, a ideia de pertencimento dos professores e estudantes e as diferenças entre este e os demais modelos tradicionais e atuais de educação.

Outro fator que me encaminhou para tal objeto, foi o fato de sempre ter trabalhado no campo, tanto como agricultor quanto como professor e agora como coordenador pedagógico de escola do campo e sempre estar me deparando com os problemas existentes nestas comunidades, além de também ter tido acesso a professores que atuam em escolas do campo e por ter tido a oportunidade de lecionar recentemente, no ano de 2015, a disciplina Educação do Campo, no programa de formação de professores, Plataforma Freire no município de João Dourado- BA.

Contudo, o estopim para escolha em questão, surgiria da minha curta atuação como coordenador técnico-pedagógico da Educação do Campo no município de Irecê, fato este mais preponderante na escolha do objeto, pois foi este que me possibilitou ter contato com todas as realidades das escolas da rede e que me instigou a ajudar de alguma forma aqueles profissionais que em suas falas constantes se colocavam como “invisíveis” por lecionarem em turmas multisseriadas.

Dessa forma, diante da realidade da multissérie no Brasil, nos nossos municípios e da visão das autoridades, pesquisadores e educadores sobre essa forma de instrução, fica clara a necessidade de se aprofundar e criar debates, pesquisas e propostas pensando nessa organização educacional, uma vez que,

mesmo com essa abrangência no país, ela ainda continua de certa forma “invisível” dentro do cenário educacional brasileiro, e que a partir de então, possamos buscar alternativas para amenizar as inúmeras dificuldades apresentadas pelo público por ela atingido e quem sabe criar uma outra visão menos negativista a respeito do trabalho com a multissérie, ou seja, além de fazê-la sobreviver, fazê-la prosperar.

Assim a problemática que surge é a seguinte: Como os professores que atuam em classes multisseriadas no município de Irecê, vêem o trabalho com essa forma de organização escolar e como se sentem em relação a questões como suporte técnico-pedagógico e processo de formação, propostos pela rede municipal de educação?

Essa indagação surge diante de uma realidade que demonstra que apesar de muitos avanços no que tange a educação do camponês nos últimos anos, e isto inclui também o nosso município, está ainda não tem conseguido dar respostas convincentes para um avanço na transformação das representações e na vida desse público.

É importante salientar também, que diante disso, ao mesmo tempo em que há dificuldades, indubitavelmente, há também experiências e desafios que precisam ser analisados e colocados em questão para que se possa dar outra “cara” a multissérie em nossas cidades, territórios e em nosso país.

Para tanto, o objetivo geral do atual projeto é analisar a realidade das escolas e das classes multissériadas no município de Irecê-Ba, principalmente no que tange ao suporte técnico-pedagógico e a formação de professores, visando perceber a visão que os mesmos têm do seu trabalho e da multissérie de forma geral, buscando assim intervir diante das problemáticas encontradas em vista a criar alternativas superadoras no processo de formação e organização do trabalho pedagógico nesse segmento no município de Irecê-Ba.

Assim, buscou-se como objetivos específicos: Conhecer a realidade histórica e o retrato da Educação do/no campo e da multissérie no Brasil; Perceber qual a visão dos educadores a respeito da importância da multissérie para a educação do município e da sua localidade; analisar as representações dos educadores a respeito do trabalho com as classes multisseriadas no município de Irecê-Ba; identificar os desafios e perspectivas para a formação de professores no que diz respeito ao trabalho com as classes multisseriadas no município; sistematizar a

construção de uma proposta conjunta de formação de educadores para o trabalho com classes multisseriadas a partir de experiências existentes na atualidade e principalmente em nossas escolas.

Porém, para alcançar tais objetivos é inerente a pesquisa e ao processo de investigação a definição do papel assumido pelo pesquisador para realizar a intervenção. Nesse sentido, o pesquisador assumirá o compromisso da intervenção tomando como sujeitos da pesquisa os professores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Irecê, que atuam em classes multisseriadas.

Para tal estudo, recorreremos desde propostas formativas e curriculares da sec. de Educação ao longo do tempo, a obras de formuladores e teóricos como Hage (2011, 2012), Sousa (2006, 2008, 2012), Santos (2009), entre outros, além de conversas informais, entrevistas e observação com os participantes da pesquisa in loco.

Desta forma, discutiremos, tendo como fontes principais obras anteriores sobre o assunto e o material colhido no campo de pesquisa, percebendo como esse movimento se configura na prática, e qual a impressão, importância e diferencial para quem está envolvido.

O trabalho é composto por três sessões. Na primeira sessão, que é a parte introdutória, busquei trazer os elementos que justificam a pesquisa contextualizando a realidade macro e micro.

Na segunda sessão, denominada, História de vida e histórico do processo de educação no/do campo, busquei fazer um paralelo entre a história de vida do pesquisador que aqui escreve, no decorrer de todo processo de educação, desde de o início até o momento atual e trazer também de forma sucinta a história da educação do/no campo e a realidade da multissérie, com o objetivo de situar o leitor tanto a respeito da história do pesquisador, quanto no debate histórico, trazendo os fatores que ao longo do tempo vieram a contribuir para o processo de afirmação da educação do camponês, seus desdobramentos e algumas experiências transformadoras que surgiram e se afirmaram no decorrer dessas lutas.

Na terceira sessão, trarei o percurso metodológico utilizado para se chegar ao entendimento a respeito da multissérie no município de Irecê, com seus limites e possibilidades, tendo como foco a visão dos professores e coordenador pedagógico das escolas pesquisadas a respeito de como os mesmos compreendem esta

modalidade de educação e de como compreendem sua função, importância e prática pedagógica, processo de formação e suporte pedagógico, traçando o caminho para se chegar ao produto final. Buscarei também desnudar a realidade da multissérie no município, buscando trazer as propostas pedagógicas e formativas existentes e também as que já existiram e como a multissérie está atualmente contemplada no que diz respeito ao currículo e propostas pensadas e desenvolvidas pela Rede Municipal de Educação de Irecê. Caracterizar-se-á também os espaços da pesquisa de forma a mostrar ao leitor de que local estamos falando, descrevendo a realidade tanto física quanto humana e o público objeto da pesquisa.

Já na quarta sessão, trarei todo o processo de realização da pesquisa, os dados, as impressões dos sujeitos e tudo o que for retirado do processo e da relação entre sujeitos e pesquisador, em vista a demonstrar a realidade da multissérie a partir da visão dos sujeitos envolvidos diretamente no processo.

Na quinta e última sessão, trarei as possibilidades interventivas, com a certeza de que nada está dado e nem terminantemente acabado, mas sim aberto e sujeito sempre a uma nova revisão, reorganização, construção e reconstrução.

2. HISTÓRIA DE VIDA E HISTÓRICO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.

Neste tópico, foi meu objetivo trazer uma discussão tanto humanizada, quanto historicizada que mostre o surgimento de um educado/pesquisador do/no campo com toda sua história, angústias e pretensões e que em paralelo a isso traga também o histórico do processo de luta e conquista do direito e garantia de educação para os povos do campo e a real situação de ambos e dentro disso a realidade também da multissérie.

2.1- MEMÓRIAS QUE ENTRELAÇAM PASSADO, PRESENTE E FUTURO: ASSIM SURGE UM EDUCADOR DO/NO CAMPO

“O que é o que é justamente por ser o que é Jamais permanecerá como está”.

(Brecht, apud Benjamin, 1987, p. 69)

Início este tópico com a fase desse grande poeta e dramaturgo alemão, pois ela conta muito sobre o percurso do tornar-me e fazer-me educador no/do campo.

Assim sendo, não nasci educador, e ninguém nasce educador(a), a nossa vida é sempre um devir, cheio de mudanças e surpresas o que faz com que a todo o momento estejamos sujeitos a mudanças.

Filho de agricultor, nascido e criado na “roça”, minha história se confunde com a história do trabalho com a agricultura e com a da busca por uma nova condição de vida através da educação escolar.

Tendo trabalhado na roça desde os dez anos de idade, em um povoado chamado Itapicuru (município de Irecê - Ba), comunidade pacata com origem agrária, onde até hoje resido, e conciliado trabalho e estudo, sempre tive um sonho: estudar e ter a oportunidade de proporcionar uma vida melhor para mim e para minha família, uma vez que sentia na pele a dificuldade e precariedade do trabalho como agricultor.

Assim, cada dificuldade encontrada, cada gota de suor derramado, cada noite sem sono por cansaço, cada gemido de dor, cada momento de estudo, cada prova concluída e cada refeição não realizada, me colocava diante da necessidade da realização do sonho tantas vezes sonhado.

No ano de 2003, conclui o ensino médio em uma escola pública estadual no município de Irecê, e com uma tradição rural no DNA, tinha o sonho de ser agrônomo, profissão esta que me aproximava da minha origem camponesa. Porém tal curso só existia em lugares longínquos, tirando qualquer possibilidade de êxito devido à falta de recurso para manter tal estudo fora da cidade.

No ano de 2004, incentivado por minha mãe fiz a inscrição no curso pré-vestibular Universidade Para Todos do Governo do Estado, e foi lá que me deparei com o que tinha como única opção, prestar vestibular para pedagogia na UNEB – Campus XVI, até então o único curso superior disponível na cidade de Irecê.

Tal cursinho só poderia ser feito no turno da tarde, turno o qual tinha transporte gratuito para que chegasse até a universidade.

Ao final do cursinho fiz o vestibular e dentre tantos concorrentes consegui, mesmo que não sendo o curso dos sonhos, a oportunidade de adentrar o universo acadêmico. Ai então as coisas começam a tomar novos rumos, pois como sempre

me doava o máximo em qualquer coisa que me proponha a realizar, com o estudo da pedagogia não seria diferente. Então comecei a entrar fundo nesse campo de conhecimento, sendo que ainda continuava conciliando-o com o trabalho na agricultura, e ainda estudando no turno vespertino por conta da questão do transporte.

No ano de 2006, quando ainda cursava o terceiro semestre, devido à ausência de um professor fui convidado a assumir a disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental II da escola Municipal José Francisco Nunes, localizada na comunidade de Itapicuru, ou seja, estava eu de volta a minha comunidade e minha escola de origem. Escola de médio porte, com estrutura precária: 04 salas pequenas, dois banheiros, cantina e uma sala que servia enquanto secretária, almoxarifado e sala dos professores, atendendo nos três turnos cerca de 250 alunos.

Foi um momento de desafio e ao mesmo tempo de possibilidade de mostrar que poderia fazer outra coisa que não fosse o trabalho braçal.

Desta forma, adentrava no meu primeiro desafio como educador. Fui quase que forçado pelas condições do momento a fazer o que não sabia bem se queria. Não segui por vontade própria, mas não existiam caminhos alternativos à minha frente. As propostas de trabalho eram poucas e resolvi aceitar, pensando em ajudar meus pais nas despesas da família.

Nesse período fui sujeito e objeto da sala de aula, pois me esforçava para fazer a diferença nas minhas turmas, porém ainda tinha muitas dificuldades em relação a várias questões de cunho didático e pedagógico devido ao raso amadurecimento enquanto profissional e principalmente por minha formação está sendo voltada para as series iniciais e ter de assumir turmas do fundamental II.

Mas segui com uma ideia que até hoje se encontra em minha cabeça: “Se escolhermos uma profissão a qual podemos dar o máximo pela humanidade não podemos dobrar sob o seu peso” (Marx, apud Konder, 1999, p. 12).

Lembro-me claramente que nos primeiros dias de aula fiquei muito nervoso, pois de certa forma estava em um ambiente estranho, e por estar ainda iniciando a graduação existia alguns procedimentos que não dominava, além de perceber também que apesar de ser bem acolhido por muitos colegas, alguns demonstravam um certo preconceito por conta da minha formação ainda inicial e por todos ali presentes terem cursado o magistério e estar a muito tempo na sala de aula.

Ouvia palavras de conforto e de incentivo, mas a maioria dos comentários eram mais ou menos assim: quanto tempo vai aguentar? Dura até o fim do ano?...

Assim, percebi a necessidade dos saberes docentes para adquirir as competências para ensinar e provar que quando se quer e existe força de vontade podemos tudo.

O que mais me marcou nessa iniciação foi o planejamento, não sabia como proceder, não tinha um modelo preestabelecido e a coordenadora também não me deu suporte para tal, pois talvez era a que mais torcia para que as coisas não desse certo.

Foi ai então que pedi ajuda a uma professora que já tinha algum tempo de experiência e a mesma me emprestou um caderno de planejamento que usou o ano anterior. Foi como o sol que clareia a escuridão, e a partir de então a minha preocupação era outra: aprender o máximo para poder compartilhar com os alunos que agora fazia parte da minha nova vida.

O início foi de muito estudo e pesquisa, noites e mais noites a fio pesquisando, criando, planejando e buscando alternativas para possibilitar uma maior aprendizagem dos alunos.

Assim, o primeiro ano foi um ano de muita dificuldade e ao mesmo tempo de aprendizagem e busca. Recordo-me que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os Referências Curriculares Nacionais (RCN's) (2005) estavam entre os muitos materiais que consultava e que com todos os limites que hoje acho que têm, me ajudaram bastante nessa construção profissional.

Então concordando com Raymond e Tardif (2000) quando dizem que, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. O trabalho ia se modificando e me modificando a cada nova descoberta.

Finalizei o ano letivo com uma sensação de dever cumprido, mas também com muitas dúvidas e o reconhecimento de que ainda precisava de algo mais.

Percebi que além de “sobreviver” era preciso “prosperar”, ou seja, precisaria criar novas estratégias de aprendizagem e de organização escolar. E nesse íterim surgiu um novo desafio, agora assumiria uma turma de terceiro ano do ensino fundamental I, com as disciplinas de Arte e educação Física.

Mais uma vez fui desestabilizado, as dificuldades com os alunos do ciclo da alfabetização eram ainda maiores: falta de material, falta de formação e o que hoje sou sincero a dizer, falta de maturidade para entender o nível de desenvolvimento das crianças. Acredito que não consegui me adaptar aquele público o que me deixou sequelas que até hoje persistem e que criou em mim certa dificuldade em trabalhar com o ensino fundamental I.

Mas nesse período nem tudo foi ruim e pensando no funcionamento geral da escola, inspirado em leituras acadêmicas que proclamava a necessidade de uma auto-organização escolar, principalmente inquietado por pensar alternativas para a educação do/no Campo, pois foi a linha de pesquisa a qual sempre tive envolvido no ambiente acadêmico, me propôs a avançar.

E assim, juntamente com integrantes do CEPEHU – grupo de estudos em educação e emancipação humana, ao qual fazia parte na universidade e que era ligado a linha de pesquisa em educação do campo e movimentos sociais e junto com os outros profissionais da escola, começamos pensar a organização de um evento que pudesse criar possibilidades de aprendizagem, de organização e de melhoria no ambiente e nos diversos fatores que envolvesse a educação na escola, levando em conta sua localização territorial camponesa.

Assim acreditando na idéia de Pistrak, educador que me inspirou a liderar esse movimento, quando diz que “a medida que a escola passa a assumir a lógica da vida e não de uma suposta preparação teórica para ela é preciso romper com uma pedagogia baseada no discurso e no repasse de conteúdo e construir uma pedagogia da ação” (2005 p. 12), agora era chegada à hora de agir para além dos muros da escola.

Diante disso, tal iniciativa culminou no 1º encontro de pais, alunos, professores e comunidade da escola José Francisco Nunes, evento esse que teve participação maciça de toda comunidade: representantes, professores, alunos, autoridades e que teve como tema central “a escola que temos e a escola que queremos”.

O evento possibilitou momentos de discussão em torno de demandas urgentes da escola e da comunidade e culminou em um documento onde todos reivindicavam melhorias na escola e na comunidade, tendo grande parte dessas reivindicações atendidas e o resultado do evento apresentado por mim como relato de experiências em encontros nacionais de educação.

Como disse anteriormente, além de fazer a educação sobreviver, passava-se a fase de fazê-la prosperar e agora realmente isso começava a acontecer.

Dessa forma, sofri com as mudanças, pois acabava de adentrar num mundo totalmente desconhecido para mim, o qual me dava sensação de impotência, porém enfim, sentia um “cheirinho” de liberdade. É chegada a hora de convidar Rubem Alves (2004, p.84) para dizer-nos que “a vida é assim mesmo. É sempre possível deixar o barco atracado ou só navegar nas baías mansas. Aí não há o perigo de naufrágio. Mas também não há o prazer do calafrio e do desconhecido”.

Sempre procurei tomar banho em águas mansas para não me afogar, mas não valeu a pena, o ideal é tomar banho e passear em lugares desconhecidos para sentir o ímpeto das descobertas. Nessas andanças por lugares desconhecidos comecei a tracejar um novo olhar, ainda que fosse em construção. Confesso que não foi fácil a instalação desse novo olhar para transformar, considerado por Vasconcelos (2003, p.100) como “[...] possibilidade de transformação, porque o homem pode atuar sobre a realidade, em seu movimento, em seu vir-a-ser.[...]”

No ano seguinte, lançaram-me outro desafio: assumir uma turma de Educação de Jovens e adultos em regime de multisseriação, ou seja, contendo alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, tendo que assumir todas as disciplinas, exceto arte e inglês.

Analisando hoje considero essa experiência como a que mais me fez estudar, pois até então não havia trabalhado com tantas áreas de conhecimento e para dar conta de tantas nuances tive que partir novamente para a pesquisa e para o estudo, dessa vez para quase todas as disciplinas e conteúdos por série.

O que não posso reclamar é de que não tive experiências enquanto educador, e assim segui.

Nos três anos seguintes, assumi turmas agora no ensino médio, 1º, 2º e 3º anos respectivamente. Tal segmentos não era de ensino médio normal, mas de uma modalidade à distância através de web aulas, conhecida como EMITEC – ensino com mediação tecnológica, forma de educação exclusivamente oferecida para escolas do campo com público que atendesse a demanda para ensino médio.

Foi mais um período de grande aprendizagem e de aquisição de conhecimento, pois apesar de muitas falhas, o programa fez com que ao ensinar também

aprendesse com a nova experiência, dessa vez agora no ensino médio e com o uso das novas tecnologias.

No ano de 2010 fui convidado a outro desafio, assumir a função do que ficou conhecido na rede como professor formador, uma espécie de ajudante de coordenação que não era nem uma coisa nem outra, ou seja, que tinha suas ideias mas que ao mesmo tempo não tinha autonomia para colocá-las em prática, ou que essas serviam para promover o tão poderoso coordenador.

E como trabalhar sem autonomia nunca foi o meu forte, esse foi um período de muitas angústias e frustrações, mas também de vontade de fazer a diferença em relação ao processo de organização didática e pedagógica da escola.

E por esse motivo, no ano de 2011 fiz e passei no concurso para coordenador pedagógico, em uma modalidade específica para atuar em escolas do campo, ambiente este que sempre foi o meu foco de estudo, de pesquisa e de atuação na educação. Nesse momento talvez encontrasse minha verdadeira identidade.

Ao assumir o concurso, no mesmo ano e na mesma escola a qual segui estudando desde criança, me deparei com outras realidades. Mas como a minha trajetória sempre foi feita de mudanças, elas foram encaradas como possibilidades de superação e de contribuição para uma melhor educação na rede e na escola José Francisco Nunes, na qual exerço a profissão até o presente momento e que ao longo desse tempo também passou por mudanças, tanto estruturais quanto ideológicas e pedagógicas.

No ano de 2013 ainda tive um outro desafio, fui convidado a coordenar a área de meio ambiente e educação do campo da rede municipal de educação de Irecê, áreas estas que sempre permearam meu processo de formação, principalmente a educação do/no campo.

Tal desafio, me possibilitou novos pensares, novas experiências e novos olhares a respeito das diversas práticas educativas na rede, inclusive foi através dessa experiência que surgiu o problema de pesquisa e intervenção que me encaminhou à este mestrado profissional, pois apesar de ter toda minha trajetória tanto como estudante quanto como educador voltado para educação dos povos camponeses, ainda não tinha tido contato específico com todas as formas e processos que envolve esta educação, e a multissérie foi o que mais me inquietou.

Tanto me inquietou, que em abril de 2014, enquanto coordenador técnico da Educação do Campo, organizei um momento formativo com todos a professores, coordenadores e gestores que atuavam com turmas multisseriadas. Tal momento teve como formador o professor doutor Fábio Josué Souza dos Santos – UFRB – Amargosa, grande pesquisador, que dedicou anos de pesquisa a temática, sendo um dos maiores responsáveis pelo debate sobre multissérie do Brasil.

Posso garantir que o contato com o professor Fábio talvez tenha sido um dos elementos preponderantes para a escolha deste objeto de pesquisa, onde o mesmo com certeza sempre estará presente para fundamentá-lo e lhe dar suporte teórico.

Em julho de 2014, retornei ao meu lugar de origem, a coordenação pedagógica da Escola José Francisco Nunes, mas não o mesmo que sai, pois, voltando a epigrafe, nada permanece como está, tudo está em constante transformação, e hoje não sou o mesmo que iniciou como professor tímido em 2006, nem o mesmo que começou a escrever esse texto, pois sempre aprendemos muito ao caminhar e ainda tenho muito o que percorrer.

Dessa forma, estar aqui, tendo a oportunidade de dialogar com diversas pessoas com ideias diferentes em um mestrado que me dará possibilidades de intervir diante da realidade da rede, é uma nova etapa no processo que chamo de “prosperar”, não apenas do ponto de vista pessoal, mas também como possibilidade de intervenção, principalmente com professores e alunos do campo, local do qual venho e que tenho muito que contribuir, principalmente quando esses estão nas turmas multisseriadas, objeto de meu estudo.

