



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA GONÇALVES DE SOUZA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO
DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE IRECÊ**

Salvador

2017

PATRÍCIA GONÇALVES DE SOUZA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO
DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE IRECÊ**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional, da Universidade Federal da Bahia como requisito de obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marize de Souza Carvalho

**Salvador
2017**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Patrícia Gonçalves de.

A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê / Patrícia Gonçalves de Souza. – 2017.

136 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marize de Souza Carvalho.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Educação rural – Irecê (BA). 2. Prática de ensino. 3. Professores – formação. 4. Classe multisseriada. I. Carvalho, Marize de Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 370.91734 – 23. ed.

PATRÍCIA GONÇALVES DE SOUZA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO
DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE IRECÊ**

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Mestrado Profissional, da Universidade Federal da Bahia, como requisito de obtenção do grau de mestre em Educação, avaliada e aprovada aos _____ dias do mês de novembro ano de 2017.

BANCA AVALIADORA

Marize Souza Carvalho Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Gilvanice Barbosa da Silva Musial _____
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG
Universidade Federal da Bahia

Sandra Maria Marinho Siqueira - _____
Doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal da Bahia

Maria Dorath Bento Sodre _____
Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia

Rejane de Oliveira Alves
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília

NÃO VOU SAIR DO CAMPO

Não vou sair do campo, Pra poder ir pra escola
Educação do campo, É direito e não esmola

O povo camponês, O homem e a mulher
O negro quilombola, Com seu canto de afoxé
Ticuna, caeté, Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros, Nesta luta estão de pé

Cultura e produção, Sujeitos da cultura
A nossa agricultura, Pro bem da população
Construir uma nação, Construir soberania
Pra viver o novo dia, Com mais humanização

Quem vive da floresta, Dos rios e dos mares
De todos os lugares, Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta, Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia, Venha aqui fazer a festa

Música de Gilvan Santos

AGRADECIMENTOS

À Deus, soberano sobre todas as coisas, por mais uma vez ter oportunizado desafios, que trazem a reflexão e principalmente a ação de organizar discussões importantes, voltadas para o fazer pedagógico dos professores que atuam em classes multisseriadas.

A minha mãe, meu esposo e irmãos pelo incentivo e apoio incondicional durante o percurso.

Aos meus filhos que me estimularam a prosseguir, entenderam a minha ausência, confortando-me nos momentos difíceis.

A amiga que conquistei nessa trajetória acadêmica Laudicélia Reis, que me acolheu e me deu todo apoio necessário com seu companheirismo e cooperatividade.

Aos educadores das escolas do campo de Irecê, que colaboraram com a referida pesquisa, contribuindo com as entrevistas e questionários que lhe foram confiados.

A Prefeitura Municipal de Irecê e Secretaria de Educação, pelo convênio firmado com a UFBA e todo apoio dispensado.

Aos professores do Mestrado pelos ensinamentos e acolhida.

Aos colegas do Mestrado pela convivência e colaboração.

E a minha orientadora, pela contribuição e paciência, pessoa que admiro e respeito, exemplo de humildade e serenidade, Prof^ª. Dr. Marize de Souza Carvalho. Suas palavras de otimismo e motivação foram imprescindíveis para a conclusão dessa pesquisa.

RESUMO

SOUZA, Patrícia Gonçalves. **A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê.** 2017. 136f. Projeto de Pesquisa (Mestrado) – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em educação, Universidade Federal da Bahia, Irecê, Ba, 2017.