Portanto, a teoria e a prática são elementos inseparáveis do ser docente e nas nossas memórias elas se entrelaçam e transforma a nossa realidade e a de quem está a nossa volta e é isso que pretendemos no nosso caminhar.

E é diante desta caminhada que ao escolher tal temática, ou ao ser escolhido por ela, acredito que é de responsabilidade do pesquisador situar o leitor em torno daquilo que ele propõe, pois nem todos partilham das mesmas memórias, assim, o que trarei no tópico a seguir é justamente os aspectos históricos e conceituais da educação do campo e como a multissérie se situa dentro desse debate.

2.2 - A EDUCAÇÃO DO CAMPONÊS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Não é nenhum absurdo dizer que historicamente a educação sempre obedeceu a critérios onde uns são privilegiados em detrimento de outros. Com a educação dos povos do campo não foi diferente. Muito tempo se passou para que os moradores das comunidades camponesas tivessem minimamente a oportunidade de acesso a uma educação que pudesse transmitir os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Para Ferreira e Brandão (2011) o modelo de educação praticado no Brasil entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios, o que fica claro na primeira lei que trata da educação, ainda no período imperial, onde a mesma não se atém às especificidades diretas da zona rural onde a maioria da população vivia.

Segundo Nascimento, (2006, p. 03)

Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembléia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que *em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*. (Grifo do autor) A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas [...].

Percebe-se aí que a educação no meio rural até então não era pensada do ponto de vista institucional, deixando assim várias lacunas a serem preenchidas no decorrer do processo histórico de educação do país.

Dentro deste contexto, a educação rural só irá ter seu marco inicial com a instituição da pasta de agricultura no primeiro governo republicano sob a presidência do Presidente Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891), onde a atribuição deste ministério, dentre outras funções era a de atender estudantes do campo.

Para Souza (2010), durante os primeiros anos do século XX, iniciava timidamente o processo de industrialização e com ele uma série de imagens não reais acerca dos que viviam e/ou trabalhavam no campo como povos indígenas, trabalhadores rurais, caiçaras e ribeirinhos.

Naquele período a escola ainda não era acessível a todos os cidadãos brasileiros. Esse fato é comprovado pelo percentual de analfabetos no ano de 1900, que de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75% e, majoritariamente, a população estava no campo, mas a escola e a educação não eram pensadas de forma que a favorecesse. (FERREIRA e BRANDÃO, 2011, p. 09)

Isso mostra que ainda tinha muito a ser feito para que a oportunidade ao povo do campo fosse concedida no que diz respeito a educação escolar.

Analisando o início do século XX, Carvalho (2008, p. 54) constata que, “até 1930, o Brasil era predominantemente agrícola”. O censo de 1920, por exemplo, registrou que “apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e 70% se ocupavam de atividades agrícolas”. A evidência é tal que as reformas ou tentativas delas, que existiram no início do século – inclusive a Constituição de 1934 – não beneficiaram os que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, à exceção dos filhos das elites agrárias.

Ao analisarmos a constituição do período e outros documentos oficiais e não oficiais, sob diversas perspectivas, observamos um descaso com a educação rural. Esta só é citada nos seguintes termos do art. 156, parágrafo único, “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Para Ferreira e Brandão (2011, p. 10), Na Constituição Federal de novembro 1937, a educação rural não é citada diretamente e existem elementos que nos indicam que a educação no Brasil não priorizaria o trabalhador do campo. A orientação política educacional para o mundo capitalista fica bem explícita, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado – a industrialização.

Sendo assim, a educação dos camponeses ainda não pensava até aquele momento, na realidade e nas carências dessa população, ficando relegada a reprodutora de mão de obra.

Ainda para Ferreira e Brandão, (2011, p. 10)

Na prática, a Constituição enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional. A população da área rural, sem perceber, era “reprodutora de crianças”, disponibilizando mão de obra para o mercado em expansão no Brasil durante todo o século XX e o sistema educacional foi organizado para lapidar a mão de obra produzida e disponibilizada pelas famílias.

Mas, mesmo com todo esse avanço na indústria e necessidade de mão de obra, também existiam, nesse meio, correntes que pensavam e temiam um “inchaço” rural-urbano, ou seja, essas correntes temiam que com os grandes contingentes de pessoas do meio rural migrando para os centros urbanos as grandes cidades não suportaria tal pressão.

Sendo assim, em contraponto, outro tipo de escola também era pensado,

Pensava-se em um determinado tipo de escola que atendesse a orientação do chamado “ruralismo pedagógico”. Propunha-se uma escola integrada as condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a “fixação” do homem ao campo. (MAIA, 1982, P. 01)

O autor deixa bem claro que um desses esforços já seria uma batalha em prol de campanhas para assim dar um novo início as novas conquistas, por exemplo a tão discutida educação rural.

Em 1947, foi criada a Comissão Brasileira-Americana da Educação das populações Rurais (CBAR), órgão integrante do Ministério da Agricultura. EM 1953, foram firmados novos tratados de cooperação técnica entre Brasil e EUA, que resultaram na campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e no escritório Técnico de Agricultura Brasil- Estados Unidos (ETA).

Neste período, a agitação das lutas camponesas no Brasil, cuja maior expressão era o movimento das ligas camponesas, coincide com a emergência do movimento de educação popular, tendo no movimento da Educação de Base (MEB)

e nas ideias de Paulo Freire e seus marcos.

Para se contrapor a esses Movimentos da Educação popular no período da Ditadura Civil-Militar, o governo implanta o movimento brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este programa chegou ao campo de forma ainda mais precária do que na cidade. Foi nessa década de 1960 que ocorreu uma inversão no objetivo da educação ofertada ao meio rural.

A construção da educação do campo no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970 foram momentos marcantes. Houve maior penetração do capital internacional na economia, resultando um crescimento das contradições do capital nacional desenvolvimentista. Em consequência disso, houve o crescimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda de grupos e entidades que almejam a transformação da estrutura da sociedade bem como comprometimento de alguns setores das igrejas com as lutas sociais. Houve também o crescimento e a difusão de experiência que vieram na educação um dos instrumentos que proporcionariam uma maior conscientização política e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presentes na sociedade brasileira.

Segundo Queiroz (2004), neste período, as lutas pelas reformas de base – reformas eleitorais, ributarias, agrária, urbana, bancária e universitária foram fortalecidas. Por parte da Ditadura Militar houve uma forte repressão a todos estes movimentos sociais. Tanto no campo quanto na cidade. Ocorreram muitas prisões arbitrárias, torturas, processos forjados, assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais de membros de igreja e de partidos de esquerdas. Juntamente com isso, a ditadura impôs os projetos e medidas com o objetivo de integrar o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial.

Portanto, durante esse período podemos notar que houve grandes momentos, havendo determinadas ligações no quadro da economia nesse centro internacional desenvolvendo oportunidades dentre essas contribuições do capital nacional. Com todo esse processo houve em consequência desse ocorrido, foi desenvolvido o aumento dos operários e camponeses, aparecimento dos partidos e grupos que planejavam uma mudança dentro da sociedade com o compromisso de outros órgãos inclusive as igrejas, entre as lutas com a cidadania.

Observa-se, que também por parte da Ditadura Militar aconteceram tentativas de refrear vários desses movimentos. Mediante tudo isso, a Ditadura se viu

necessário inserir esses projetos com objetivos de serem inseridos no Brasil, no decorrer desse processo, onde envolvia todo o capitalismo do mundo.

No campo educacional,

Os debates e as iniciativas sobre a educação para a cidadania e a escola cidadã, marcaram a década de 1980 e contribuíram decisivamente para que se inscrevessem algumas conquistas dos trabalhadores na nova constituição promulgada em 1988, entre as quais vale ressaltar a compreensão e proclamação da educação como direito. (GOGH, 2001, P. 12)

Para Cunha (2000), os anos 90 foram marcados pelas concepções e práticas neoliberais que tentavam educar a idéia que “só a educação pode salvar o Brasil”, escondendo as raízes dos grandes problemas da sociedade que exige mudanças estruturais. Com tais definições, seguiram as recomendações “de agencias financeiras internacionais no campo educacional, em especial o banco internacional e fomento ou Banco Mundial BIRD, e no Banco Interamericano de desenvolvimento-BID”.

Embora a constituição de 1988 não cite a educação do/no Campo, o artigo 206 prescreve que deve haver [...] “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e que a “educação é direito de todos e dever do estado e da família”. (BRASIL,

Assim surgia um grande passo para se consolidar um verdadeiro movimento por uma Educação do/no Campo.

Percebe-se, que durante essas décadas, apesar dos altos e baixos, cabe salientar que o MST – Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, se fortaleceu no Brasil com um movimento defensor da reforma agrária adquirindo uma colaboração para uma meditação e uma experiência de educação do campo.

Já no Campo Educacional, os discursos e os princípios sobre a educação para a cidadania na marcação dos anos 80 ajudaram definitivamente para que fossem instalados alguns direitos dos trabalhadores nessa nova constituição que fosse ordenada ao público oficializando a todos os cidadãos por direitos igualitários.

A partir dá década de 90, houve tentativas de impor a idéia de que somente

essa educação salvaria o Brasil, deixando de lado suas descendências dos derivados problemas na sociedade onde lutavam por qualificações das estruturas, fazendo surgir propostas recomendadas das agências de finanças internacionais dentro desse campo educacional.

No processo de resistência a ditadura militar e, mais efetivamente, a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas a Educação Popular incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, a reforma agrária, os direitos sociais e as necessidades próprias a vida dos camponeses.

A ideia de uma educação do Campo a partir de agora sobrepunha o que antes se chamava de educação rural, que ao ver dos estudiosos e movimentos sociais não representava todo o contingente da massa camponesa, uma vez que não englobavam de forma geral toda a população vivente no campo a exemplo dos Caiçaras, Índios, Quilombolas, Ribeirinhos, Catadores, etc.

A mobilização social a partir da constituição de 1988 consolidou o compromisso do estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos garantindo o direito ao respeito e a adequação da educação as singularidades culturais e regionais e com esse período de muito embate e luta, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n: 9.394/96) vem trazer uma nova brecha para a luta, estabelecendo uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estadual e municipal de ensino que determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Sem dúvida, muitas foram as lutas, as dificuldades e os movimentos que lutaram para a consolidação do que se conhece hoje como “Educação do/no Campo” e indubitavelmente esses não foram pontuais, mas sim, ocorreram de forma continua e organizada e é sobre esse processo de firmação e conquistas que discutiremos a seguir.

2.3 – UMA LUTA EM MOVIMENTO: A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Depois de toda uma história de luta e de abandono, o camponês agora tem uma brecha para discutirem e pensarem um novo modelo de educação, e que esse possa levar em conta a verdadeira especificidade de cada povo. Porém, seria necessário desenvolver mecanismos que garantisse realmente a oportunidade de dar um verdadeiro sentido à Educação do/no campo.

Diante disso, começaram a surgir e a se fortalecer vários movimentos em todo o país, entre eles a articulação nacional por uma educação do campo, que reunia várias entidades nacionais e internacionais e que passa a lutar com todas as forças pela construção de uma verdadeira educação do campo.

E foi diante de toda essa organização e luta que em 1998, consolidou-se a “Articulação Nacional por uma educação do campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional.

Dentre as conquistas alcançadas por esta articulação está a realização de duas conferências nacionais por uma educação do campo em 1998 e 2004; a instituição pelo Conselho Nacional de educação (CNE) das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo em 2002; e a instituição do grupo permanente de trabalho de educação do campo (GPT), EM 2003.

Na primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC), ocorrida de 27 a 31 de julho de 1998, os 794 participantes debateram vários temas diversificados em relação ao desenvolvimento do campo e da educação do Brasil.

Nas discussões de preparação do documento base da primeira conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, estão os argumentos do batismo do que representariam um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina Educação Rural.

Assim, a partir desse primeiro momento o que antes era educação rural, passa a ser educação básica do campo, uma vez que essa passa a englobar as diversas especificidades dos vários territórios e povos camponeses.

Segundo Caldart, (2012, p. 259).

A Educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de forma humana.

Porém isso ainda não era o bastante.

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002 realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais, para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL,2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais nessa luta, pois a ideia geral era não contemplara apenas a educação básica, mas sim todos os níveis de educação, da básica à superior. Assim a educação passou a contemplar as especificidades das populações do campo.

Com a conquista das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e como em construção, a educação do campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas de política de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolve em outros lugares e com outras denominações.

Assim, o surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado: nasceu primeiro como Educação Básica do campo no contexto de preparação da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da segunda conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a coordenação geral de Educação do Campo significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente pelo atendimento dessa

demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. (Cadernos SECAD, 2007. P.12).

A partir do momento, quando foi criada a articulação nacional, na batalha por essa educação do campo, passou a garantir e criar tais ações agrupadas levando essa escolarização ao povo do campo em prol de todos que assim lutaram para que tal processo dessa educação se tornasse direto a toda população camponesa.

Outro ganho importante foi a criação em 2010 do Fórum Nacional de Educação do Campo (FORNEC), no espaço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. Em seu documento de criação o FONEC toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas do campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p.3).

Assim, o paradigma da Educação do Campo visa compreender a relação campo/cidade como “complementaridade. Cidade não vive sem o campo e que não se vive sem a cidade” (MOLINA e FERNANDES, 2004, P. 68). Nesse sentido, a educação rural liga-se ao campo do agronegócio, expropriando o trabalho rural de seus direitos expulsando-o da terra para a marginalização. Em contraposição a essa lógica perversa a educação do campo só tem sentido e significado porque está vinculado ao campo da agricultura camponesa.

De acordo com Molina e Fernandes (2004, p.73)

A educação do campo não existe sem agricultura camponesa porque foi criada pelos sujeitos que a executam, nesse sentido, a concepção de campo e educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem na terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de territórios. Destarte, é nas “velhas” lutas políticas e no acirramento das contradições que vão se abrindo espaços para novos conceitos, dentre estes destacam-se o que professores e lideranças do PRONERA entendem por educação do campo, conforme ficou evidente a pesquisa do campo.

Então, notamos que no surgimento dessa instituição e termo, foi um momento marcante para a educação brasileira, adquirindo total segurança e assim garantindo em tese todos os direitos e acessibilidade a essa educação como um elemento básico e democrático. A partir daí a educação escolar dos camponeses passou a ser organizada como ponto de sequência, especificando todo o espaço das sugestões sociais dos cidadãos envolvidos.

Assim, o que vimos nesse tópico é que desde as discussões que marcaram a realização da 1º conferência nacional por uma educação do campo, até os dias atuais os avanços nesse cenário educativo foram indubitavelmente importantes, porém, ainda existe muito o que melhorar, e isso é o que veremos a partir de agora.

2.4 - A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E A REALIDADE DA MULTISSÉRIE

Quando analisamos a realidade das populações rurais do campo, no Brasil, vemos os resultados de um histórico de abandono e negligências em relação às políticas públicas, em especial a educação ofertada a esta população.

Segundo Bof (2006) Os dados revelam que exatamente situam-se nesses espaços os piores indicadores educacionais, ou seja: as maiores taxas de analfabetismo, os maiores índices de distorção idade/série, a maior quantidade de escolas sem energia e/ou água encanada, sem bibliotecas, sem laboratórios, sem TV/vídeo/parabólica, etc.

Isso fica claro nas palavras a seguir.

Em todas as áreas que constituem o campo educacional (currículo, didática, formação de professores, gestão educacional, políticas educacionais, etc.) inclusive entre as correntes teóricas consideradas mais progressistas, as especificidades “rurais” têm sido ignoradas e tratadas genericamente sob um olhar “urnabocêntrico”. (SANTOS, 2006, p. 22)

E quando se trata da multissérie isso ainda é mais grave, pois além de todo o descaso, é nela que estão o maior índice de insatisfação docente, de precarização do trabalho e de falta de formação profissional, sem falar da dificuldade de encontrar pesquisas e textos acadêmicos que abordem tal sobre o assunto.

Porém com dificuldade e perseverança sempre encontramos algo que possa nos orientar a conhecer melhor tal forma de Educação.

Analisando historicamente, vejamos como surge essa forma tão específica de fazer educação.

Segundo Atta (2003), as classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, com vínculo com o Estado, ou sem esse vínculo, mas convivendo, no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras. Ainda segundo a autora, nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor e aí, elas aprendiam a ler, escrever e contar.

Assim, baseados nos interesses da classe dominante, criaram-se as escolas primárias em terras de fazendeiros, tendo como professora a filha do latifundiário, fato importante na consolidação da educação rural. Tratava-se de classes unidocentes, bem semelhantes ao modelo de classes multisseriadas que existem hoje. (TEIXEIRA e LIMA, 2012, p.154)

Percebam, que mesmo tal forma de educação, que hoje é tão peculiar às classes menos favorecidas, inicialmente serve ao interesse da classe dominante, com o intuito não de igualdade mais de privilégios.

Mais tarde, as classes multisseriadas (unidocentes), foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827 que, em seu artigo primeiro, determinava que em todas as cidades, *villase lugares* mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias.

Assim, o ensino tinha como perspectiva a coletividade, o ensino mútuo, sem a existência da série. “No entanto, o ano de 1906 é considerado um marco na história da educação brasileira, pois foi nesse mesmo ano que se implantou a seriação, institucionalizando nos grupos escolares a divisão das turmas em séries”. (TEIXEIRA e LIMA, 2012, p.154)

Ou seja, uma nova organização começaria a surgir na educação nacional.

O que acontecia era um professor trabalhar num mesmo espaço com alunos em idade bastante variada, sendo que os agrupamentos eram feitos pelos próprios professores, de acordo com sua sensibilidade,

observação, conhecimento e competência para o ensino naquela situação (RAMALHO, 2008, p. 17).

Tal fator se torna preponderante no decorrer da história no que diz respeito às escolhas pela forma de educação nas escolas urbanas. O que está confirmado nas palavras a seguir:

Nesse momento, os centros urbanos vivenciavam e usufruíam da modernização do ensino com a implantação da série, tendo como consequência a construção de prédios escolares visando à “homogeneização das turmas e potencialização do trabalho do docente”. Enquanto isso, o campo era deixado às margens desse progresso. Os trabalhadores do campo sequer tinham a opção de escolher se queriam estudar ou não, pois o que na verdade não existia para eles era a escola, logo estes não viam perspectiva na educação. (TEIXEIRA e LIMA, 2012, p. 155)

Outro fato que deve ser levado em consideração, é que somente a partir da década de 70 começam a surgir as turmas em regime de seriação de forma realmente organizada, fato esse que vem descaracterizar mais ainda o trabalho da multisserie.

E esse processo de supervalorização daquilo que surge como novidade no país, faz com que as escolas-classes multissériadas vá perdendo cada vez mais espaço no cenário nacional, se tornando uma alternativa às classes seriadas quase que exclusivas das comunidades camponesas.

Segundo Hage (2009, p. 99)

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série.

Tal afirmação demonstra que apesar das turmas multisseriadas (unidocentes) terem marcado, pode se assim dizer, o início da educação formal no Brasil, está inicialmente obedecia a um interesse de uma elite agrária e que com o avanço do “novo” sistema de seriação acabou por se tornar em uma forma de educação pobre para pobres, ou seja, não lhe foi dada a devida atenção, principalmente no que diz respeito às políticas públicas, não reconhecendo a sua devida importância.

E nesse processo, se passando muitas décadas, o que vemos, é que apesar da multisserie ser intrínseca a história da educação no país, esta, de forma geral, tem sido proclamada como sendo uma anomalia a ser exterminada frente ao “fim do campo” e ao modelo urbanocêntrico da sociedade brasileira.

Traçando um raio x da multisserie nos últimos anos, percebemos que muita luta tem sido travada, principalmente no que diz respeito a garantia da educação para as populações rurais nos locais onde vivem, sejam eles longínquos, de fácil acesso ou não, porém no que tange as políticas públicas destinadas a este público, fica claro a postura de segregação e desrespeito ao direito das populações do campo.

Sobre tal afirmação, podemos nos amparar nas palavras de Moura e Santos (2012), onde para eles, dentro da lógica mercadológica/neoliberal, a Educação do Campo representa um *atraso* para educação do país na medida em que apresenta indicadores educacionais que tem se distanciado das metas estabelecidas pela conjuntura internacional.

Nesse sentido, políticas que buscam esse ajuste estrutural vêm sendo instituídas pelo MEC, a exemplo do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Programa Caminhos da Escola, que tem incentivado a Nucleação Escolar e o deslocamento de alunos do campo para a escola da cidade, ao custo do fechamento das escolas do campo.

Segundo Antunes-Rocha e Hage (2015, p. 17)

Dados oficiais do Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Censo Escolar 2006(...) revelam que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024 em 2002 para 50.176 em 2006, e as matrículas nesse mesmo período passaram de 2.462.970 para 1.875.318; e que houve um crescimento no deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006.

Fatores como estes se mostram preocupantes, uma vez que apesar de muitos avanços nos últimos tempos, poucos debates têm trazido tal situação para discussão no cenário da educação nacional.

O resultado é uma precarização cada vez maior, em todos os sentidos, no processo de educação dos povos do campo, que são em sua maioria público da multissérie.

Por exemplo, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2007) são de 4,0 pontos para o Brasil urbano e de apenas 2,7 para o Brasil rural. A análise dos indicadores educacionais testemunham uma realidade extremamente precária a saber: considerando a população de 10 anos e mais, enquanto o número médio de anos de estudos é de 7,3 anos no Brasil urbano, de 6,4 no Nordeste (urbano), estes números decaem, para 4,2 e 3,5, respectivamente, quando se analisa os dados rurais (IBGE, 2006). A taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais no meio rural brasileiro é de 25,8% enquanto que na zona urbana é de 8,7%. No Nordeste a taxa de analfabetismo desta mesma população na zona urbana é de 16,8% contra 37,7% na zona rural, segundo Censo Demográfico de 2000 e PNAD 2004 (BRASIL, 2007). Todos os indicadores que se buscar (distorção idade/série, frequência à escola, etc.) vão apontar uma diferença significativa quando se compara a realidade rural com a urbana. (SOUZA, ET allii 2011, p. 158)

Tais resultados demonstram não a necessidade do fim do campo brasileiro e conseqüentemente das suas escolas, mas sim a necessidade de fortalecer cada vez mais a educação nestes espaços com a criação e implementação de políticas públicas que valorize tanto as comunidades, alunos quantos os profissionais que atuam nas instituições de ensino ali presentes, rompendo com a ideia de fechamento destas escolas e deslocamento dos seu público para os centros urbanos.

São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram. (MOURA e SANTOS, 2012, p. 71)

Porém, depois de décadas de mudanças na estrutura educacional brasileira, a multissérie ainda sobrevive.

Essa importância invisível a muitos se torna essencial aos povos do campo, que buscam a garantia de um ensino de qualidade para a população do campo e

que leve em conta as suas reais necessidades e especificidades seja realmente efetivada, como está posto no decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o programa de educação na reforma agrária – PRONERA, que entre outras coisas trazem no seu Art.4º IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo; VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo.

Desta forma, garantias como estas apesar de estarem postas legalmente, estão a anos luz de ocorrerem na prática.

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

Ou seja, aprofundar em questões como estas torna-se urgente, para que possamos não perder a oportunidade de educar os nossos camponeses nos locais próprios de sua vida.

Acreditando nisso, analisar a realidade da multissérie no nosso município torna-se também tarefa essencial, no intuito de perceber os limites e as possibilidades existentes para o trabalho com essa modalidade, em vista a contribuir com o debate da educação do camponês no Brasil, maioria público das classes multisseriadas, e construir propostas que busquem fortalecer ainda mais a prática pedagógica e o sentimento de pertencimento nestes espaços, uma vez que ao contrário do que dizem muitos a respeito do fim do campo brasileiro e conseqüentemente da educação do campo, existem muitas experiências exitosas

que acontecem na atualidade e que servem como referências para modelos de educação em escolas camponesas no mundo inteiro, e algumas destas experiências mostraremos a seguir.

2.5 - EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS NA CONTEMPORANEIDADE.

Como já foi por mim tantas vezes colocado, apesar de muitos avanços principalmente nas últimas décadas, a educação do/no campo ainda está longe de ser a educação sonhada pelo camponês.

Mesmo com tantas leis e documentos construídos, muitos são os desafios para a construção de um modelo de educação do campo que realmente aconteça de forma contextualizada, que leve em conta a realidade local e que ainda seja construída com a participação desse povo, ou seja, que não sejam modelos importados nem adaptados de outras realidades diferentes.

Entre esses desafios alguns merecem destaque, como é o caso do alto índice de analfabetismo, a dificuldade de acesso à escola, falta de transporte escolar, a precariedade da estrutura física, a descontextualização do material pedagógico, a falta de material pedagógico, a falta de professores, a falta de formação adequada desses professores, a sobrecarga de trabalho, os baixos salários desses docentes, entre outros.

Segundo dados dos cadernos SECAD (2007, P. 18)

As pesquisas realizadas pelo Inep têm apontado como principais dificuldades em 'relação à educação do campo:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;

- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

Porém em contrapartida a essas dificuldades, no decorrer dessas lutas históricas experiências exitosas também foram surgindo, como é caso da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST; a pedagogia da terra; a Pedagogia da Alternância; as escolas famílias agrícolas e de muitas outras experiências desenvolvidas em todas as regiões do país.

Referente ao surgimento de outros órgãos o MST foi quem primeiro levantou o debate e impulsionou as discussões e lutas pelas políticas públicas para a educação dos acampados e assentados no campo. As formulações no trabalho educativo foram criadas no interior do MST, a partir das necessidades e das experiências dos educadores nos acampamentos e assentamentos.

Como esclarece Caldart, (2012, p.31): [“nesse percurso (...) o MST dialogou com outras práticas educativas e de escolas dos trabalhadores em diferentes lugares e tempos históricos e com suas bases teóricas, assim foi buscar em sua própria dinâmica formativa elementos para compor seu projeto educativo”].

O projeto educacional do MST tem como eixo orientador a luta de classes no campo e a defesa da necessidade da construção de uma sociedade sobre outras relações sociais de produção, o que exige uma educação, ainda nos marcos do capitalismo, pautadas em valores socialistas e humanistas tais como o coletivismo, o trabalho socialmente útil, a organização e auto-organização dos estudantes e professores.

O MST afirma que o seu projeto de educação busca revisar as [“formas tradicionais de fazer, de pensar e de dizer a educação do povo, demonstrando na prática quem pode e deve ser sujeito das mudanças fundamentais para a nossa educação”] (MST, 2005, P.12). Para o movimento, a ligação da educação com a realidade dos estudantes, bem como a formação de um “ser social sem terra”, seria um dos objetivos principais a serem perseguidos para a construção do seu projeto educativo. Nestas proposições, encontram-se as bases da defesa da educação

diferenciada no meio rural.

Como mencionado o MST considera que educação não acontece apenas na escola. “Lutar por educação não é necessariamente lutar por escolas formais. Existem outras formas de educação que parece ser bem mais eficientes e concretas” (idem, p.17, grifos meus). Ou ainda: “Para nós, escola é mais do que aula e aula é mais que repasse de conhecimento, de conteúdos”. Desse modo, para a idéia de educação do MST é preciso tencionar a lógica escolar, descentrando-se, portanto da instituição escolar (idem, p. 213).

Assim a experiências do MST se mostra, mesmo que ainda com dificuldades, como um exemplo de organização pedagógica que busca a emancipação do sujeito através das várias praticas educativas presentes no cotidiano e do não cotidiano, ou seja, na pedagogia do MST, o espaço e o próprio movimento são sujeitos pedagógicos.

Já sobre as experiências da pedagogia da terra, Tilton reconhece a importância estratégica dessa pedagogia para os movimentos de luta, mas chama atenção à necessidade de aprofundamento e apropriação de “uma teoria que possibilite aprender o real enquanto concreto pensado, possibilitando com isso identificar os rumos da ação humana para a transformação desejada” (2006, p.151).

O termo Pedagogia da Terra está presente em diversos movimentos que têm em sua pauta de luta questões ambientais, mas ligadas a uma conjuntura que vai além da perspectiva do meio ambiente. Conforme ressaltam Carvalho e Rocha (2006), o que unifica os diferentes usos da expressão é o compromisso com a superação de uma visão centrada nas questões ambientais e com a construção de sentidos da terra como habitat humano global, fonte e lugar da vida, terra de todos, terra como um bem comum, como um organismo vivo.

O “termo Pedagogia da Terra é uma construção social e, como tal, não tem autoria individualizada”. A partir da análise da Carta da Terra, redigida em junho de 1992, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, e das reflexões de Leonardo Boff em seu livro *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*, Carvalho e Rocha (2006) falam da importância e necessidade de nos relacionarmos com a terra a partir de uma postura mais ética, entendendo que nossa relação com a mesma envolve não só pressupostos relacionados à questão ambiental, mas também “políticos, sociais, culturais, afetivos e religiosos. Essa relação deve se dar numa perspectiva em que a terra, além de meio

de produção, representa também “espaço de vida e de direito” (CARVALHO e ROCHA, 2006, p. 61).

Portanto, assim como a proposta do MST, a pedagogia da terra também pode servir como uma referência pedagógica que tem o campo como espaço e sujeito pedagógico, ou seja, a terra significa vida e as relações tratadas com ela, elementos de aprendizagem.

Nesse contexto outra experiência também merece destaque, é a Pedagogia da Alternância, que trabalha em sincronia com a escola e o trabalho, fazendo com que o jovem continue estudando e ao mesmo tempo não se desvincule da família auxiliando com sua mão-de-obra, além disso, a proposta proporciona outras funções no desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da família do aluno, e conseqüentemente da comunidade propiciando lhe condições de fixar-se ao seu meio. (AZEVEDO ,1998, P117):

Apesar da pedagogia da Alternância ter surgido por volta do ano de 1935 na França, ela utiliza processos avançados de ensino aprendizagem.

Segundo Ribeiro (2008) A Pedagogia da Alternância é uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês. Nas obras que registram a história dessa Pedagogia, destaca-se o diálogo de um pai, Jean Peyrat, com seu filho Yves, que contesta sua ordem de continuar os estudos, ao afirmar: Papai, eu quero muito te obedecer em tudo, mas sobre os cursos complementares está decidido; eu não voltarei mais lá, eu quero trabalhar contigo! Esse diálogo mobiliza o pai em busca de uma solução pensada juntamente com o padre da aldeia, l'Abbé Granereau, o filho Yves e outros agricultores que também enfrentavam o mesmo problema. A iniciativa dos pais com o auxílio do pároco da aldeia está na origem da criação da primeira Maison Familiale Rurale (MFR), em 1935, em Lot-et-Garone, região Sudoeste da França (Chartier, 1986; Silva, 2003; Estevam, 2003; Nosella, 1977; Pessotti, 1978).

Assim, ela se diferencia das demais formas de educação,

Por empregar, na execução do processo ensino-aprendizagem princípios educativos modernos, tais como o envolvimento e a

participação dos pais na educação formal dos filhos e na gestão da escola, embasamento teórico construtivista e adoção de método inovadores (AZEVEDO,1998, P.117).

A Pedagogia da Alternância diante da problemática da organização das escolas da cidade, do currículo e da fragmentação das disciplinas, presente de maneira geral na educação formal, fomenta o momento progressivo na aquisição do conhecimento e no estudo das disciplinas levando em conta também que sucessivamente o jovem evolui, seu centro de interesse aumenta, sua capacidade ou responsabilidade amplia –se é sua maturidade afirma-se gradativamente.

Nesse modelo de educação a interdisciplinaridade é um processo educativo que objetiva, em uma última instância, a realização do homem como pessoa, em todas as suas dimensões, superando o individualismo, a desesperança, o desajustamento, enfim, problemas existências oriundos de uma visão fragmentadora do conhecimento.

Nesse íterim destacamos também, as experiências das Escolas-famílias agrícola.

A Escola Família Agrícola (EFA), que também utiliza a Pedagogia da Alternância, entre outras coisas, busca solucionar dois problemas relacionados às questões do ensino regular direcionado para as atividades urbanas, que levava os adolescentes camponeses a repudiar a terra, e também à necessidade de fazer chegar ao campo o desenvolvimento tecnológico. A prática da Pedagogia da Alternância na primeira "Casa Familiar Rural", (chamada de Maison Familiale Rurale), proporcionava aos jovens receber em duas semanas conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola, e duas semanas nas propriedades rurais da região, onde exerciam a prática dos conhecimentos recebidos. A Pedagogia da Alternância chegou na década de 1960, no Brasil. Atualmente estão disseminadas nos estados do norte ao sul do país.

Nessa escola os educandos estudam a leitura, a escrita, a matemática, a tecnologia e também aprendem a trabalhar com a terra, com as plantas, os animais e a conviver e se interagir com a realidade agrícola. Em suas casas, ensinam os pais a utilizarem as novas tecnologias e a maneira mais adequada de lidar com a realidade do campo. Com a Pedagogia da Alternância há a

possibilidade de o sujeito da aprendizagem incorporar-se na comunidade, estimular a sua conscientização política e se valorizar como ser humano, sem perder de vista as suas relações com a cidade. A formação integral dos alunos e a promoção do meio rural são os principais objetivos da Escola Família-Agrícola (EFA), sendo que se busca como fundamental interagir escola-família, articulando esses dois ambientes como espaços de aprendizagem contínua, valorizando as informações da cultura rural e o calendário agrícola. A Pedagogia da Alternância baseia-se em um método subentendido na proposta de Jean Piaget, “fazer para compreender”, ou seja, primeiro praticar, para depois teorizar sobre a prática. A Pedagogia da Alternância baseia-se no tripé ação – reflexão – ação – ou prática – teoria – prática. A teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida. Na Pedagogia da Alternância o primeiro ambiente é o familiar e a realidade onde vive; interagindo com a escola, o educando compartilha os múltiplos saberes que possui com os demais atores de maneira reflexiva; finalmente aplica o conhecimento e a prática na comunidade agrícola ou faz uso delas em movimentos sociais. (HAMZE, 2015, p. 01)

Portanto essas experiências pedagógicas inovadoras e consideradas revolucionárias para as populações camponesas, além de fonte de resistência histórica, são modelos exitosos de educação no campo que favoreceram as lutas e que de certa forma serviram de inspiração para vários outros movimentos de educação para os sujeitos do campo, educação essa que tem evoluído nos últimos tempos, mas que ainda tem em seu interior entraves históricos que precisam ser superados.

3. O TRILHAR DO CAMINHO: PERCURSO METODOLÓGICO

Não há dúvidas que o método, é um elemento fundamental para se chegar a resultados realmente claros e eficientes. Ou seja, através da teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

O local escolhido para esta pesquisa foi a Rede Municipal de educação de Irecê-BA. Assim, torna-se mister mapear todo o lócus, no desafio de construir um diagnóstico que permita pensar as possibilidades de intervenção diante da problemática em questão.

Acreditando nisso, é que busquei traçar um caminho metodológico que valorizasse todo o processo, integrando todos os elementos da pesquisa com o campo de análise e suas variações e contextualizações de acordo com o ambiente empírico, articulando-os com os instrumentos presentes no processo de construção e análise dos dados da pesquisa.

Assim, utilizei a abordagem qualitativa com natureza fenomenológica, por estar tratando de pessoas e de espaços e suas especificidades sociais e culturais que se estabelecem no seu próprio ambiente.

A opção pela abordagem qualitativa foi justamente na ideia de utilizar da melhor e mais fiel forma possível todos os dados e impressões decorrentes do processo de pesquisa. Pois, segundo Macedo (2010), na realização da pesquisa qualitativa, todo material de análise obtido na pesquisa, como fotografias, análise de documentos, entrevistas, observações, são recursos metodológicos para interpretação e categorização dos dados. Esse procedimento se movimenta do início até o fim do processo de investigação e intervenção.

Desta forma, é dada importância fundamental a tudo o que acontece no decorrer do processo, ou seja, os fenômenos existentes e surgentes, os depoimentos e sentimentos dos envolvidos e tudo o que for inerente ao processo de pesquisa.

Assim, o ponto inicial desse processo foi a abordagem qualitativa, por valorizar a interpretação dos fatos, as experiências presentes na ação dos sujeitos da pesquisa e a reconstrução dessas experiências diante do que está dado, do que está posto e definido sócio- culturalmente.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Sendo assim, o princípio norteador da abordagem qualitativa está na observação e análise dos fenômenos com vista ao exercício também da subjetividade e da atenção aos pequenos acontecimentos decorrentes do processo.

O sentido atribuído ao empírico é também elemento fundamental, dando liberdade ao sujeito da pesquisa para pensar, indagar e desenvolver o seu raciocínio a respeito das questões que envolvem o seu fazer enquanto profissional.

Para dar sustentação a tal abordagem, a pesquisa teve como base a fenomenologia, pois nessa perspectiva todos os fenômenos são analisados e nada passa despercebido, valorizando o sujeito em sua relação com o objeto e em essencial os aspectos subjetivos.

Para Sadala (2003), A Fenomenologia propõe descrever o fenômeno, e não explicá-lo ou buscar relações causais, volta-se para as coisas mesmas como elas se manifestam. Voltar às coisas mesmas significa voltar ao mundo da experiência considerando que, antes da realidade objetiva, há um sujeito que a vivencia; antes da objetividade há um mundo pré-dado, e, antes de todo conhecimento, há uma vida que o fundamentou.

Por dar importância fundamental à visão das coisas quais como elas são e tendo no papel do pesquisador frente em sua relação com os sujeitos pesquisados, nos coloca a fenomenologia como base essencial na busca por uma pesquisa que nos dê realmente os elementos para uma intervenção eficaz.

A pesquisa qualitativa, tida como opção para o caminho metodológico da atual pesquisa, possibilita a escolha de métodos e técnicas que dão maior possibilidade na busca de informações a respeito do que se pretende pesquisar, pois a mesma traz, a partir de instrumentos eficazes, as impressões dos sujeitos pesquisados que estão totalmente envolvidos no processo, buscando neles seus sentimentos, experiências, vivências, angústias e nos dando assim elementos para tentar compreender realmente o que se busca na pesquisa. Aproximando cada vez mais dos sujeitos e absorvendo o máximo de informações.

Partindo dessa ideia, acreditamos que a opção pela pesquisa exploratória nos dá uma visão mais fiel, geral e contundente daquilo que se pretendeu.

Segundo Mattar (2001), os métodos utilizados pela pesquisa exploratória são amplos e versáteis. Os métodos empregados compreendem: levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal.

Outro fator importante da pesquisa exploratória é a liberdade que é dada ao pesquisador e a flexibilidade existente entre sujeito e objeto, o que fez com que existisse um ambiente propício à coleta de informações importantes para o alcance dos objetivos desejados, tudo muito tranquilo e natural.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.188),

As pesquisas exploratórias são compreendidas como investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Assim, em optar por uma pesquisa exploratória, pretende-se aumentar a familiaridade com o ambiente de pesquisa, no caso, as Escolas da Rede Municipais de Educação de Irecê que atendem em regime de multisseriação, com o objetivo de conhecer melhor esses espaços e os profissionais que ali estão, em vista a perceber suas impressões sobre o processo de funcionamento e organização, e criar alternativas de intervenção perante tudo que for levantado.

Para isso, torna-se necessário que o pesquisador tenha uma postura atenta frente a tudo que acontece ao seu redor, estando implicado para que nenhum fato possa passar-lhe despercebido.

Desta forma, para levantar os dados para a intervenção o pesquisador assume o papel de ator como o olhar qualitativo, por colocar na busca da investigação, o desejo, a curiosidade, utopias e expectativas.

E é neste sentido que buscou-se investigar a realidade das escolas e das classes multisseriadas no município de Irecê-Ba na tentativa de identificar como os professores que atuam em classes multisseriadas no município de Irecê, vêm o trabalho com essa forma de organização escolar e como se sentem em relação a questões como suporte pedagógico e processo de formação propostos pela rede municipal de educação

Uma ação movida pela inquietude do próprio processo formativo, como coloca Souza e Santos (2012, p. 17), a despeito das questões tematizadas,

Acreditamos e apostamos na heterogeneidade e também na singularidade das classes multisseriadas, defendendo a necessidade de políticas contemporâneas que invistam na formação e no cotidiano do trabalho docente desenvolvido por professoras no território rural, de modo a fortalecer dinâmicas de aprendizagens, tendo em vista a fixação dos sujeitos nos seus territórios de origem, com dignidade, condições de vida e potencializando-os para a transformação dos espaços onde habitam (...).

Portanto, implicado nesse processo de organização da multissérie no nosso município, torna-se mister analisar a realidade das escolas e das classes multissériadas no município de Irecê-Ba, principalmente no que tange ao suporte técnico-pedagógico e a formação de professores, visando perceber a visão que os mesmos têm do seu trabalho, buscando assim intervir diante das problemáticas encontradas em vista a criar alternativas superadoras no processo de formação e organização do trabalho pedagógico no município de Irecê-Ba. E isso é o que buscamos responder a partir das seguintes questões:

- a) Qual a visão que os sujeitos da pesquisa têm da multissérie?
- b) Como esses professores se vêem dentro desse processo de trabalho com turmas multisseriadas? os mesmos se sentem assistidos e seguros no seu trabalho?
- c) Conhecem alguma proposta curricular ou de formação da rede ou fora dela que contemplem especificamente os profissionais que atuam na multissérie
- d) Existe uma defesa a respeito desse processo de educação ou não?
- e) Os professores compreendem que suas experiências são importantes enquanto elemento de transformação no seu trabalho pedagógicos?

Respondendo a essas perguntas, a partir do diálogo *in loco* com os profissionais que a integram, com certeza estaremos mais próximos da construção de uma intervenção realmente necessária para a afirmação de um trabalho realmente emancipador nas classes multisseriadas do município de Irecê.

3.1 - OS DESAFIOS DA MULTISSÉRIE NO MUNICÍPIO: DESCRIVENDO O CENÁRIO E TRAÇANDO CAMINHOS

Não há dúvidas de que a educação no Brasil tem passado por inúmeras mudanças nas duas últimas décadas, e que mesmo ainda tendo muitos problemas

de ordem estrutural, podemos avaliar que a maioria destas mudanças foram positivas, principalmente no que diz respeito à conquista de direitos fundamentais.

Porém, além da conquista de direitos ainda torna-se necessário muitas mudanças, principalmente no sentido de tornar estes direitos conquistados em ações efetivas na busca da construção de um sistema de educação mais justo, humano, coerente e transformador, que seja capaz de transformar a vida dos sujeitos que dele participam e de certa forma dependem.

Isso fica claro nas palavras de Haddad (2012). Segundo ele, hoje, no Brasil, o reconhecimento normativo do direito humano à Educação está consolidado. Contudo, a sua realização plena está longe de acontecer. Muito ainda há por ser feito.