A presente pesquisa traz reflexões acerca da organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê, visando compreender a organização do trabalho pedagógico das escolas/classes multisseriadas, de forma a construir uma proposta pedagógica, em atendimento às demandas da educação do campo do município de Irecê, e propondo a partir dos resultados, alternativas que possam ressoar no seu fazer pedagógico. Para tal, busquei embasamento teórico em (PINHEIRO, 2010; CORDEIRO, 2007; MOLINA E FREITAS, 2012; TOLEDO, 2005; HYPOLITO, 2009; OLIVEIRA, 2010; TARDIF, 2010; TARDIF & LESSARD, 2008) sobre trabalho docente, (GONÇALVES, 2011, ARROYO, 1999; HAGE, 2006; 2008; SANTOS & MOURA, 2010) que trata de classes multisseriadas e (CALDART, 2012; SANTOS, 2001; BRANDÃO, 2006; SILVA, 2008; AZEVEDO, 2007; LEITE, 1999; MENEZES NETO, 2009) que discute Educação do Campo, dentre outros. No intento de compreender o objeto e contexto da pesquisa utilizamos da coleta e observação, análise de documentos e a entrevista semi-estruturada, numa perspectiva de pesquisa de vertente qualitativa. A escolha pela pesquisa ação pensando na prática reflexiva e tendo como pano de fundo a autonomia do professor, baseia-se na adequação dessa abordagem ao objetivo da presente pesquisa e a abordagem fenomenológica delimitará um pano de fundo ao trabalho que será desenvolvido. A pesquisa está organizada em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações finais, onde analisei a organização do trabalho pedagógico do professor de sala multisseriada com base em observações do seu cotidiano, entrevistas e questionário, que associados aos referenciais teóricos, me proporcionou construir esse trabalho, que busca compreender como se dá esta organização sem uma formação específica que contemple essa modalidade de ensino.

Palavras – chave: Educação do campo, Prática pedagógica, Formação docente e Classe multisseriada

ABSTRACT

SOUZA, Patrícia Gonçalves. **The organization of the pedagogical work in the context of the schools / multisite classes of the field of the municipality of Irecê.** 2017. 136f. Research Project (Master degree) - Stricto Sensu Postgraduate Program in Education, Federal University of Bahia, Irecê, Ba, 2017.

The present research brings reflections about the organization of pedagogical work in the context of the multi - series schools / classes of the municipality of Irecê, aiming to understand the organization of the pedagogical work of the schools / multi - series classes, in order to construct a pedagogical proposal, in order to meet the demands of the rural education of the municipality of Irecê, and proposing from the results, alternatives that may resonate in their pedagogical work. To that end, I have sought theoretical background on teacher work, (GONÇALVES, 2007; MELINA AND FREITAS, 2012; TOLEDO, 2005; HYPOLITO, 2009); And in the case of a multi-tiered class (Caldart, 2012; SANTOS, 2001; BRANDÃO, 2006; SILVA, 2008 and AZEVEDO, 2007; MENEZES NETO, 2009) that discusses Field Education, among others. In an attempt to understand the context in which I work, I intend to use as observation instruments, document analysis and the semi-structured interview, in a perspective of qualitative research. The choice of action research thinking about reflexive practice and against the background of teacher autonomy, is based on the adequacy of this approach to the objective of the present project and the phenomenological approach will delimit a background to the work that will be developed. The research is organized in four chapters, in addition to the Introduction and the Final Considerations, where I analyzed the organization of the pedagogical work of the classroom teacher based on observations of his daily life, interviews and questionnaire. Work, which seeks to understand how this organization is given without specific training that contemplates this modality of teaching.

Key - words: Field education, Pedagogical practice, Teacher training and Multiseriate class

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E MAPAS

Figura 1 – Tabela de dados do Censo escolar

Figura 2 - Mapa da região de Irecê

Figura 3 – Mapa do quantitativo de Universidades, Escolas e Institutos em Irecê

Figura 4 – Tabela da quantidade de alunos das classes multisseriadas

Figura 5 – Tabela da organização das classes multisseriadas

Figura 6 - Tabela da quantidade de classes multisseriadas de Irecê

Figura 7 - Gráfico da quantidade de alunos das escolas multisseriadas

Figura 8 - Tabela da estrutura das entrevistas

Figura 9 - Tabela das escolas multisseriadas de Irecê

Figura 10 - Tabela do perfil dos professores

Figura 11 - Gráfico do percentual de homens e mulheres atuantes na multisserie

Figura 12 - Tabela do tempo de docência na educação do campo

LISTA DE SIGLAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

CNE - Conselho Nacional de Educação

DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

CBAR - Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural

ABCAR - Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

SSR - Serviço Social Rural

CPC - Centros Populares de Cultura

MEB - Movimento de Educação de Base

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

EDURURAL - Educação Rural

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MEB - Movimento de Educação de Base