Desta forma, torna-se urgente diminuir a distância entre aquilo que se diz e aquilo que realmente se faz em relação à efetivação dos direitos à educação.

E quando esta educação deve ser ofertada à população do Campo a realidade é ainda mais contundente, pois além da dificuldade material, de acesso e o histórico de abandono, é neste local que se encontra os piores índices relacionados à qualidade da educação no Brasil.

Diante disso, torna-se cada vez mais urgente indagar a respeito de todas as questões que envolvem o processo de educação no campo Brasileiro. E em se tratando de Nordeste isto torna-se ainda mais urgente uma vez que este é o estado onde o campo está mais presente, tendo uma população camponesa superior a de diversos estados do país de forma geral, sendo atendidas em sua maioria por escolas com turmas em regime de multisseriação.

Fica claro assim, a necessidade urgente de intervenções coerentes em vista a superação de muitos problemas que envolvem este meio.

Defronte a este cenário, o município de Irecê não é tão diferente. Cidade interiorana, jovem e de natureza agrária, Irecê é praticamente uma cidade camponesa, pois possui características intimamente ligada a atividades do campo, com economia baseada principalmente na agricultura e comércio.

Porém mesmo sendo uma cidade camponesa, ainda existem especificidades existentes em seu território, no que diz respeito às crenças, cultura, economia e em especial a educação.

E falar de educação em comunidades camponesas é o mesmo que falar em desafios, em adaptação e em luta por direitos a ter direitos. Luta que a cada dia se renova.

Dentre estes desafios e direitos encontra-se a escola, escola esta que segue uma luta de sobrevivência para que não deixe de existir e garanta o que está posto no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 em seu artigo 1º, parágrafo 4º, que diz que, a educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Assim, para contribuir nesta luta pela garantia deste direito está totalmente implícita a classe multisseriada. Ela é o exemplo de resistência do camponês, ela desnuda a educação do campo, e é nela que está a maioria dos estudantes dos anos iniciais das escolas do campo. “Outra característica das escolas rurais é que mais 70% são multisseriadas” (Fernandes 2010, p. 04).

Porém, esta, “teimosia” em resistir, a multissérie, está longe de ser sinônimo de sucesso e mesmo de orgulho para muitos que a vê de dentro ou de fora e mesmo tendo dado tanta contribuição a mesma passa por muitos problemas, que necessitam de um olhar atento e sensível, para que possam ser criadas possíveis intervenções que transforme a realidade dessa modalidade tão importante para a educação dos nossos camponeses.

Desta forma, as trilhas percorridas neste processo inicial nos permitem levantar algumas ações que poderão compor o Projeto de Intervenção que aqui começa a se esboçar propondo criar novos desafios para transformar a realidade da multissérie no nosso município.

Acreditamos que as ações delineadas para um novo caminho arquitetado a partir da pesquisa, poderá modificar consideravelmente o ensinar e o aprender, uma vez que surgirão diversas possibilidades no próprio processo do caminhar.

[...]entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido

uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUEZ, 1977, p. 2007)

E, esta transformação que se busca é justamente a possibilidade de construir mecanismo que possam criar possibilidades de diminuir o sentimento de invisibilidade e de abandono presente nos profissionais que atuam na multissérie no nosso município.

Pensando nisso, apontamos algumas ações para o projeto de intervenção:

- Realização de diagnóstico coletivo com todos os professores e coordenadores pedagógicos, em especial com os das escolas pesquisadas, sobre a impressão que os mesmos têm a respeito dos desafios e possibilidades do trabalho com a multissérie.
- Pesquisa junto aos profissionais das escolas e Secretaria de Educação tendo em vista saber se existem propostas curriculares ou de formação de professores específicas para as escolas do campo e para os profissionais que atuam em classes multisseriadas.
- Entrevistas e diálogos com os educadores que atuam nessa modalidade a respeito do tema formação específica e suporte técnico-pedagógico.
- Organização e desenvolvimento de espaços de discussões entre os profissionais que atuam com esse público para que possam expressar suas angústias, frustrações, trocar experiências e fortalecer o debate.
- Criação de uma proposta conjunta de formação específica a partir de experiências exitosas que acontecem no Brasil e no mundo, de materiais produzidos por pesquisadores e de experiências observadas nas próprias escolas pesquisadas, para apresentação a Secretária de educação de Irecê.

Nesse sentido, para ousar a desenvolver ações que extrapolem o que está instituído como uma atividade obrigatória, faz-se necessário flexibilizar o currículo vigente a fim de que as angústias dos profissionais em questão sejam vistas como ponto de partida para a construção de uma nova visão a respeito destes espaços, para assim buscar um maior entendimento e suporte aos mesmos.

3.2 - A PESQUISA: O CAMPO e os sujeitos da/na multissérie.

Foram inúmeras as dúvidas em relação à postura e ao caminho a ser trilhado por mim enquanto coordenador pedagógico da rede e de escola do campo e ao mesmo tempo de pesquisador desse espaço, principalmente pelo fato de estar imerso no universo da rede municipal de Educação de Irecê, pois ao mesmo tempo em que proponho explorá-lo também faço parte do mesmo, e fazer esse jogo entre implicação e suspensão não é nada fácil.

Confesso também que não simples lhe dar com as tantas inquietações quanto a escolha dos locais específicos da pesquisa. Ora pensei em trabalhar com a EJA multisseriada, ora com uma escola específica, porém cheguei à conclusão que para buscar uma intervenção positiva e alcançar os objetivos desejados seria necessário buscar uma visão mais geral em relação ao pensamento dos professores da rede em relação a multissérie, claro que daqueles que nela atuam.

Em outro momento, pensei em selecionar apenas uma escola e a partir de então tomá-la como parâmetro para tentar compreender a multissérie no município como um todo, porém refleti sobre a necessidade de uma sustentação maior, ou seja, de atingir um maior número de escolas para que os dados fossem o quando mais reais e contundentes.

E foi por esse motivo, como já citei anteriormente, que resolvi optar por uma pesquisa qualitativa exploratória, que teve como foco central três escolas da rede que atendem educação infantil e ensino fundamental I em regime de multisseriação, visando assim poder ter uma visão mais geral desta modalidade no município, uma vez que atingirei um terço das escolas que atuam com este segmento no município, já que o mesmo possui nove escolas que trabalham com classes multisseriadas.

Assim, foi escolhido como lócus da pesquisa três escolas que abrigam essa modalidade de educação, todas em comunidades do campo, para o diálogo com os professores e coordenador pedagógico que atuam nas mesmas. São elas: Escola Municipal José Pereira Durval, na Comunidade de Fazenda Nova; Escola Municipal José Pereira de Oliveira, na Comunidade de Umbuzeiro e Escola Municipal Antônio Rodrigues da Rocha, na Comunidade de Queimada Nova dos Rodrigues.

É importante salientar que os alunos destas escolas após concluírem o ensino fundamental I, são deslocados até a comunidade de Itapicuru para concluírem o

ensino fundamental II na Escola Municipal José Francisco Nunes, escola esta, na qual atuo enquanto coordenador pedagógico.

Por estar tão implicado neste processo todo, para efeito de pesquisa, utilizei de várias fontes de produção de dados, com a participação dos sujeitos que compõem esse campo empírico, em especial professores e coordenadores pedagógicos.

Somado a essas fontes, buscou-se ainda perceber se existe algum documento em nível de secretária de educação, no qual a multissérie esteja diretamente contemplada. Documentos como: propostas de formação da rede para esta modalidade, organização curricular, tendo em vista a possibilidade de análise a respeito da atenção que é dada a esta modalidade na Rede Municipal de Educação de Irecê, quanto a questão formativa e organizativa.

Dessa forma, documentos como o currículo, por exemplo, se torna elemento essencial, pois é nele que deve conter os saberes necessários a cada segmento e modalidade sempre levando em conta o contexto e a especificidade de cada localidade.

Para Sá (2008) o currículo é o meio pelo qual se dá o acesso aos saberes selecionados e organizados de acordo com os propósitos da sociedade, com as orientações oficiais e com as intenções da escola para desenvolver essas aprendizagens.

A análise desses documentos justifica-se devido à importância dos mesmos no que diz respeito às concepções assumidas pela Sec. de Educação e a atenção que se tem dado as escolas e aos profissionais que atuam com classes multisseriada no município.

Nesse sentido, é salutar que tanto a Rede Municipal de Educação quanto as escolas tenham documentos e propostas que orientem o acontecer da educação em todos os seus âmbitos, seja eles relacionados ao processo de gestão e de organização de uma rede, seja relacionado ao processo de formação dos seus educadores ou de organização das escolas, levando em conta suas singularidades e especificidades, onde a multissérie também deve estar contemplada e assistida.

Além da análise dos documentos e propostas, para a produção de dados da pesquisa, foram utilizados instrumentos de coleta de dados bem específicos, pois por estar muito próximo, ou seja, implicado no processo, acredito que o uso de

instrumentos de coleta de dados menos formais como entrevista semi-estruturada e conversas não formais pode deixar os sujeitos da pesquisa bem mais seguros e a vontade para que os resultados sejam os mais fieis possíveis.

justifica-se tal forma de coleta de dados pelo fato desse tipo de técnica contribuir para a pesquisa no que diz respeito a possibilidades relacionadas com a qualidade das informações, a flexibilidade durante a entrevista e a interação espontânea entre os sujeitos.

Segundo Flick (2009) Todos os tipos de materiais de pesquisa, como anotações, protocolos, notas de campo e diários de pesquisa podem se tornar relevantes para a análise e são produtos dos processos de escrita dos pesquisadores.

Com tal estratégia pretende-se levantar da forma mais fiel possível todas as informações necessárias ao bom desenvolvimento da pesquisa, aproximando cada vez mais sujeito e objeto e explorando também as subjetividades do campo empírico, que sempre trazem informações que não estão presentes em nenhum documento escrito.

Ribeiro (2008 p.141) entende entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Em vista a explorar essas novas e reveladoras fontes realizar-se-á um momento de entrevista semi-estruturada de forma coletiva, com a participação de todos os professores e o coordenador pedagógico das escolas pesquisadas, com o objetivo de analisar a propriedade dos discursos e as impressões coletivas, valorizando ainda mais a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo e a criação de um clima que propicie uma maior liberdade e confiança nos mesmos.

Para isso, acredita-se que essa técnica contribuirá para os objetivos da pesquisa, já que se constitui como uma entrevista focalizada na temática que se deseja pesquisar.

Para Minayo (2006, p. 109).

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. Desta forma buscar-se-á a partir da utilização das várias técnicas de coleta de dados a maior fidelidade possível a respeito da análise da problemática em questão, utilizando de todos dados coletados para buscar alternativas positivas como intervenção dentro do campo de pesquisa.

Portanto tais momentos se mostram, como sendo, essências e reveladores nos dando possibilidades de compreendê-los em vista a criar alternativas de intervenção realmente condizente com a realidade posta.

3.2.1 - Os espaços e os sujeitos da pesquisa

O espaço físico das três escolas foco do trabalho encontram-se em um estado de conservação razoável, por conta de ter passado por pequenas reformas recentemente, apesar de suas estruturas serem precárias por terem sido construídos ainda na década de 80.

A escola Antônio Rodrigues da Rocha (comunidade de Queimada dos Rodrigues) dispõe de um espaço muito pequeno, com apenas uma sala de aula, um banheiro, um pequeno almoxarifado e uma pequena cantina. Tal instituição atende atualmente um total de 13 alunos, da educação infantil ao 4º ano, no turno vespertino com aulas ministradas por uma única professora.

Tal professora atua no turno vespertino com os alunos e como a escola faz parte de um sistema de nucleação, responde também quase que como a gestora e coordenadora da escola. É importante também salientar que esta mesma professora possui formação acadêmica em pedagogia, é especialista em educação e reside na comunidade na qual trabalha, atuando na instituição a mais de 16 anos.

Em relação ao suporte extraclasse, não é muito diferente das escolas pequenas do campo brasileiro, tal escola conta apenas com uma profissional para auxiliar na área de cantina, auxiliar de classe, serviços gerais, e secretaria, sendo

que todo o serviço de xerox e impressão é feito na escola de Umbuzeiro, na qual a gestão do núcleo fica estabelecida, no dia destinado ao planejamento do professor.

Vejam as imagens abaixo:



Figura 01 – Queimada Nova dos Rodrigues
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 02 – Escola Antônio Rodrigues da Rocha
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 03 – Espaço interno da Escola Antônio Rodrigues da Rocha
Fonte: arquivo pessoal

A Escola José Pereira Durval (Comunidade de Umbuzeiro) dispõe de duas salas de aula, dois banheiros, uma pequena cantina e uma outra pequena sala que serve como almoxarifado, secretaria e direção.

Esta instituição atende um total de 83 alunos, da educação infantil ao 5º ano, que são atendidos por três professores nos turnos matutino e vespertino, sendo que um deles é o professor itinerante, ou seja, leciona as disciplinas de arte e educação física, nos dias de planejamento dos demais.

Todos os três professores, sujeitos da pesquisa possuem formação acadêmica com graduação em pedagogia, sendo dois deles especialistas em educação. Outro fator que é importante salientar é que dois deles residem na comunidade e o outro já está presente na escola a mais de 15 anos.

Na área de suporte às atividades pedagógicas na escola, a mesma encontra-se em um estágio diferente da primeira, pois como é lá onde está a sede do núcleo, encontra-se lá a gestão e a coordenação dessas escolas, além dos equipamentos como impressora, computador com internet e demais materiais pedagógicos.

Falando em relação ao apoio, esta conta com a presença de uma pessoa responsável pela merenda e serviços gerais e outra pela área de secretaria, inspeção e demais atividades, atuando nos turnos matutino e vespertino.



Figura 04 – Comunidade de Umbuzeiro
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 05 – Escola José Pereira Durval
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 06 – Espaço interno da escola José Pereira Durval
 Fonte: Arquivo pessoal

Já a Escola José Pereira de Oliveira (Comunidade de Fazenda Nova), possui um espaço um pouco melhor, dispondo de duas salas de aula, um pequeno pátio, dois banheiros, uma cantina, uma sala de direção e secretária, um almoxarifado e uma cantina, todos com espaços considerados razoáveis.

Quanto a questão de público, essa atende 29 alunos, nos turnos matutino e vespertino, da educação infantil ao 5º ano e contam com 2 professores e uma atendente de classe, sendo que um destes professores atende em regime de itinerância e ajuda com o trabalho de secretária, gestão e coordenação.

É importante salientar que um desses professores e o atendente de classe são da própria comunidade e atuam na escola há mais de 15 anos, sendo a outra professora recém-chegada e pertencente a comunidade de Itapicuru que está localizada a cerca de 3,5 Km de distância.

Em relação ao quesito formação acadêmica, tanto o professor como a atendente da comunidade possuem apenas a formação em magistério, enquanto a professora da comunidade vizinha possui graduação em pedagogia.

O suporte pedagógico é feito por uma pessoa que atua na área de merenda e outra que atua como auxiliar de serviços gerais. É importante dizer também que tal escola dispõe de impressora e computador com internet.



Figura 07 – Comunidade de Fazenda Nova
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 08 – Escola José Pereira de Oliveira
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 09 – Espaço interno da escola José Pereira de Oliveira
 Fonte: Arquivo pessoal

Visto a imagens das escolas onde atende os profissionais objeto principal da pesquisa, é importante ressaltar que em tais espaços a ventilação é pouca, existindo apenas uma janela em cada sala, onde nos dias de muito calor a qualidade do ensino e da aprendizagem cai, haja vista que, gera desconforto tanto nos estudantes quanto nos professores.

O piso das salas, depois da última reforma, passou a ser de cerâmica. O forro é de gesso, porém já com problemas devido aos vazamentos das telhas, isso quando chove. Como citei, existe um espaço denominado direção, que é secretaria, almoxarifado e depósito de merenda, com exceção da escola José pereira de Oliveira que possui o que os profissionais chamam de quartinho, que serve para guardar merenda e demais objetos.

O outro espaço denominado cantina é apenas uma cozinha com calor excessivo e na hora de servir a merenda é colocada uma mesa com as panelas em cima, com os alunos durante o lanche circulando no pequeno espaço com pratos e copos nas mãos, já que as mesmas não possuem refeitório e nem pátio.

Os professores também disputam o espaço deles com o arquivo morto e inúmeros livros didáticos, além de dividir o banheiro com os alunos. É preciso deixar claro também que as escolas não possuem o espaço adaptado à Portadores de Necessidades Especiais, não obedecendo as novas demandas educativas atuais.

Os recursos disponíveis nas Escolas atende a toda a comunidade escolar, mas, para tanto, é necessário o cuidado com o patrimônio público, pois é bem material pertencente a todos.

Quanto ao quesito, planejamento, os professores das outras duas comunidades, uma vez por semana, tem que se deslocarem para a sede da nucleação, na comunidade de umbuzeiro, onde se unem ao coordenador pedagógico, sendo substituídos em suas escolas pelos professores das disciplinas itinerantes.

Vale salientar também que o coordenador pedagógico do núcleo, possui formação acadêmica em pedagogia, especialização em educação e está com mestrado em andamento, se identificando totalmente com o debate que envolve a educação do/no campo.

Porém antes de passar para o próximo tópico, torna-se de fundamental importância salientar o essencial papel e a contribuição que o pertencimento de cada professor com a comunidade, uma vez que a maioria deles residem nas comunidades que atuam e isso é essencial ao bom desenvolvimento da educação destas localidades, apesar das dificuldades encontradas.

3.2.2 - Os alunos das escolas pesquisadas

Os estudantes, os quais frequentam o espaço das escolas em questão, enquadram-se na faixa etária de 03 a 12 anos. Entre as três escolas, que são nucleadas, ou seja, possuem o mesmo gestor e coordenador. Todos os estudantes atendidos somam um total de 126, distribuídos nos 2 (dois) turnos, sendo atendidos cerca de 50 no matutino e 76 no turno vespertino.

A grande maioria dos estudantes que frequentam o espaço escolar, possuem o padrão socioeconômico baixo, o que se deve a baixa escolaridade das famílias, que não possuem outras oportunidades para sobreviver, assim não tem renda mensal fixa. Dessa forma, sobrevivem basicamente da venda dos produtos oriundos da agricultura e da pecuária, da prestação de serviço e da renda mensal do Programa Bolsa Família (PBF) do Governo Federal.

Pensando em assegurar e valorizar os aspectos culturais das comunidades, as escolas realizam alguns eventos permanentes, com destaque para os festejos

juninos, que promove uma grande interação entre escolas e comunidade e para o projeto de Identidade, em desenvolvimento, que visa resgatar a identidade destas comunidades.

No que se refere às dificuldades de aprendizagem existem problemas sérios relacionados à leitura e escrita, problemas estes que são sinalizados pelos professores e que segundo os mesmos tornam-se ainda mais difíceis de ser sanados devido ao agrupamento de várias “series” ao mesmo tempo, tendo na questão cronológica, ou seja, o nível de maturidade de cada um a maior dificuldade.

3.3 - CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO.

O município de Irecê, está localizado ao noroeste do estado da Bahia, a 476 km da capital, Salvador. Sua base econômica é voltada para a agricultura, pecuária, comércio e prestação de serviço. Seu povo tem características fortes, é lutador e persistente, pois, mesmo passando por sérios problemas econômicos desencadeados pela falta de chuva e, conseqüentemente quebra de safra, continua mantendo suas origens econômicas.

Em relação a construção de políticas públicas, pode se notar que somente a partir de meados da década de 90 é que se percebe uma preocupação maior com os indicadores necessários ao crescimento econômico, social e humano, onde a educação está presente.

Segundo Jesus e Lima (2015) nesse panorama, a educação não era prioridade, era vista com descaso e sem valor, o que gerou sérios danos à população local, a saber: alunos em idade escolar fora da escola; salários dos funcionários da educação atrasados; professores desassistidos, no que tange à formação inicial e continuada; escolas deterioradas; salas de aulas superlotadas, chegando a alguns casos a 80 alunos por classe; práticas pedagógicas arcaicas; índices de 15% de repetência; 16,9% de evasão e 67% de defasagem idade/série.

Ou seja, não existia uma preocupação realmente efetiva a respeito das questões que envolvia a educação. Cabe salientar também, que toda a estrutura física escolar também se encontrava em péssimas condições, além da falta quase que total de materiais didáticos-pedagógicos.

Assim, diante de um cenário nacional que já sinalizava, mesmo que ainda de forma tímida, por uma nova forma de organização e atenção às questões de natureza social, tornava-se urgente a criação de novas posturas, e com o município de Irecê não seria diferente.

Com a mudança do governo municipal no ano de 1997, pôde-se observar novas configurações no cenário educativo, a saber: pagamento do salário em dia, salas com máximo de 45 alunos, incentivo a formação inicial e continuada para os professores, programas sociais para atendimento aos alunos em situação de risco e centro de acompanhamento a alunos com necessidades educativas especiais.

Porém, a multissérie e as escolas do campo como um todo não viviam este mesmo processo, uma vez que os espaços ainda continuavam precários e a falta de matérias ainda era uma realidade, pois estes não chegavam e quando chegavam nunca era no tempo devido, sendo as sobras da zona urbana.

Outro fator importante, é que com esta mudança, a organização escolar da Rede Municipal de Irecê passa a ser estruturada em ciclos, rompendo sobremaneira, com o modelo considerado arcaico pela nova proposta pedagógica de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Com esta atenção especial a partir de agora dada a educação, seria necessário agora romper com velhos paradigmas visando construir um modelo de educação realmente pautado na igualdade, dignidade e respeito a pessoa humana.

Porém, não foi bem o que ocorreu, pois, a educação do/no campo teimava em continuar ocorrendo sob um olhar urbanocêntrico, como sendo uma extensão da educação da cidade, ou seja, sem se pensar suas especificidades humanas, culturais, organizativas e pedagógicas.

No ano 2000, com a necessidade da construção de um currículo que atendesse aos anseios e demandas do público que frequentava a escola, nasceu um grupo responsável por fazer parte da elaboração da proposta curricular sob orientação da consultoria da Avante.

O documento foi criado e intitulado como “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irecê/BA”, o qual está dividido em duas partes: uma para a educação infantil e outra para o ensino fundamental I, porém nada ainda abordava as especificidades das escolas e comunidades do Campo.

Porém diante deste cenário de testes, no final do ano 2000 a Secretaria de educação, diante de um cenário nacional de afirmação de direitos às populações do campo, aderiu ao programa ESCOLA ATIVA, programa este que visava a formação de professores para atuação em classes multisseriadas.

Com debates girando o Brasil inteiro, principalmente a partir dos movimentos criados com as conferências de educação do campo, professores das escolas do campo de todo país começaram a se sentirem capazes de questionar seus direitos a formação e principalmente a formação específica de acordo com o local e o público com o qual atuam. Em Irecê isso também ocorreu. Vindo de histórico de invisibilidade, esses professores viram nesse movimento uma válvula de escape para uma atenção especial aos problemas tantas vezes sinalizados. (VIEIRA FILHO, 2016, P.02-03)

Iniciando a todo vapor e com muita expectativa, o programa não alcançou o sucesso desejado, tendo sua adesão durado apenas quatro anos no município.

Podemos colocar enquanto motivo do insucesso, a falta de estrutura da rede em relação ao transporte para locomoção dos professores e dos formadores, falta de orientação adequada, falta de estudo a respeito da realidade das escolas e de cada uma delas, falta de material pedagógico e formativo suficiente, além da não compreensão de muitos professores a respeito do que pretendia mesmo a proposta.

Segundo D'Agostine, Taffarel e Junior (2012), entre os problemas apontados estavam a burocratização do programa, a falta de pessoal qualificado para realizar formações com os professores, livros fechados e muito metódicos, não permitindo a autonomia dos professores, pouco conteúdo escolar no material didático, erros conceituais, defeitos na fabricação e entrega dos kits, além de ser considerados por muitos como pacote pronto e acima de tudo não ter conseguido melhorar os índices relacionados à educação dos alunos nas redes de ensino.

Tendo tal programa iniciado como válvula de escape para “resolver” os problemas das escolas e dos professores do campo, este não conseguiu dar a resposta desejada a tantas perguntas e angústias existentes nestas escolas, e assim se seguiu mais alguns anos sem se pensar saídas, principalmente no que se referem a propostas curriculares condizentes com a realidade e também propostas formativas para que tais professores e escolas pudessem superar, ou ao menos amenizar suas angústias.

Sem saída, continua-se seguindo uma ideia de currículo genérico, onde as especificidades locais, geográficas e humanas continuaram sendo esquecidas, de forma que as formações, propostas e todos os demais aspectos educacionais, ocorriam baseados na divisão por ano escolar ou até mesmo por série, já que a proposta de divisão por ciclos ainda não estava bem compreendida na rede, ou seja, não haviam propostas novamente para os profissionais que atuavam em várias séries ao mesmo tempo (classes multisseriadas) e em locais com realidades distintas.

Isso nos leva a crer que “a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder, ou seja, em relações nas quais indivíduos ou grupos encontram-se submetidos a vontade de outros”. (SÁ, 2008, p. 19).

Tal frase resume bem o que ocorreu no município e em muitas outras localidades onde existem escolas do campo e multisseriadas. Devido a exclusão, falta de entendimento e de inserção dos debates educacionais a pauta era esquecida e o que se tinha como parâmetro era aquilo que era construído ou mesmo recebido como pacote pronto pelo modelo de educação urbano.

Reiterando as palavras de Lopes (2006), quando coloca que esse processo de tornar determinada seleção da cultura como um currículo comum inscreve as políticas de currículo nas lutas sociais entre o universal e o particular. E é isso que faz com que todo o processo e o acontecer das coisas comecem a ser questionados e recriados por aqueles que as integram organicamente.

Existia um novo modelo de caminhar na educação de Irecê, assim muitos eram os nós desta caminhada, o avaliar, principal deles, pois para avaliar fazia-se necessário, além de refletir o processo, tomar decisões sobre o fazer pedagógico.

Nesse ínterim, os professores da Rede Municipal de Ensino de Irecê passaram por várias formações, mas emergiu a necessidade da formação superior através da Lei 9394/96 em seu art. 62 propõe que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, p.17).

Para atender as exigências legais sobre a formação superior dos professores de Irecê, a gestão municipal firmou uma parceria com a UFBA, através do Projeto Irecê, no ano de 2003, realizando a seleção para os professores que tivessem interesse em ingressar no ensino superior.

Assim, durante este período de transformação a Secretaria Municipal de Educação ofereceu ao longo dos anos, várias formações para os professores, como é possível comprovar na dissertação de mestrado da professora Emanuela Dourado que traz uma síntese da história da formação de professores da Rede Municipal de Irecê.

Tais programas foram:

Educação Ambiental – GARRA – ONG – Grupo de Resistência Rural e Ambiental. (1997/2000). Aceleração de Aprendizagem – Instituto Ayrton Senna / Petrobras/CETEB – Centro Tecnológico de Brasília (1997/2004). Arte-Educação – AABB Comunidade/PUC-SP (1998/Atual). Educação de Jovens e Adultos – Cotidiano – Cursos e Consultoria/ FNDE/MEC (1999). Parâmetros em Ação – SEF/MEC (2000/2002). PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – SEF/MEC (2002). Proformação – SEF/MEC (2000/2005). Programa Continuo de Formação de Professores – Faculdade de Educação da UFBA (2003/2012). Programa de Formação dos gestores Escolares – ABAPORU (2004). Rede Acelera – Instituto Ayrton Senna/Petrobras/ (2004 a 2005). Outros cursos, palestras, seminários, relatos de experiências... (1997/2012). Programa Pro Letramento (2007/2009). Programa de Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu (2009/Atual).

E nesse contexto, transformações positivas vão ocorrer dentro da proposta pedagógica do município, que atinge também a educação do campo, e talvez a principal delas seja a criação no ano de 2006 da pasta Educação do Campo, dentro da secretaria de educação. Pasta que ficaria responsável pela articulação, acompanhamento, organização, formação dos professores e das demais ações que envolvem a educação nas escolas do campo no município.

Tal realização, tornou-se uma fonte de maior diálogo, uma vez que era unânime a reclamação a respeito da falta de acompanhamento e de atenção dada a estas escolas. Porém muitos problemas não foram resolvidos e muita coisa ainda continuava por se fazer, assim, reclamações como falta de acompanhamento e discussões a respeito dos problemas das escolas do Campo e principalmente do trabalho com turmas multisseriadas continuaram sendo constantes na rede.

Com tanta inquietação, e agora com pessoas desse meio presente nos diversos espaços acadêmicos, ideias e debates foram surgindo e o tema Educação do/no Campo pode ser inserido na nova proposta curricular do Município construída pelos alunos da pós-graduação em currículo oferecida pela UFBA no ano de 2013.

Claro que tal proposta ainda está em constante modificação e adaptação, porém a mesma se mostrou como um ganho significativo, principalmente por inserir tal tema na ordem dos debates da educação do município.

E entre outras coisas, tal proposta, traz no seu interior as seguintes questões:

Adaptação do calendário anual da Rede, sem que haja prejuízo dos 200 (duzentos) dias letivos, considerando as características regionais e locais de cada escola e comunidade em relação às manifestações culturais como, por exemplo, festas religiosas da comunidade.

☐ Formação específica para os docentes que atuam no campo e em classes multisseriadas, conforme a resolução CNE/CEB Nº 01/2002, o Art. 13, incisos I e II, que normatizam o processo de complementação da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo.

I- Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II- Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002)

☐ A adoção de uma proposta pedagógica que articule os conteúdos específicos com os gerais, favorecendo assim, a construção de conhecimentos abrangentes que deem conta da cultura local, regional e universal. A opção por uma educação

contextualizada que venha a favorecer a Rede Municipal de Irecê, requer a afirmação e o reconhecimento de sua origem, partindo do lugar onde os sujeitos estão inseridos.

☐A utilização dos livros didáticos adotados por toda a Rede e de livros que valorizem as potencialidades da região, como por exemplo: Conhecendo o Semiárido I e II, da Rede de Desenvolvimento do Semiárido Brasileiro (RESAB), que contempla a região semiárida, tratando do clima, da vegetação, da cultura, das diversidades, bem como da possibilidade de sua convivência numa relação sustentável.

☐O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a promoção da interação com o mundo, para pesquisa e formulação de saberes que valorizem a história de vida das pessoas.

☐O estímulo à criticidade e à autonomia, ao respeito e à valorização da diversidade étnica, religiosa, de gênero, fortalecendo a identidade dos estudantes, de modo a favorecer a inclusão no contexto escolar e comunitário.(PROPOSTA CURRICULAR DA REDE DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ, 2013, p. 12)

Voltando os olhos para o documento em questão, percebemos que este se mostra como um avanço importante, principalmente no que diz respeito a garantia do espaço destinado a educação das crianças, jovens e adultos do campo, além de ser essencial para o processo de construção do conhecimento dos sujeitos atendidos nas escolas do campo, no entanto em nenhum momento a palavra multissérie é mencionada.

Depois do documento escrito, a maior crítica se dá principalmente na forma como foi construída a proposta, ou seja, por essa não ter sido construída junto com os principais envolvidos no processo, os professores das escolas do campo, seguindo ainda uma ideia de hierarquização, descaracterizando o próprio sentido da palavra currículo. “No campo do currículo não se pode deixar de considerar que os sujeitos que aí interagem como indivíduos sociais, apesar de fazerem parte de um coletivo, mantêm o seu próprio mundo interior, particular”. (Bumham, 1993, p.08).

Mas, esse não é nem de longe o principal problema, nem da educação do Campo e nem da educação da rede como um todo. No que se diz respeito ao currículo, o maior problema da rede como já citei anteriormente ainda é a falta de conhecimentos a respeito de elementos básicos do currículo, como os diversos tipos de ciclos, a série e muitas outras questões teóricas e práticas que ocorrem dentro das nossas escolas.

E assim, diante de tantas urgências, a proposta aqui analisada, construída no ano de 2013 e tantas vezes revisada e criticada nunca foi implantada e continuamos

ainda sem nenhuma referência no que diz respeito a educação do campo no município.

Enquanto isso, continuamos com propostas descontextualizadas, hierarquizadas e fechadas, construídas por especialistas que não tem a “cara da rede”, a exemplo disso podemos citar o pacto que em todas as suas abrangências, inclusive a parte direcionada aos professores do campo não permite questionamentos e nem participação, se constituindo como mais um manual para ser cumprido.

Por esse motivo é que a atual pesquisa buscará intervir visando criar alternativas, juntamente com o público da pesquisa, discutindo possibilidades de melhoria quanto à questão do sentimento de invisibilidade por parte dos profissionais que atuam na multissérie, principalmente no que tange a formação e suporte técnico-pedagógico, buscando criar alternativas e propostas formativas que fortaleçam a identidade e a autoestima destes profissionais.

4. ADENTRANDO À PESQUISA: OUVINDO OS SUJEITOS

Feito todo este debate histórico, de significados, de contextualização e metodológico é chegado o momento ao qual tal o estudo se propõe, ou seja, desnudar a multissérie, colocá-la no centro do debate da educação do município, no intuito de conhecê-la e criar alternativas para o avanço no processo de educação que ocorre no interior da mesma.

Neste sentido, é impossível conhecer tal realidade sem adentrar no seu interior, dialogando com os seus personagens, que carregam toda uma bagagem preenchida de experiências, vivências, angústias e conhecimentos.

Por isso, os momentos da pesquisa foram ocorrendo e os resultados foram desnudando aos poucos essa realidade tão peculiar às escolas do Campo do Brasil, não obstante ao território de Irecê.

E como é todo o percurso ao qual nos propomos a percorrer, muitas coisas acontecem sem que tenhamos colocados em nosso plano, ou seja, o inesperado é o que faz do percurso uma caixinha de surpresas, aumentando assim a carga de adrenalina e de prazer ao percorrê-lo.

Rompendo ao planejamento inicial, que seria ouvir os professores e o coordenador pedagógico das três escolas citadas anteriormente e objeto da pesquisa, um momento oportuno surge como possibilidade de ampliação do olhar do pesquisador. Não como rompimento do planejamento inicial, mas pelo contrário, como possibilidade de suporte ao mesmo.

Como solicitação do componente curricular do mestrado profissional, Prática Pedagógica, ministrado pela professora Maria Roseli de Sá, tivemos a possibilidade de unirmos por áreas afins o público objeto da pesquisa, para apresentação do projeto e discussão a respeito das temáticas, sua importância, viabilidade e contribuição.

Assim, como outra colega também trata da temática multissérie e necessitaria reunir todos os professores que atuam em tal segmento na rede, considerei o momento oportuno para somar com a minha ideia inicial de pesquisa.

E assim se deu. Defronte a um público de 18 profissionais, entre professores e coordenadores pedagógicos que atuam com estas classes, realizamos um momento de apresentação das nossas pretensões e principalmente de escuta, no sentido de absorvermos o máximo de informações possíveis a respeito deste segmento tão peculiar em nosso município.

Tal momento ocorreu no dia 28 de julho e contou com a participação de mais de 80% dos profissionais a ele destinado. Porém diferente do objeto principal da pesquisa que foca especificamente na formação e suporte técnico-pedagógico, esta atividade inicial foi bem mais aberta, onde os profissionais presentes tiveram a oportunidade de colocarem todas suas angústias, frustrações, problemas, experiências, ou seja, tudo que permeiam suas práticas na multissérie.

A dinâmica girou em torno de algumas palavras-chave sobre o tema, multissérie, que em resumo buscou revelar a realidade da mesma no nosso município, fazendo um paralelo com a realidade nacional, claro que sempre sinalizando que esta é uma modalidade quase que exclusiva nas escolas do campo brasileiro.

O debate inicial girou em torno das dificuldades enfrentadas pelos educadores no trabalho com essas turmas, sendo colocados pelos mesmos a dificuldade no que se refere a aprendizagem e aos demais problemas existentes na multisserie e nas escolas do campo em geral.

E assim as questões iam sendo colocadas aos poucos.

Antes das falas, quero deixar claro que optei por utilizar nomes fictícios, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Sobre o assunto coloca a professora Macambira,

Por conta de trabalharmos com alunos de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento diferentes, sentimos algumas dificuldades, mas o que é pior é que todos os anos fazemos diagnósticos, apresentamos à gestão e dificilmente chega alguém para compartilhar, ou mesmo discutir conosco tal situação, é como se fôssemos invisíveis.

Outro problema apontado pelos professores e que chamou muita atenção, é o que eles consideram como certo preconceito em relação aos profissionais que atuam em escolas do campo e em especial em classes multisseriadas, principalmente por parte dos próprios colegas que atuam na zona urbana e até mesmo por pessoas da comunidade que entendem que a educação nas escolas da cidade é mais avançada.

A verdade é que existe certo preconceito tanto por parte dos próprios colegas professores, quanto por parte de alguns pais e mães de alunos, que o tiram das escolas de suas comunidades, deslocando-os para escolas da sede do município sob alegação de que está é mais avançada. No caso dos colegas, eu já ouvir alguns dizerem, que eu tô é doido de trabalhar no campo e pior em turmas multisseriadas, sem falar que acham também que por estarem na sede têm muito mais conhecimentos do que os profissionais que atuam no campo. (Professor Aroeira).

Tais afirmações, ainda iniciais, demonstram o quanto contundente é abordar tal assunto, uma vez que ainda são muitos os paradigmas existentes ao seu entorno.

Por isso,

Urge avançarmos para a superação do silenciamento, do abandono e da dicotomização curricular que tem afligido o trabalho pedagógico das profissionais que militam nos espaços rurais. Novos horizontes são possíveis, especialmente, por considerarmos a singularidade e importância que a escola exerce nos territórios rurais, favorecendo práticas de intervenções sociais e de dinamismos locais, mediante a escolarização de parcela significativa da população brasileira. (SOUZA e SANTOS, 2012, P. 01)

Dando segmento ao momento da oficina, outras questões foram surgindo, aumentando ainda mais o debate. Entre elas aparece a questão da estrutura física das escolas, que na visão dos professores não atraem os alunos, pois são espaços construídos a muito tempo e não dispõem de elementos essenciais, como bibliotecas, laboratórios de informática, área de lazer, quadra poliesportiva, isto sem falar de salas apertada, sem ventilação e em alguns casos com um único banheiro para atender todos os alunos e funcionários, entre outros.

Em muitos casos, já ouvir pais dizerem que preferem que os filhos estudem nas escolas da sede por que lá dispõem de parquinho, computador, biblioteca. Muitos não compreendem que isso não basta para uma educação e uma aprendizagem de qualidade e que mais importante do que isto é possibilitar que a criança seja educada no local onde vivem e que em nossas escolas do campo também existem profissionais capacitados, bem formados e que realizam excelentes trabalhos. (Professor Baraúna)

Sobre o assunto, Araújo (2006), coloca que, no meio socioeducacional rural. No âmbito de toda essa abordagem, necessário se faz destacar a importância da priorização de políticas educacionais que contenham propostas claras, objetivas e viáveis voltadas para a valorização de um processo pedagógico que vise a assegurar a sistematização dos princípios que caracterizam a prática docente na escola com turmas multisseriadas, buscando-se a ressignificação desse fenômeno escolar, que não deve ser negado, mas sim considerado, porque é uma realidade existente no contexto rural brasileiro, precisando ser trabalhada e não ignorada.

Dentre todos os participantes da conversa, foi unânime a ideia de que a organização do trabalho pedagógico por parte dos professores e coordenadores pedagógicos, ou seja, o trabalho na sala de aula, do como lidar com estes alunos de níveis diferentes, não é o maior problema da multissérie, pois segundo eles, nas turmas ditas seriadas também existem alunos de níveis diferentes, colocando como maior problema dessa modalidade de educação, a atenção histórica que é dada aos mesmos nacionalmente e por parte da rede municipal de educação.

Para Rosa (2008), essas dificuldades estão presentes no cotidiano de qualquer escola, seja com classes unisseriadas ou multisseriadas. No entanto, ao se pensar em classes multisseriadas, precisamos analisar o contexto em que elas estão funcionando.

Apesar de muitos colocarem tantas dificuldades no trabalho com este segmento, o que eu acho que mais dificulta em relação ao trabalho em sala de aula com turmas tão heterogêneas, não é a divisão e nem o trato com o conteúdo ou a atividade, mas sim a diferença cronológica, uma vez que existem escolas que atendem alunos da educação infantil, ao 4º ano juntos. Acho que o principal problema está fora da sala de aula. (Professora Macambira)

Porém, em relação aos fatores externos à sala de aula, como muito bem colocam os professores, um fator em especial chamou a atenção por sua colocação com tamanha veemência, o caso da nucleação, que segundo os mesmos, em muitos casos descaracteriza a identidade do aluno, uma vez que cada comunidade possui uma identidade própria com tudo que dela faz parte, precarizando ainda mais a educação nas escolas com esta organização, contrariando o que diz o artigo 2º das diretrizes e bases para as escolas do campo em seu parágrafo único.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002, p.22)

Tal argumento, é utilizado no sentido de afirmar a necessidade de o aluno ser educado no local onde vive, pois segundo Moura e Santos (2012), as classes multisseriadas revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações que atende, na medida em que “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”.

Para quem ainda não sabe o que significa nucleação, a mesma consiste, na junção de várias escolas sob a gestão e coordenação de um único profissional e até no deslocamento de alunos de uma comunidade para outra, através do uso de transporte escolar, sistema este muito utilizado das escolas do campo, principalmente nas comunidades menores, sob a justificativa da inviabilidade do pagamento de profissionais para atuar com uma quantidade pequena de estudantes.

Para Miotto e Paiter (2011), a nucleação consistiu, assim, no fechamento de escolas situadas no campo, normalmente denominadas de isoladas, que atendiam, em classes multisseriadas e unidocentes, aos anos iniciais do ensino fundamental. Uma nova escola, ou núcleo, é criado para atender a essas mesmas crianças.

Durante o debate, ao abordar tal assunto, coloca a professora Quixabeira,

Primeiro, a história é por que a escola tá pequena, como tem pouco aluno, coloca alunos de várias series na mesma turma, depois como tem pouco aluno, faz a nucleação com um mesmo diretor e coordenador para várias escolas, depois como tem pouco aluno desloca o aluno de sua comunidade para outra comunidade mais próxima para diminuir o gasto com manutenção e ai tira o direito da criança de educar-se em seu lugar... ai entra ano e sai ano e a gente fica esperando sem saber o que vai acontecer, por que o que a gente escuta é que a nossa escola tá pequena e tá muito cara... mas a verdade é que nossa escola é muito pobre, mas não é por que nossa escola é multisseriada que os nossos alunos não aprendem, em muitos casos aprendem mais do que os alunos das escolas ditas seriadas da sede, não é por esse motivo que os pais dos alunos tiram eles de lá, mas é por que como foi dito anteriormente, nosso espaço físico mesmo não atrai os alunos e nem os pais dos mesmos, que também não valorizam o que eles tem de mais importante que é a escola em sua comunidade, talvez por ignorância e falta de consciência também, por que muitas vezes nós profissionais somos mais capacitados e melhores que os presentes nas escolas da sede do município...o que falta é apoio em todos os sentidos para que esta seja mais bem vista pela comunidade local, quem muitas das vezes não compreendem o verdadeiro sentido da escola dentro da sua comunidade.

Tal fala provoca um alvoroço, no meio do debate à medida que alguns colocam que apesar da nucleação estar prevista em lei, a mesma também contraria o que está escrito nas diretrizes nacionais para a educação do campo que garante ao estudante o direito de ser educado no local onde vive, e que as propostas pedagógicas contemplem e entrelacem seus costumes, cultura e historicidade, ou seja, de acordo com sua realidade, o que já aparece de modo tímido no artigo 28 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, (1996, p. 10) onde estabelece que:

Art. 28. Na oferta da 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, especialmente.

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Sendo esta, ainda uma irrealidade para a maioria dos presentes, que continuam a sinalizar a necessidade de uma aproximação maior entre toda a rede na tentativa de fazer acontecer o citado acima e garantir assim o que reafirma as diretrizes operacionais para as escolas do Campo (2002), quando coloca em seu artigo 5º que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Sobre os problemas da multissérie, ainda coloca a professora Macambira.

No caso da multissérie como temos poucos alunos de vários níveis diferentes, por exemplo, temos dois alunos do grupo 04, três do grupo 05, mais cinco do grupo 06 e assim por diante. Se um aluno desse ou dois tiverem dificuldade e forem reprovados, o que é que vão dizer? Que o grupo 05, ou qualquer outro, do professor fulano teve 50 % de reprovação o que é um absurdo, ou seja, só vão enxergar os números e nenhuma vez vão parar para ver e compreender a realidade da turma, e é isso que nos torna invisíveis, ou seja, somos sozinhos.

Para Souza e Santos (2012), a invisibilidade do tema no âmbito das políticas públicas pode ser expressa na ausência de políticas de construção de equipamentos escolares, de formação, de elaboração de materiais didáticos. O único programa existente no país para as classes multisseriadas tem sido o Programa Escola Ativa, implantado desde 1997, e que não tem resistido às inúmeras críticas que tem sido a ele direcionadas, mesmo com sucessivas reformulações.

Ou seja, tal realidade não é singular, mas se apresenta quase que como uma regra entre as escolas do campo do Brasil e em especial as multisseriadas.

Esse sentimento de solidão talvez seja um dos aspectos que ficam a cada fala mais evidente, se mostrando clara a necessidade de uma aproximação maior entre a

Secretaria Municipal de Educação e estas escolas com estes profissionais e a aproximação também entre os próprios profissionais que atuam com estas turmas.

A classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar. (ROSA, 2008, P. 228).

Assim sendo, ela deve ser considerada como uma modalidade a parte, sem que haja qualquer comparação ou equiparação às classes regulares.

Durante o debate e as colocações de cada professor fica claro o sentimento de abandono. Não de um abandono recente, mas de um histórico de falta de oportunidade e de atenção no que se refere ao trato com esse público tão peculiar, ressaltando também a necessidade de os próprios educadores se unirem no sentido de provocar o debate a respeito destes aspectos da educação do campo e da multissérie.

Eu acredito que o maior problema não é o campo, e sim as escolas do campo. Se estas escolas tivessem um refeitório, um parquinho, uma biblioteca, um banheiro decente, que nem isso não tem, um espaço para que os alunos tivessem acesso a computadores, internet e a outras coisas que são necessárias à escola, a gente não estava só perdendo menino, perdendo aluno para as escolas da sede. Por que a menina dos olhos dos pais agora é a escola parque, ai eles enchem a boca e dizem, meu filho estuda na escola parque em Irecê, lá tem isso, tem aquilo...O problema é mesmo a estrutura física, não é a questão de ser do campo é a situação que está a escola do campo, por que a escola da Fazenda Canaã¹ também fica praticamente em uma roça, isolada, e toda mãe quer que o seu filho estude lá, acorda cinco horas da manhã para arrumar o seu filho para mandar prá lá, e isso é por que pela estrutura, não acredito que os profissionais de lá sejam melhores do que os nossos daqui. (professora Quixabeira)

Outro exemplo dado pelos professores se refere ao atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas do campo. Segundo a professora Macambira, um aluno dessas escolas só é atendido pelos profissionais

¹ - Projeto educativo que atende crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, dispendo de espaços e atividades diversas e de escolas de tempo integral, sustentado pela Igreja Universal e Rede Record de televisão.

do Centro de Referência Multidisciplinar – CERMULT, quando os mesmos apresentam problemas de ordem grave, como paralisia cerebral ou coisa do tipo, enquanto a facilidade para os alunos das escolas da sede é bem maior.

Você acompanha o aluno o primeiro, o segundo, o terceiro ano, aí o professor faz o relatório, encaminha e no primeiro atendimento eles dizem, não este aluno não precisa de tratamento não. Então o professor que já tem uma turma com alunos de vários níveis diferentes vai ter que lhe dar o ano todo com este aluno... quem sabe é o professor que tá ali, então, isto é invisível.

Percebe-se, que os problemas sinalizados estão muito mais voltados para as questões estruturais do que realmente às ligadas a condução do processo de ensino-aprendizagem.

Pronto, agora eu vou contra um pouco da minha realidade, sou filha de agricultor, esposa de agricultor, e eu estou apenas engatinhando ainda, estou entrando agora na educação do campo. Na minha escola é assim, tenho aluno do grupo 04 até o 5º ano e ainda nesse meio uma aluna especial. Minha escola ficou esquecida estes anos todos, e eu não encaro como serie, mas como uma mãe com seus filhos, o diretor sou eu, o coordenador sou eu, o professor sou eu... ai eu trato do conteúdo como um todo e ai eu não dou conta e chamei a minha filha e disse você vai me ajudar por quê quando chegar o fim do ano o aluno tem que passar, e vem as cobranças, ai eu digo você vai alfabetizar aquele ali que ta necessitando mais...só tem uma sala, existe ainda escola com uma sala, não tem pátio, não tem nada a escola é no terreiro do pessoal, é o poeirão lá cobrindo, os vizinhos são um pouco distante. Descobri que alguns alunos estavam faltando, ai eu disse quero falar com sua mãe, e ai ela disse: minha mãe não vem não pró, ai eu perguntei porquê? botei a menina dentro do carro e disse: entra ai no carro que eu vou te levar que eu quero conversar com a sua mãe, marquei dois quilômetros e o outro três quilômetros, ninguém nunca viu isso, quantas gestões já se passaram e ninguém não viu que esses alunos moravam tão distante e vir a pé, crianças de 04 anos... as cadeiras, tive que remendar com durex por que tava tudo quebrada, ai eu mandei uma foto foi que mandaram seis cadeirinhas, por que eu to vendo ai nas redes sociais escolas com cadeiras lindas e maravilhosas e ai eu digo não, vou mostrar um pouquinho da minha realidade também...pelo menos esse restinho que tem ai manda umas pra mim, manda pro campo esse restinho ai, por que sempre foi assim, o campo recebe o resto, quer dizer uma sala tão pequena tão fácil de resolver...então é esta a minha realidade lá no meu canto, lá na minha roça. (Professora Mandacaru)

Tal depoimento é seguido de murmúrios dos colegas, uns achando uma realidade diferente da sua, outros se compadecendo e outros com realidades

próximas, trazendo com recorrência o que está posto nas leis que norteiam a educação do campo que trata de dignidade e outras coisas mais, mas que na realidade está longe de ser cumprida.

Outra questão levantada a partir da colocação da professora, é, a de que algumas escolas também não têm coordenador pedagógico e nem diretor, na justificativa de serem distante, e algumas que os têm é um para um núcleo de várias escolas, não permitindo um acompanhamento efetivo do trabalho do professor, que ainda questiona o tempo de planejamento que é muito pequeno para dar conta de tanta diversidade.

Nesse íterim, outro debate que surge diz respeito à construção de parâmetros, políticas, projetos, currículo organizado por ciclo de formação humana e propostas formativas municipais que tratem especificamente das classes multisseriadas.

A professora Roseli de Sá, professora do componente e presente na atividade também fez colocações pertinentes a respeito das falas de cada professor, sinalizando que em nenhum momento sentiu que as dificuldades colocadas tratam das questões pedagógicas e sim das questões mais gerais, ou seja, estruturais da rede e de outras questões de ordem nacional. Porém sinaliza a necessidade de um aprofundamento a respeito do estudo e das contribuições das discussões sobre o ciclo de formação humana, uma vez que segundo ela, a palavra série ainda está muito presente nos discursos dos professores, e o ciclo poderia ser uma alternativa no processo de agrupamento por nível de aprendizagem, ou dificuldade, sendo que a rede de Irecê há muito tempo já discute o currículo organizado por ciclo de formação humana.

Tal colocação gera outra importante discussão, onde alguns professores, inclusive eu, coloco que, o currículo pensado e em fase de implementação, no qual opta pela organização por ciclo de formação humana, não contempla as escolas do campo em todos os seus aspectos e em nenhum momento cita nem a palavra multissérie, é sempre mais uma vez uma criação de especialistas para ser executada. Ou seja, “O currículo na maioria das vezes é imposto pelas Secretarias e não reflete a cultura e as expectativas desse povo”. (MONTEIRO e NUNES, 2015, P. 264)

Aproveitando a fala da professora, a colega de mestrado e coordenadora de escola do campo, Patrícia Gonçalves, organizadora do momento, falou a respeito da importância dos debates a respeito da educação do campo e do fortalecimento do movimento no município, sinalizando que se encontra integrando uma comissão responsável por discutir a educação do campo no município, e que a mesma no momento está em estudo em vista à construção do que eles chamam de política de educação do campo do Município, fato este que se concretizado pode ajudar e muito no debate e na construção de políticas e projetos.

Após informação de grande valia, outro debate acalorado passou a mediar o debate, debate este ao qual estava ansioso para que surgisse, o debate a respeito da formação de professores para a educação do campo e para a multisserie.

A partir de uma indagação lançada pela professora Roseli a respeito das contribuições do Programa de formação de professores de classes multisseriadas, ESCOLA ATIVA, iniciou-se um importante momento de discussão a respeito do tema formação de professores.

“Eu participei e vejo muitos dizendo que o programa Escola Ativa era um programa que não valeu nada e que trazia tudo prontinho, mas a realidade é que tinha limitações sim, porém ele me ajudou muito naquele momento, só que não como um exemplo a ser seguido, mas como um suporte importante para o trabalho”.
(Professora Quixabeira)

Outros professores reafirmaram a ideia, falando da necessidade de sempre estar buscando o uso de diferentes mecanismos, não ficando preso a nada que seja preestabelecido ou determinado por outros.

Historicamente, o quesito formação tem sido uma das maiores dificuldades encontradas pelos educadores do campo e em especial os que trabalham em turmas multisseriadas, sendo está uma das principais lutas destes educadores no Brasil inteiro, uma vez que tal requisito encontra-se posto nas leis de diretrizes e bases da educação do campo (2002), onde segundo a mesma no seu artigo 13º traz a orientação de que os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Ao contrário disso, em relação a formação de professores e ao trato dado a educação do campo em geral, no que diz respeito à construção de políticas, Moura e Santos (2012), analisa:

Esse arcabouço tem incidido fortemente sobre as políticas destinadas para a Educação do Campo. Embora reconheçamos a incessante luta dos Movimentos Sociais que tem historicamente lutado, dentro de uma perspectiva contra-hegemônica, para a promoção de uma Educação *no* e *do* Campo, as políticas educacionais de cunho neoliberal têm agido como uma praga penetrando nesses espaços de forma a descaracterizar ou invisibilizar a luta pela efetivação da Educação do Campo, resultante de reivindicações dos Movimentos Sociais pela garantia de uma educação específica e de qualidade.

Assim este debate surge e se intensifica, à medida que os educadores vão fazendo as suas colocações no que diz respeito ao tema formação de professores, no sentido de garantir uma formação específica, contextualizada e realmente condizente com a realidade destas escolas.

Sobre tal tema o professor Umburana coloca

Uma coisa que eu defendo é o encontro de professores de classes multisseriadas, por que esse é um momento oportuno para colocar nossas angústias, socializar nossas experiências, uma sugestão, nem que seja quinzenal, mensal, trimestral, não sei como... eu acho que a gente precisa desses encontro, por que eu por exemplo, eu participo da formação do terceiro ano do NALFA, eu discuto realmente e é importante, mas não é igual, não é a mesma coisa da gente da multissérie, não é a realidade da gente, eu preciso da realidade dele, das experiências dele que é professor do campo.

Sobre o mesmo assunto, complementa a professora Carová,

O pacto. No pacto também tinha um momento específico para os professores do campo, mas a realidade que era trazida também não era muito a nossa e principalmente a da multissérie. Não que não fossem importantes as discussões, mas não é bem aquela realidade que nós estamos acostumados a vivenciar... e quando é no início do ano letivo então, tem a jornada, os momentos específicos com cada grupo ou ano e a gente fica perdido sem saber pra onde ir. Acho que não seria muito difícil proporcionar momentos para discutirmos a nossa realidade.

No decorrer do debate, é unânime a preocupação e a necessidade dos professores de expressar suas angústias e frustrações, bem como a urgência por algum encaminhamento que venha a tornar menos invisíveis suas realidades.

Porém, outro fato importante que surge e que deve ser levado em consideração, é que mesmo com todas as dificuldades encontradas, se compararmos nossa realidade com a de outros municípios brasileiros, principalmente nas regiões norte e nordeste, iremos perceber que nossa situação está muito melhor, principalmente no quesito formação de professores, uma vez que 95% dos professores que atuam nas escolas do campo possuem graduação, cerca de 60% possuem pós graduação, sem falar que já dispomos de alguns mestres e outros com mestrado em andamento.

Sobre o assunto nos ajuda Antunes-Rocha & Hage, (2010, p. 76)

Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados “inaptos” para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por “vingança” e perseguição “política”. São docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento.

Realidade que não condiz mais com a do nosso município.

Outro fato importante, é que apesar de todas as sinalizações realizadas no que diz respeito ao quesito estrutura e corpo de funcionários, se analisarmos outras realidades do campo brasileiro veremos que mesmo com todos os problemas ainda estamos um degrau acima, sem falar no número absurdo de escolas fechadas em todo o país, realidade esta que até o momento não é a do município de Irecê.

Assim, tal momento finaliza-se quase que de forma proposital na discussão da temática a qual o atual projeto se propõe, que é indagar a respeito do processo de formação continuada e específica e suporte técnico-pedagógico para estes professores que atuam em turmas multissériadas em vista analisar a realidade das escolas e das classes multisseriadas no município de Irecê-Ba, visando perceber a visão que os mesmos têm do seu trabalho e da multissérie de forma geral, buscando assim intervir diante das problemáticas encontradas em vista a criar alternativas superadoras no processo de formação e organização do trabalho pedagógico.

Processo que de agora por diante se dará a partir do diálogo com os professores e o coordenador pedagógico das escolas que são o objeto central da atual pesquisa.

4.1 – COMUNIDADES DE UMBUZEIRO, QUEIMADA DOS RODRIGUES E FAZENDA NOVA: EDUCADORES DA MULTISSÉRIE EM FOCO.

Finalmente, depois de percorrer um longo e árduo caminho é chegada a hora de debruçar sobre o objeto inicial da pesquisa, que tem como foco principal compreender como acontece a formação e o suporte pedagógico para os professores de turmas multisseriadas no município de Irecê, isto a partir da visão dos professores e do coordenador pedagógico das escolas (nucleadas) citadas no decorrer do trabalho e no tópico acima.

Porém acredito que é importante nesse momento esclarecer o porquê da escolha de tais escolas e não de outras.

Na verdade, a escolha dos espaços se deu primeiramente por atuarem em regime de multisseriação é claro, e depois por fazerem parte de forma indireta do meu cotidiano enquanto profissional. Por que? É que os alunos que concluem o quinto ano em tais escolas, como as mesmas não dispõem de estrutura para atender ao ensino fundamental II, são encaminhados à escola Municipal José Francisco Nunes, localizada na comunidade de Itapicuru, há mais ou menos 3,5 km de cada comunidade, para concluírem o ensino fundamental II, misturando-se aos alunos da própria comunidade, local este no qual atuo enquanto coordenador pedagógico.

Porém, apesar da proximidade e da implicação inerente, o objetivo continuará sendo o mesmo com o foco na formação e no suporte técnico-pedagógico dado aos profissionais das classes multisseriadas historicamente no município e em geral.

Desta forma a entrevista realizada com os participantes da pesquisa ocorreu no dia 31 de agosto de 2017, e contou com a participação dos cinco professores e o coordenador pedagógico que atuam nas três escolas pesquisadas girando em torno das duas categorias colocadas acima.

O primeiro questionamento deu-se a respeito do que acham do trabalho com a multissérie, das dificuldades encontradas e das diferenças em relação ao trabalho com as turmas seriadas na visão de cada um.

Durante o momento e os questionamentos em específico, que se deu de forma bastante tranquila e informal, (uma vez que a proximidade e a relação já existente entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa atuou como elemento facilitador) deu para perceber que as situações, dificuldades e questões colocadas pelos profissionais não são diferentes das colocadas no primeiro momento de forma geral, percorrendo quase sempre o mesmo caminho.

Segundo os professores, as dificuldades hoje, não estão nas atividades para cada nível, nem no trabalho com os alunos em si, pois todos concordam que o ideal não é trabalhar com cada ano/serie de forma separada, mas trabalhar a mesma atividade com objetivos e níveis diferentes de acordo com cada fase de desenvolvimento.

Na verdade, não vejo muita dificuldade em trabalhar na multissérie, não acho tão diferente das turmas seriadas, pois nelas também há alunos com níveis de aprendizagem totalmente diferentes. Eu mesma, tem momento que passo a mesma atividade com objetivos diferentes, tem momento que trabalho com objetivos iguais e tem hora que trabalho atividades diferentes, depende da atividade. Tem aluno de primeiro ano que aprende mais rápido de que do segundo, tem do segundo que aprende mais rápido do que do terceiro e assim vai, apesar de que o contrário é que é o normal e acontece mais. A realidade é que o que acho mais difícil de lidar é com a diferença na maturidade mesmo, o nível cronológico, o aluno menor com o aluno maior, as vezes eles ficam comparando, mais nada demais, dá para trabalhar tranquilamente. (Professora Jurema)

Percebe-se então, diante de tal depoimento, que se existe alguma dificuldade ou problema, o maior não é a organização do trabalho pedagógico, ou seja, não é o

ensinar, não é a sala de aula, até por que logo de início percebe-se um compromisso quase que religioso dos profissionais para com sua comunidade, um pertencimento que se confunde com uma militância e isso se reflete indubitavelmente nesse trabalho em sala de aula com estes estudantes.

Sobre o mesmo assunto a Professora Gameleira coloca,

Eu, por exemplo, trabalho com uma turma seriada em um turno e outra multisseriada no outro turno e na turma seriada tem muito mais alunos com dificuldade do que na turma multisseriada que são alunos de quarto e quinto ano juntos.

Outro fato que vale ser ressaltado, é que segundo os próprios professores,

Nem sempre foi assim, o momento inicial de inserção na multissérie não se mostra um momento fácil, pois são muitas dúvidas a respeito do que fazer, como fazer, como trabalhar com alunos de series diferentes, isso acaba nos desestabilizando um pouco, mais a mediada que vamos aprendendo com a nossa própria pratica, digo isto por que éramos e muitas vezes ainda somos sozinhos, vamos criando alternativas e possibilidades para desenvolver o nosso trabalho. (Professora Caiçara).

Claro que o trabalho em classes multisseriadas não é tarefa fácil, e pelo histórico de abandono do campo Brasileiro e principalmente nordestino no que se refere à políticas públicas de qualidade no que diz respeito ao avanço nos níveis sociais, isso se torna ainda mais difícil, porém o que aqui se mostra, se desnuda é justamente uma pedagogia da experiência, da dificuldade, da contrariedade, uma pedagogia forjada na contraegemonia e que rema contra a maré.

Ou seja, percebe-se que a maior fonte formativa da multisserie está na sua prática cotidiana, até por que se não a fosse, o que seria dessa modalidade? a força da multisserie está nessa pratica imortal e muitas vezes sozinha feita por guerreiros que lutam por aqueles aos quais são destinados a ensinar.

Tal afirmação se concretiza no depoimento abaixo,

No meu caso, que trabalho com alunos da educação infantil ao quarto ano, a maior dificuldade é mesmo a maturidade, aluno que chora, aluno que não sabe pegar no lápis, que não vai no banheiro sozinho, é difícil, mas os próprios alunos maiores acabam nos ajudando, mesmo assim não é fácil lhe dar com níveis de

desenvolvimento tão diferentes... eu trabalho o mesmo conteúdo, mas com objetivos e atividades com níveis diferentes. (Professora Licuri).

Quando tal indagação chega à coordenadora, percebemos quão reveladoras são tais palavras.

Na verdade, eu via a multissérie como um problema, como um entrave, antes de conhecer, mesmo depois da coordenação ainda passei um tempo achando isso, eu não consegui ver a multissérie como um espaço que proporcionasse uma aprendizagem facilitadora, mas depois que comecei a observar essas turmas no período do pacto enquanto orientadora aí eu já mudei de opinião e de visão em relação a multissérie. Em todas minhas escritas acadêmicas e pesquisas eu colocava a multissérie como um entrave, aí eu vi que não era a multissérie em si, a modalidade, mas sim a prática do professor, a forma como ele conduzia aquela turma, o suporte que é dado a ele, então a partir daí hoje eu vejo que o que a multissérie precisa mesmo é de uma maior atenção, é de formação contínua, específica. (Coordenadora Jatobá)

Nesse momento interrompe a professora Jurema dizendo “formação específica para os professores”.

Continua a Coordenadora,

Formação específica mesmo para multissérie, não tem para multissérie, e isso não é uma coisa de Irecê e nem da Bahia é a nível de Brasil mesmo. Nas minhas pesquisas que aborda também esta temática a gente vê que há uma dificuldade, uma precariedade a nível nacional no que diz respeito a formação específica para multissérie... de material didático, de formação específica mesmo. Até a questão de produção acadêmica quando a gente vai pesquisar, a gente tem essa limitação também por que são poucas as pessoas curiosas em relação a essa modalidade, pois ainda existe uma visão de rural, de atraso, de preconceito, até das próprias pessoas que vivem no campo a gente ainda vê muito entisico essa coisa da roça, de ter que sair, ter que estudar para sair da “roça”, pra ser alguém na vida para virar gente, como se não o fosse, isso a gente ainda vê muito presente, e isso ainda precisa ser mudado, transformado. (Coordenadora Jatobá)

Novamente, tal depoimento coloca-se revelador, no que diz respeito aos principais problemas da multissérie no nosso município, apontando quais as possíveis causas do preconceito e de certa forma da invisibilidade dessa modalidade em todo nosso país.

Assim, o próprio processo de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa nos encaminha para uma das questões centrais da pesquisa, que é o fato de saber se esses profissionais se sentem contemplados no que se refere às propostas pedagógicas e de formação específicas para a multissérie.

Feito esta indagação, coloca a professora Jurema,

Mudou muito, hoje tem muitas formações, agora, na área específica para multissérie não tem não. Tem formação para alfabetização tem para a educação infantil, tem para os outros segmentos... mas, específica para a multissérie não tem de jeito nenhum. A gente participava do pacto anteriormente, era multisserie a organização, mas não era específica para a multissérie, ou seja, em questão a formação, não tem.

Complemente a coordenadora Jatobá,

Então, era formação para multissérie só o nome, mas o que tornava significativo os momentos era o conjunto, os professores, a troca, pois eles acabavam compartilhando das mesmas dificuldades, necessidades, angústias, frustrações... então, isso se tornava ééé... Importante, interessante e ao mesmo tempo se transformava em um ambiente de formação no sentido da troca que realizavam naquele momento, mas por que era um momento á parte, mas não que isso já vinha do pacto, de lá já vinha pronto era igual para todos, só se discutia a multisserie por que vinham professores da multisserie, mas nada específico mesmo não tinha. O programa voltado para a criança do campo não tinha, o que fazia a diferença naquele momento era a presença das pessoas que ali estavam que eram todas do campo e que acabava um socializando e trocando experiências com o outro e isso tornava os encontros bastante significativos... Inclusive partiu até de algumas professoras lá que falou assim: por que a gente não se encontra mensalmente pra esse momento, por que esse momento tá sendo tão interessante. Até por que quando um professor sentia na fala do outro uma dificuldade parecida com a sua ele acabava se sentindo mais aliviado, pois via dificuldades maiores que a sua e isso acabava conformando e incentivando alguns, eles mesmo sugeriram a ideia de continuarem se encontrando mensalmente, mas ai mudou de gestão né de governo, mas o problema maior não foi nem esse, foi como a gente iria fazer, quando, que dia já que todo dia tem aula, já que não poderia liberar, ai a gente pensou no dia do planejamento, mas nem todos planejam no mesmo dia, mas isso foi só sugestões levantadas, mais nada fechado, porém esta organização eu considero como importantíssima no processo de formação, essa união, cada professor falar da pratica dele, trocar ideias, isso eu acho muito importante, o professor mostrar o que ele faz que dá certo. Então eu acho esse momento muito importante, esses professores estarem se reunindo, porque quando tem as outras formações os professores do campo, eles acabam se juntando com os professores de turmas seriadas e acabam se sentindo até um pouco perdido ali naquele meio por que o que é discutido ali as vezes não é muito interessante pra ele. Por isso já até sinalizei para o pessoal da secretaria de educação, principalmente a coordenadora técnica da educação do campo a necessidade de se propiciar estes momentos específicos para os educadores do campo e em especial para os da multissérie, pois no campo

também tem turmas consideradas seriadas, até mesmo na jornada pedagógica não se tem discutido estas especificidades.

Para Moura e Santos (2012), a falta de um olhar mais sensível e atento dessas políticas tem levado os professores que atuam nas classes multisseriadas a vivenciarem processos formativos, práticas, orientações para o trabalho pedagógico e um currículo que são alienígenas ao contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas, por ter como égide a lógica da racionalidade técnica. Isso tem levado muitos professores negarem-se a exercer a docência nessas classes, pois, tais políticas têm criado um contexto educativo marcado pela precarização do trabalho docente. Tais elementos têm contribuído para gerar discursos e representações negativas em torno do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, fazendo emergir o preconceito em torno desta realidade.

Essa negação e representações negativas é um fato, e mesmo apesar de muitos avanços e do pertencimento de muitos professores, principalmente os que moram e vivem nas próprias comunidades, a maioria dos educadores que trabalham em escolas da sede dos municípios consideram um castigo trabalhar em escolas do campo.

Assim, a partir das palavras dos profissionais acima colocadas, sinais são dados a respeito da importância, do papel do suporte e das possibilidades formativas para os profissionais que atuam na multisserie, ficando clara a necessidade de uma atenção maior e de uma proposta de formação não de forma vertical, de cima pra baixo, como as anteriores, mas horizontal, que se entranhe no seio daqueles espaços e daquelas pessoas que vivem e respiram a multisserie, pois, “o currículo, na maioria das vezes, é imposto pelas Secretarias de Educação, e não reflete a cultura e nem as expectativas desse povo”. (Monteiro e Nunes 2015, p. 267).

Ou seja, fica claro que o problema não é a multisserie em si, mas sim, o trato que a ela tem sido dado historicamente.

Entretanto, mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos nos contextos da

multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação, colocando assim o professor como autor e sujeito da sua prática. (MOURA e SANTOS, 2012, P. 69).

Ou seja, assim como colocam muito bem os autores acima, tal enfrentamento faz surgir que denominam como sendo uma “pedagogia das classes multissériadas”. Uma forma quase que específica de fazer educação mesmo diante das tantas adversidades a eles impostas. É essa uma forma de trabalho e de organização autoidata.

Ainda para Moura e Santos (2012), Nesse sentido, buscamos apontar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas” oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado, no contexto das políticas de regulação do MEC (que tem atingido a formação e o trabalho docente) como uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que revela outras possibilidades formativas e de práticas concebendo os professores como “sujeitos” e “autores de seu fazer pedagógico.

Quando questionados a respeito de se os mesmos conhecem alguma proposta de formação, ou curricular da rede que contemplam a multissérie as respostas foram as seguintes:

De forma unanime um sonoro “não”.

Porém, teve um momento que eu achei que foi muito significativo e que inclusive me despertou para pensar a multissérie de forma diferente e eu aprendi bastante, que foi uma formação em 2014 com o professor Fábio Josué, que tem muito conhecimento sobre o assunto, pena que foi pouco, só um dia só, uma formação como essa precisava de muito mais tempo, mas foi muito interessante, pois foi exclusivo para os profissionais das classes multissériadas e atingiu todos... mas enquanto município não tem nada documentado, pensado, que venha garantir essa formação... inclusive na nova proposta curricular do município que ainda está em construção e que traz a organização por ciclo de formação humana, trata em algum espaço sobre a educação do campo e ainda de forma bastante superficial, mas em nenhum momento cita a realidade ou qualquer coisa sobre a multissérie, é necessária o uso de uma força maior nesse sentido.(Coordenadora Jatobá)

Em relação ao suporte técnico pedagógico oferecido a essas escola e profissionais...

No meu ponto de vista eu acredito que este ano a gente está sendo mais contemplado, a gente tem o apoio da coordenadora do núcleo que não foi sempre que teve, o coordenador técnico também esse ano está mais presente em relação a material não temos muito o que reclamar, apesar de vez em quando faltar alguma coisa. Claro que queríamos ter mais computadores com internet, que só temos um, queríamos ter um espaço físico maior, mais adequado, com banheiros melhores, cantina, secretária, sala de direção, pátio, brinquedos, isso é o que eu ainda sinto falta e acho que é muito necessário em nossas escolas do campo. (Professora Licuri).

Porém, vale ressaltar que segundo os próprios professores, de forma geral, nos últimos anos esse suporte tem melhorado bastante, pois nem sempre ocorreu desta forma.

A fala acima colocada é reforçada por todos os outros profissionais que de forma geral, como já foi colocado anteriormente, não vêem a multisserie como problema, mas o vêem na falta de estrutura, na falta de suporte e principalmente na falta de momentos formativos e de interação entre estes profissionais que nela atuam.

Desta forma, a análise que se pode fazer, é que, diante de um cenário nacional que mesmo apesar de muitas conquistas tende a proclamar o fim do campo brasileiro e todas as suas formas de cultura, história e vida, a educação ainda tem ficado a margem, e por ser a multissérie a forma predominante de educação escolar nas comunidades camponesas, esta tem sofrido, principalmente com a falta de políticas e de interesses das representações. Porém tem resistido e no seu próprio seio, tem criado alternativas superadoras para a produção de conhecimentos e formação de sujeitos no campo.

É a partir dessas experiências, das interações existentes entre estes profissionais, das suas angústias, frustrações, sucessos, que pode se apresentar uma forma de educação contra hegemônica que possibilite uma formação inerente ao processo pedagógico nela existente e que possa vir a construir, quem sabe uma “pedagogia das Classes multisseriadas”, proposta essa que surge como possível intervenção da atual pesquisa.

5. PARA UMA POSSÍVEL INTERVENÇÃO

Feito tanta explanação, discussão, e tendo percorrido este longo caminho até chegar ao momento ao qual julgo como o ápice da pesquisa, diante de tudo que foi visto e analisado, é chegada a hora de propor algo que possa contribuir com a possível superação da problemática levantada, no caso uma possível intervenção.

Ao pensar em um projeto de intervenção, ou seja, em um percurso que pretende intervir, ou seja, transformar uma realidade existente, nos parece bem coerente conceitua-lo, como sendo uma atividade constituída para definir um problema identificado, transformando uma ideia em ação, definir a análise, seguir passos e assim tentar solucioná-lo.

Nesse sentido, uso o termo “possível” não por acaso, mas por compreender que toda e qualquer intervenção a ser feita em qualquer âmbito social e humano, é feita dentro de um quadro de possibilidades que não se esgota em si mesmo e nem está ligada somente a vontade de quem a propõe, mas que se desenha a partir de interesses, vontades e estrutura de todos aos quais a mesma atinge, interessa e reflete.

Outra coisa que quero deixar claro logo de início, é que essa intervenção já foi iniciada no momento em que assumi a responsabilidade de pensar, junto com os sujeitos desta pesquisa, a realidade da multissérie no município, ouvindo-os, dialogando com os mesmos e debatendo a respeito de questões que envolvem o seu trabalho nestes espaços.

Assim, durante a realização da investigação como um todo, desde o seu início, alguns aspectos se mostram muito claros e a meu ver está muito bem demonstrado no decorrer do texto. Tais aspectos aos quais me refiro trata de um histórico de “invisibilidade” em relação a educação do povo camponês, se agravando ainda mais quando estes estudam em escolas pequenas, as quais necessitam de classes multissériadas.

Claro que não quero aqui com isto dizer que ela não tem sido vista, nada disso, porém, mesmo com alguns avanços, conseguidos a duras penas a partir das lutas dos movimentos sociais, essa forma tão essencial de se fazer educação, tão indispensável às populações das comunidades camponesas têm sido deixadas de

lado e até mesmo esquecidas, o que fica claro ao analisarmos a quantidade de escolas do campo fechadas nos últimos tempos, como vimos na parte inicial do texto.

Essa proclamação da morte dessas escolas e conseqüentemente da cultura dessas comunidades, tem ocorrido da forma mais cruel possível a partir de aspectos como falta de políticas públicas e negação de direitos em suas mais diversas formas, refletindo assim no objeto principal dessa pesquisa e no possível desdobramento de tal intervenção que é a falta de propostas de formação para os professores que atuam na multissérie e também a falta de suporte em todos os sentidos, desde uma simples folha de papel até a construção de espaços escolares realmente dignos, de qualidade e contextualizados.

Nesse sentido é que para Moura e Santos (2012) urge a necessidade de políticas públicas mais localizadas e um Projeto Político-Pedagógico que traduza a dinâmica da Educação do Campo e das classes multisseriadas.

Tal colocação nos mostra essencial, uma vez que quase todas as escolas que funcionam em regime do multisserieção no município de Irecê não possuem projeto político pedagógico e quando o possui, este não se mostra contextualizado com a realidade do campo e muito menos da multissérie.

Desta forma, pensando em intervir diante dessa situação, foi necessário buscar entender como se encontra o nosso município diante de tal realidade macro, e para isso mostrou-se necessário a consulta de documentos e principalmente dos profissionais que atuam nesta modalidade tão peculiar de educação.

Pudemos levantar elementos significativos para propor um projeto de intervenção política e operacional dos/nos espaços escolares, a fim de viabilizar não somente o acesso aos espaços da escola para a construção de conhecimentos, mas, no sentido de propiciar uma aprendizagem socialmente qualificada para todos, considerando as diversas manifestações sociais e culturais que estão (in)visíveis nos espaços aprendentes da multissérie, uma vez que o maior objetivo é garantir uma aprendizagem que valorize o seu lugar de origem e que o tome como suporte nos seus demais momentos futuros.

Durante a realização da investigação junto aos profissionais que atuam na multissérie no município, tanto o momento coletivo quanto com os profissionais das três escolas escolhidas, assim como durante a busca por documentos e propostas

de formação oficiais, percebemos que existe uma necessidade urgente de intervenção nestes espaços, no sentido de que os profissionais possam ter momentos formativos específicos para a sua realidade, ou seja, a realidade da multissérie, e que possam discutir a sua realidade estrutural, material, ou seja, que suas escolas sejam colocadas em pauta em todos os aspectos a serem considerados para uma boa condição de ensino.

Não pude deixar de sinalizar também que entre todos os aspectos colocados pelos sujeitos da pesquisa, talvez o mais contundente e genérico tenha sido o aspecto estrutural, ou seja, a falta de espaços, materiais e condições de trabalhos dentro da instituição escolar, o que segundo os mesmos criam um sentimento de desvalorização tanto dos alunos quanto das famílias.

Defendemos o pressuposto de que para buscar modificar essa realidade é preciso entendê-la na perspectiva no “desde dentro”, ou seja, não podemos criar uma pedagogia para classes multisseridas sem compreender e nos debruçar sobre a “pedagogia” já existente, aquela praticada dia-a-dia, cotidianamente pelos professores que lá atuam. (LUIZ, 1998, p. 43).

Em outras palavras, é necessária uma reflexão a partir do que já exista, do que está dentro da multisérie, das suas experiências, dificuldades e estruturas, mas para isso faz-se necessários momentos, locais e proposta para que possa ocorrer essa troca essa socialização.

Um ponto essencial a ser destacado também, é que tais profissionais necessitam de interação, momentos específicos, que discutam a sua realidade e não a realidade das escolas da cidade ou dos alunos das turmas do 2º ou 3º ano... Experiências precisam ser apresentadas, angústias precisam ser compartilhadas, documentos precisam ser analisados, criticados, construídos... os mesmos precisam ser vistos no processo de educação da rede, a realidade necessita de ser transformada.

Mas como fazer isso? Como tornar a multissérie visível? Como buscar espaços em um cenário cada vez mais desacreditado por todos, inclusive as famílias dos alunos? Como mostrar que na multisserie acontece aprendizagem e muitas vezes muito melhor que em muitas escolas ditas especiais? Como dizer que o problema maior da multissérie não é a sala de aula em si, o trato com as diferenças dos alunos e sim o que está fora dela? Como? Essas indagações foram levantadas pelos

professores pesquisados durante os momentos de conversa e de entrevista com os mesmos quando procuramos dialogar e instigá-los bastante, para que o projeto de intervenção partisse das necessidades do cotidiano e que fosse realmente um projeto para atender uma necessidade, um sonho, um desejo...

Tendo uma multissérie, no nosso município, pensada por aqueles que são intrínsecos a ela, por aqueles que a vivem, com certeza teremos a possibilidade de avançarmos cada vez mais em vista a construção de uma educação mais humanizada, contextualizada e eficiente para as nossas crianças que vivem no campo.

Outra questão que emerge da pesquisa e que merece ser destacada, é que, nenhum dos participantes do processo de pesquisa tem conhecimento de nenhum documento proposto pela secretária de educação, no qual esteja em algum momento presente a multissérie, até por que, a mesma, não está contemplada em nenhum, e para não dizer que ela ainda não apareceu na rede, a mesma foi tema de uma oficina realizada em 2013 de forma pontual. Ou seja, fora isso, nunca tivemos um momento específico, criado exclusivamente para debater a realidade da multissérie.

Nesse íterim algo importante surge e também precisa ser levado em consideração, o fato de que diferentemente da maioria das realidades das turmas multisseriadas do país, os quais tem seus profissionais sem formação acadêmica adequada, com salários desumanos e com muitos destes profissionais atuando nas classes multissériadas por falta de opção ou castigo, durante a pesquisa aqui realizada, o que percebe-se é que a grande maioria dos professores possuem formação adequada, possuem salários paritários aos dos profissionais que atuam na cidade e que em sua grande maioria gostam de trabalhar na multissérie, principalmente pelo fato de que a grande maioria dos professores nasceram na comunidade na qual trabalham.

Tal afirmação se expressa claramente nas palavras abaixo descritas,

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de

formação), parece desempenhar um papel importante nas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo (SILVA, CAMARGO e PAIM, 2008, p. 7).

Isso é justamente o que percebemos no diálogo com os professores, um compromisso inerente diante de tantas adversidades. Porém, vale ressaltar que em relação a material pedagógico, mesmo com muitos problemas que ainda existe, podemos afirmar que o município de Irecê tem cumprido com sua obrigação, no entanto este ainda não é adaptado e nem contextualizado para as escolas do campo nem para a multissérie, porém os profissionais têm criado e recriado possibilidades dentro da sua prática cotidianamente.

Sobe tal assunto, Santos e Brito (2013, p. 11) colocam que:

Entretanto, entendemos que no interior da escola, no dia-a-dia da ação pedagógica é possível se realizar interferências que potencialize o trabalho ali desenvolvido. Inclusive, muitas das recentes pesquisas realizadas sobre a multisserie têm indicado que apesar dos fatores acima apontados, apesar das condições desfavoráveis, muitos educadores conseguem realizar um trabalho de qualidade neste contexto.

Desta forma acreditamos que avanços significativos podem perpassar também por um entendimento da natureza da multisserie e dos seus limites e possibilidades, analisando suas práticas, os estudos realizados sobre as mesmas, as propostas curriculares em experiências em propostas como as da pedagogia da alternância e muitas outras que alcançam sucesso no Brasil e no mundo.

É neste sentido que penso que, a máxima para o avanço necessário à multissérie em seus vários aspectos como sinalizam os sujeitos da pesquisa, pode estar no rompimento do estigma de que são seres passivos e por isso devem esperar um momento em que a Secretária de Educação, ou outro órgão superior, propicie pra discutir suas especificidades, levando-os a se considerarem sujeitos que pensam, constroem, transformam, ou seja, agentes de transformação do seu próprio processo de aprendizagem, bem como dos espaços. Isso também implica na diminuição da visão fragmentada e precipitada sobre sua prática, que passam a ser compreendidos na sua totalidade.

Dessa maneira elementos do seu cotidiano, da sua subjetividade, deve ser colocado em uma pauta coletiva, onde a subjetividade possa se tornar uma

intersubjetividade, ou seja, onde suas ideias, problemas, êxitos e sucessos possam se entrelaçar com esses mesmos aspectos de outros sujeitos que também fazem parte deste processo e que assim como ele pretende transforma-lo de alguma forma.

Com a busca coletiva pela superação de questões que os incomodam pode se criar elementos transformadores da sua realidade e questões como estrutura, prática, currículo, PPP, e muitas outras podem ser colocadas em pauta e discutidas no intuito de sempre avançar e nunca retroceder no processo.

Assim, por exemplo, debates atuais na rede que está no topo das discussões, mais que de certo modo, como os próprios sujeitos da pesquisa sinalizam, parece não pertencer também aos professores que atuam na multissérie, podem ser colocados e pauta e discutidos minuciosamente por esses sujeitos, que como cita uma professora da pesquisa, também fazem parte da Rede Municipal de Educação de Irecê.

Um exemplo muito claro disso é o debate ao qual a Rede municipal de Educação de Irecê coloca no centro de tudo, que é a discussão a respeito da implantação do ciclo de formação humana enquanto elemento norteador do currículo da educação do município, debate esse ao qual a multisserie encontra-se totalmente alheia, sendo ainda considerada a junção de várias “series”, (termo a muito tempo extinto no município), em uma mesma turma, e em nenhum momento tem sido sinalizada ou convidada a participar dessa discussão enquanto modalidade exclusiva.

Outro fator importante que trago como sendo essencial para um momento de intervenção é a necessidade de ocorrer logo na jornada pedagógica que abre o ano letivo, um momento exclusivo com os professores e coordenadores que atuam em escolas em regime de multisserieção, uma vez que nos últimos anos o que tem sido feito é uma divisão por ano, o que neutraliza e exclui totalmente os profissionais da multissérie.

Para tanto, participar desse ambiente de discussão é elemento essencial para os profissionais da multisserie, porém antes disso faz-se necessário um movimento coletivo de interação, de estudo e de compreensão do verdadeiro significado da multisserie, do seu papel social e do seu espaço nesse debate.

Sem mais delongas, o que proponho enquanto proposta de intervenção, a partir da pesquisa realizada, dos elementos aqui expostos e dos depoimentos colhidos em contato com os sujeitos da pesquisa, é que se possa construir um espaço de discussão entre todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam em classes multisseriadas, no intuito de discutir todas as questões as quais considerarem pertinentes e que lhe envolvem e os atingem, ou seja, um espaço coletivo e horizontal, sem haver aquele que sabe mais, mas sim que tem mais experiência, com objetivos pré-definidos e com funcionalidade indiscutível.

Tais momentos poderão ocorrer com a presença de profissionais da Secretaria de Educação, Secretário de Educação, Coordenadores Técnicos das escolas do campo, estudiosos do assunto, especialista, autoridades municipais, professores e coordenadores das escolas e muitos outros, desde que tratem de questões inerentes a realidade a qual fazem parte.

Momentos como este, acredito que irá sinalizar todas as demais questões que surgirão no processo, uma vez que nada está fechado e que inclusive pode ir se redirecionando à medida que as discussões aparecerem e o momento for considerado pertinente.

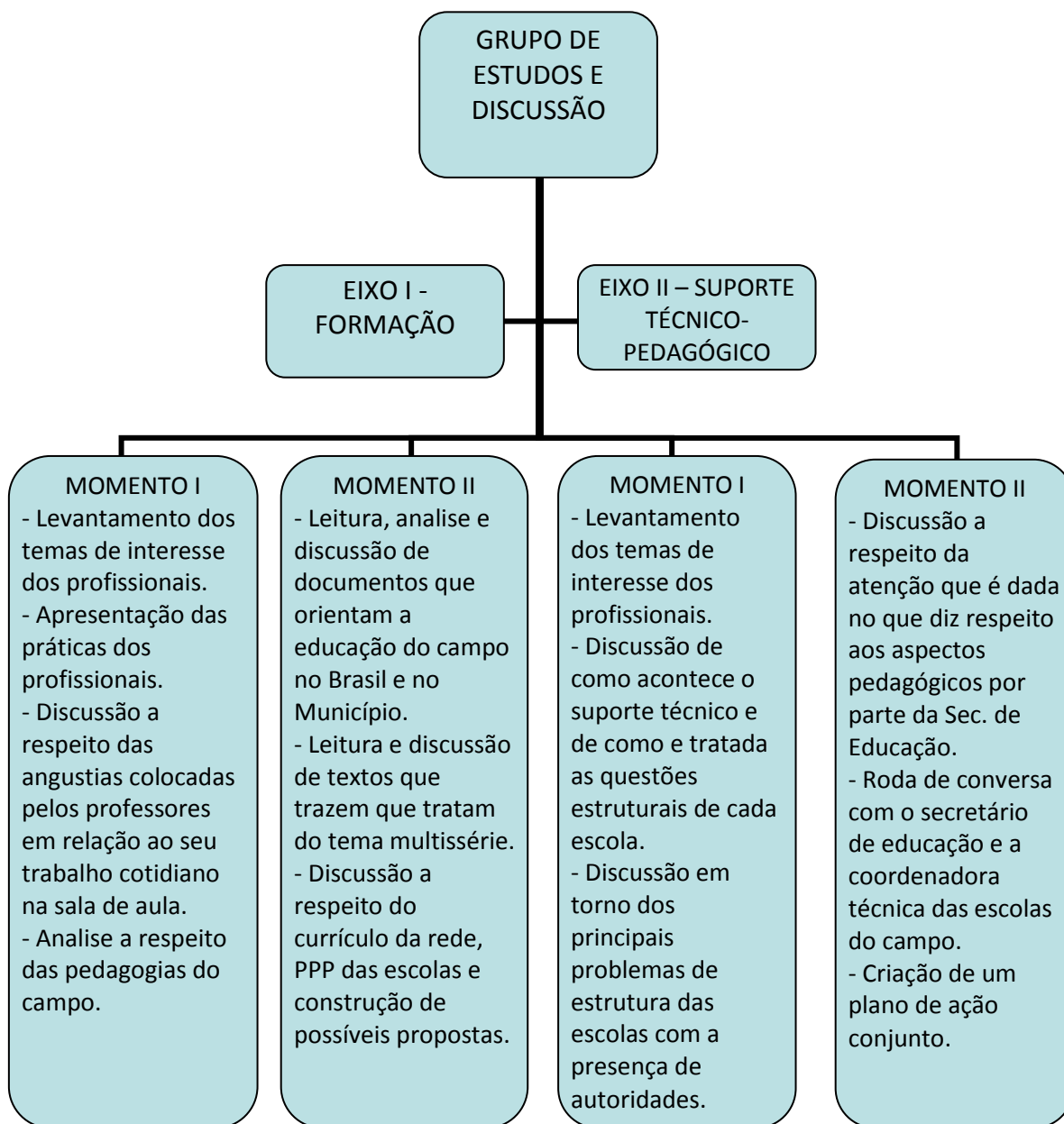
5.1 - À INTERVENÇÃO

Feito todo este debate e sinalizado as necessidades e angústias colocadas pelos sujeitos da pesquisa, e tendo sinalizado a necessidade de uma proposta de formação baseada na discussão coletiva e aberta entre os profissionais que estão diretamente ligados à multisserie e demais profissionais aos quais os mesmos julguem necessário, não posso aqui e em nenhum momento me abster de participar desses momentos e de estruturar o que creio ser uma “possível” intervenção em vista a construção de uma multissérie que discuta a sua realidade e saia do cenário de coitadinha ou de invisível.

Volto a utilizar novamente a palavra possível, pois a proposta que será abaixo colocada, a meu ver é sim uma proposta possível, claro que não dependendo somente dos profissionais que atuam nesta modalidade, nem da pessoa que aqui vos escreve, mas como uma proposta a ser abraçada por toda estrutura que compõe a Rede Municipal de Educação de Irecê.

Desta forma, para a transformação tão necessária as escolas e classes multisseriadas e para a possível superação da problemática sinalizada, o que proponho como intervenção, não é nada mirabolante e nem tão pouco simplória, mas sim uma atividade coletiva e interativa, a formação de um grupo de estudo e de discussão que a partir da exposição, análise e problematização da realidade possa traçar e construir caminhos em busca do que se propõe que a melhoria de todos os aspectos do trabalho pedagógico na multissérie e sua garantia enquanto patrimônio cultural, material e humano das comunidades as quais integram independente da sua extensão territorial ou populacional.

Tal proposta da criação de um grupo de estudo e discussão, ocorrerá quinzenalmente ou mensalmente e seguirá uma estrutura baseada em dois eixos principais que se desdobrarão em dois momentos distintos, como está posto no esquema a seguir:



Fonte: Elaboração própria

Portanto, o que está demonstrado acima está longe de ser uma proposta fechada e engessada, muito pelo contrário, apesar de ela surgir do processo de interação com os sujeitos da pesquisa, a mesma é uma proposta aberta que poderá sofrer alterações sempre o grupo entender necessário e outros temas podem entrar em pauta.

Outra questão que pretendo deixar claro também, é que, não necessariamente necessitava da presença de um especialista para conduzir esse processo de formação e de discussão, apesar de que ela poderá ser pertinente. Porém deverá haver sempre em cada discussão uma organização em que se eleja um responsável pela condução do processo que poderá ser alguém do próprio grupo, um

coordenador técnico da Secretaria de educação que esteja ligado às questões, ou até mesmo o proponente desta intervenção. O mais importante é que tais momentos ocorram de forma organizada, coletiva cabendo a secretaria de educação garantir a participação de todos os profissionais, criando mecanismos de substituição de aula, que também podem se basear em experiências como a da pedagogia da alternância, pedagogia esta que também deve estar no cerne da discussão da multisseriada e da educação do campo como um todo.

Desta forma acredito que a partir da criação de grupos de estudo como estes podemos avançar na busca pela superação dos sentimentos de “negativação” e de “invisibilidade” presente no discurso destes profissionais e buscar quem sabe a construção de uma “Pedagogia das Classes multisseriadas do município”.

5.2 - CONSIDERAÇÕES DE UM PERCURSO: O FECHAMENTO DE UMA ABERTURA.

Tendo percorrido tal percurso, de dúvidas, indecisões e surpresas, é chegada a hora de fazer um balanço de tudo que aqui foi proposto nesta pesquisa que tem como objetivo principal, entre outras coisas, propor uma ideia que dê conta de preencher as lacunas apontadas pelos sujeitos envolvidos, foco de tal pesquisa.

Dessa forma, para se chegara a esse momento e a criação de tal proposta foi percorrido um longo caminho. Caminho este que desnudou a multisseriada, mostrou sua realidade, sua história, seus limites, seus desafios e as possibilidades de avanço existentes no seu seio.

Vimos que essa modalidade de educação é um espaço quase que inexplorado pelo mundo acadêmico, onde pouquíssimos pesquisadores se interessaram em enveredar por esse percurso, apesar de percebermos que houve algum avanço nos últimos anos.

Isso mostra, de certa forma, o quanto o campo brasileiro tem sido deixado de lado no que se refere ao quesito educação, uma vez que a multisseriação é uma modalidade quase que exclusiva das escolas do campo do país, sendo responsável pela educação escolar de grande parte desses alunos.

Essa talvez, seja a maior fonte de incentivo para realização de tal pesquisa, somada as dificuldades e necessidades encontradas durante todo o meu percurso

profissional, no qual em muitos momentos me deparei com questões ligadas a educação do campo e nas classes multissériadas.

Porém durante todo o percurso, tanto profissional, quanto da pesquisa em si, percebi que, ao contrário do que dizem muitos, que visam extinguir o campo brasileiro e conseqüentemente suas formas de educação e cultura, ele tem resistido, tendo na educação um dos seus pontos fortes. Educação essa que cria e recria com criatividade e força de vontade, diversas formas de lutar contra o seu esquecimento.

Um exemplo disso são as diversas experiências descritas no texto a respeito das tantas pedagogias que remam contra a corrente e que tem resistido a duras penas dentro de um cenário cada vez menos propício. Entre essas formas, propostas e projetos de educação podemos citar com tranquilidade a Pedagogia do Movimento Sem Terra, a Pedagogia da Terra, a Pedagogia da Alternância e muitos outros movimentos que tem surgido como luta por uma educação do campo de qualidade, que perpassa totalmente pela discussão da multissérie.

Outro fator que não podemos esquecer é de que, mesmo com as adversidades, cursos superiores nessa área têm aumentado significativamente nos últimos anos, dando espaço para discussões bastante pertinentes neste sentido, onde podemos citar os vários seminários e demais pesquisas realizadas pela UFRB - Universidade do Recôncavo da Bahia, que tem abordado o tema multissérie, servindo como referência para todo o território nacional.

Nesse contexto, voltando o olhar agora para o nosso município, podemos perceber que, de forma geral, historicamente, não temos dado a atenção necessária a qual a educação do campo merece e principalmente a multisserie, uma vez que isso fica explícito ao analisarmos a ausência de tais itens nas propostas curriculares e nas propostas de formação da Rede Municipal de Educação, sem falar nas questões estruturais e pedagógicas, como foi sinalizado pelos sujeitos da pesquisa.

Outro fator recorrente no decorrer do processo de pesquisa e que merece ser chamado atenção mais uma vez, se refere ao processo de ensino-aprendizagem e como ele ocorre nas salas de aula multisseriadas, onde o mesmo é considerado um elemento natural no processo, ficando claro nas palavras dos sujeitos da pesquisa que apesar de que no início do processo sempre existir dificuldades, o fato de terem alunos de várias "series" em uma mesma turma, não se mostra o fator determinante

para o insucesso da multissérie, ou seja, segundo os mesmos as dificuldades não estão na sala de aula e sim fora dela.

Portanto, diante de tudo que foi exposto, diante dessa pesquisa que vai na contramão do processo de investigação e que aborda um tema por tantos esquecido, algumas questões também nos intimida, e são justamente as questões externas a sala de aula, onde as mesmas se configuram como ofensivas ferrenhas contra as populações camponesas, e se apresentam nas nucleações e em fechamento de escolas no campo, como temos visto nos últimos anos em todo o país.

Assim, intervir diante de tal temática que aborda diretamente essa modalidade de educação, torna-se tarefa essencial, para possibilitar assim o fortalecimento, a produção de conhecimento, a discussão e a interação entre os sujeitos que fazem parte desse cenário e que de certa forma são responsáveis pela sua transformação e fortalecimento, e que para tal, precisam também de uma parceria tanto da Secretária de Educação como de muitos outros órgãos envolvidos, para nunca pararem com a luta que sempre estará em eterno movimento.

No entanto, não poderia ser leviano e deixar de sinalizar um avanço importante que vem ocorrendo durante o ano de 2017 e que tem buscado resgatar, através da escola, a cultura, a memória e a história de todas as comunidades do campo do nosso Município tendo em vista a valorização de todos os seus aspectos. Tal projeto é uma iniciativa da pasta de Educação do Campo da Secretaria de Educação do município, e mesmo ainda sendo um embrião, tem chamado a atenção das comunidades e de seus integrantes e a meu ver tem tudo para fortalecer de forma indubitável a cultura camponesa e a educação do/no campo do município de Irecê, mostrando-se como elemento potencial a ser explorado durante uma “possível” intervenção do atual projeto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre política**. Campinas: Versus, 2004.

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

_____. Apresentação. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ARAÚJO, Joana D'Arc do Socorro Alexandrino. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF. Acesso em: 20 mai. 2017.

ATTA, D. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM. **Escola de classe multisseriada**. PRADEM – Salvador: UFBA, FMC, 2003. p. 09 – 21.

AZEVEDO, A. A. **A formação de técnicos agropecuários e a alternância no Estado de São Paulo: uma proposta inovadora**. Tese de Doutorado, Marília, 1998.

BENJAMIN, Walter. **"Introdução à poesia de Brecht"**. In. Brecht no Brasil, AAVV, ed. Paz e Terra, 1987.

BOF, A. M. (Org). **A educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006.

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. Disponível em: <file:///C:/Users/Cristiane/Desktop/fund.%20mestrado/Decreto%20n%C2%BA%207352.html>. Acesso em 02 de mar. De 2017.

BRASIL, **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 02 de março de 2017.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934).

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. INEP, 2012.

BRASIL. INEP. **Sinopse da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)**. Brasília-DF: INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada: **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2. Brasília – DF, SECADI, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. CNE/ CEB. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação. 2002.

BUMHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, Multirreferencialidade, subjetividade: Três referências para a compreensão do Currículo escolar. In: **Em Aberto- Currículo Referências e Tendências**. Brasília: INEP, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Escola do Campo. In: ALENTEJANO, P; CALDART, R. S; FRIGOTTO, G; PEREIRA, I. S (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **A Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, L.F.O. e ROCHA, M.I.A. **Pedagogia da Terra**. Presença Pedagógica, v.12, p. 60- 65, 2006. (Dicionário Crítico).

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2000.

D'AGOSTINE, Adriana, JUNIOR, Cláudio de Lira Santos, TAFFAREL, Celi Zulke. Escola Ativa. In: ALENTEJANO, P; CALDART, R. S; FRIGOTTO, G; PEREIRA, I. S (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DOURADO, Emanuela O. C. Dissertação de Mestrado – **Interpretando o Movimento: As ressonâncias da formação de professores de Irecê no cotidiano das escolas municipais**. Universidade Federal da Bahia: 2009.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo: Um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta**. - Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de Paranavaí. 2012. Disponível em: >http://estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politic.pdf<. Acesso em 04 de março de 2017.

FERNANDES, E. **Desigualdades em Campo**. Educação, n. 163, Nov. 2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>. Acesso em: 04 mar. 2017.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONEC. Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília, agosto de 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Metodos de Pesquisa**. UAB-SEAD /UFRGS . Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: ALENTEJANO, P; CALDART, R. S; FRIGOTTO, G; PEREIRA, I. S (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

HAMZE, Amélia. **Escolas-Famílias agrícolas**. Abril, 2015. Disponível em <<http://m.educador.brasilecola.com/politica-educacional/escola-familia-gricola.htm>>. Acesso em 10 de maio 2017.

IRECÊ, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Para o Município de Irecê**. Irecê: Sec. De Educação, 2013.

JESUS, Hebe Cristina. M. Carvalho de; LIMA, Jcileide Pereira Nunes. Texto de qualificação – **Espaços do Planejamento na Escola**. Universidade Federal da Bahia: 2015.

KONDER, Leandro. **Marx Vida e Obra**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LOPES, Alice Cassimiro. **Discursos nas políticas de Currículo**. Rio de Janeiro, Currículo sem fronteiras: 2006.

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

MACEDO, R. Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. 2 ed. Brasília: Liber Livro (série pesquisa), 2010.

MAIA, Eny Marisa. **Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos**. Em Aberto. Brasília, INEP: 1982.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 9a. ed. revista e aprimorada, 2006

MIOTO, Giselle e PAITER, Leila Lessandra. **O processo de nucleação em Irenópolis (SC): A percepção dos sujeitos do campo**. UFPB-João Pessoa: 2011.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MONTEIRO, Albene Lis e NUNES, Cely do Socorro Costa. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOURA, Terciana Vidal e SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. Revista Debates em Educação, UFRB/UNEB, 2012.

MST. *Caderno de Educação nº 13. Dossiê MST – Escola*. 2ª ed. São Paulo: 2005.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O império e as primeiras tentativas de organização da educação Nacional (1822-1889)**. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em 09 de maio de 2017.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

QUEIROZ, Maria Aparecida. EDURURAL/NE: estratégia política de educação para o Nordeste. In: CABRAL NETO, A. (Org.). **Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004, pp. 144-177.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Na roça, na raça... eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha**. 2008. 224 f. Tese (doutorado em educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2008.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, In: SILVA, Aída Maria Monteiro. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá, 2008.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural no/do campo: projetos em disputa**. São Paulo. Revista Educação e Pesquisa, 2008.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **Classes Multisseriadas: Desafios e possibilidades**. Revista Educação e Linguagem. Ano 11. Nº 18, jul. – dez. 2008.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de, FARTES, Vera Lúcia Bueno (ORGS). **Currículo, formação e saberes profissionais : a (re) valorização epistemológica da Experiência**. Salvador : EDUFBA, 2010.

_____. **Pontos sobre Currículo Escolar**. Material didático utilizado para estudos sobre Currículo. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação I, 2008.

SADALA, Maria Lúcia A. **A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida uma perspectiva do pensamento de husserl e de merleau-ponty** . FM Botucatu/UNESP, 2003.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos e MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. Artigo elaborado para compor o livro “Escola de direito: (re)inventando as classes multisseriadas”, organizado por Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG) e Salomão Mufarrej Haje (UFPA), a ser publicado pela Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2010.
SANTOS, Fábio Josué Souza e BRITO, Sílvia Milena Gonçalves. **Luiz Gonzaga na sala de aula multisseriada: um relato de experiência multi/interdisciplinar em escolas do campo**. I seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB. Amargosa, UFRB, 2013.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos e SOUZA, Elizeu Clementino de. **Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes**. Artigo publicado no livro organizado por Helenize Soares Serres (UFPEL), Santa Maria-RS, 2012.

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

SANTOS, Franciele Soares dos. **Educação do Campo e educação Urbana: Aproximações e rupturas**. Disponível em <<http://www.red-ler.org/educacao-campo-educacao-urbana.pdf>>. Acesso em 09 de maio de 2017.

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

SOUZA, E. C. de. ET alli. **Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da bahia: ações educativas e territórios de formação**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.156-169, Jan/Jun 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2010.

TEIXEIRA, Roseane do Carmo e LIMA, Lúcia da Silva. **A multissérie Frente aos desafios da Educação do Campo**. Revista Eletrônica de Culturas e Educação N. 6 • V.2 • p. 149-158 • Ano III (2012) • Set.-Dez. • ISSN 2179.8443 Caderno Temático V Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo. UFRB, 2012.

TITTON, M. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST**: realidade e possibilidades. 2006. P. 60-65.

VASCONCELOS, Celso. **Pra onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: LIBERTAD, 2003.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA FILHO, Osvaldo Rocha. **A educação do/no campo no Município de Irecê: Avanços, limites e possibilidades dentro do Currículo da Rede Municipal de Educação**. Texto apresentado ao Mestrado profissional em Educação, sob exigência da disciplina Educação e Currículo ao longo da história. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2016.

_____. **Fundamentos e propostas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a experiências do Assentamento Baixão em Ibipeba-BA**. Trabalho de Conclusão de Curso

apresentado ao Curso de Especialização em Educação, Cultura e Contextualidade da Universidade do Estado da Bahia. Jacobina: UNEB, 2010.

_____. **A auto-organização dos estudantes e as contribuições de Pistrak para a Pedagogia Socialista.** Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia –UNEB, Campus XVI, Irecê-BA. Irecê: UNEB, 2008.