CPC - Centros Populares de Cultura

MCP - Movimento de Cultura Popular

MIRAD - Ministério da reforma e do Desenvolvimento Agrário

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

MOC - Movimento de Organização Comunitária

REFAISA - Rede das Escolas Integradas do Semi-Árido

AECOFABA - Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

PRONERA - Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária

GPT - Grupo Permanente de Trabalho

CGEC - Coordenadoria Geral da Educação do Campo

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UnB - Universidade de Brasília

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
MEC - Ministério da Educação
PRONACAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
RENAFOR - Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
MOPFEE - Manual Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores
LDBEN - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EJA - Educação de Jovens e Adultos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
IFBA - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia
UESSBA - Unidades de Ensino Superior do Sertão da Bahia
Unopar - Universidade do Norte do Paraná
FAI - Faculdade de Irecê
FAEL – Faculdade de Educação da Lapa
FEE-BA - Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia
EFAS - Escolas Famílias Agrícolas
ASCUMHA - Associação da Meia Hora
APLB - Sindicato dos Professores da Bahia
TII - Território de Identidade de Irecê
PNAIC - Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
I	CAPÍTULO	
	CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
	1.1 Da Educação rural para a Educação do Campo :fundamentos e princípios.	24
	1.2 Concepções e o papel Social das Escolas do Campo.....	41
	1.3. Fundamentos e Princípios da Educação do Campo	47
	1.4 Da Educação Rural a Educação do Campo: Campos de Conflitos e de resistência	51
1.4	Políticas públicas para educação do campo.....	59
II	CAPÍTULO	
	A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES MULTISSERIADAS	
	68
2.1	Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas	80
2.2	A organização do tempo nas classes multisseriadas.....	78
2.2	Formação de professores que atuam em classes	87
2.3	multisseriadas.....	85
	91
	CAPÍTULO	
III	CONTEXTO E PLANO DE AÇÃO DA FORMAÇÃO	
3.0	Determinantes Políticos, Socioeconômicos e Educacionais das Escolas / Classes Multisseriadas do Município De Irecê –	
3.1	Percurso metodológico da ação.....	96
3.2	População e amostra.....	105
3.3	Instrumentos.....	107
3.4	Procedimentos de coletas de dados.....	107
3.5	Resultado e discussão.....	108
3.6	Cronograma da Formação	111
	119
IV	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121

VII REFERÊNCIAS.....

APÊNDICES.....

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa a questão da organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê. A delimitação do objeto se deu, considerando a necessidade objetiva não apenas de fomentar a construção de novas políticas educacionais que atendam as demandas específicas da educação do campo, mas, principalmente, de pesquisas voltadas para a formação do professor de classes multisseriadas. Foram minhas inquietações vividas enquanto orientadora do trabalho docente nas escolas do campo que me levou a assumir subjetivamente essa necessidade colocada na realidade.

Recentemente, identifiquei na produção do conhecimento que constituem os antecedentes da investigação, que existem várias discussões com o objetivo de defender a escola do campo como espaço de diversidade, reconhecendo que cada povo que nele convive possui sua cultura, uma identidade e, portanto, um ambiente que carece de políticas que sejam direcionadas à essa realidade, e não de uma mera transferência do que é elaborado para o meio urbano. Essas discussões são provenientes dos movimentos sociais organizados e outras instituições ligadas a estes movimentos, os quais vêm desencadeando estratégias de mobilização e lutas pela efetivação do direito à educação. Esse movimento tem feito diversas denúncias em relação ao fechamento das escolas públicas localizadas no campo, à precariedade do transporte escolar e da infraestrutura das escolas, de recursos materiais e pedagógicos, dentre outros.

A população do campo, sempre esteve em segundo plano, viveu por décadas defasagens educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino. No artigo 216 da Constituição Federal Brasileira 1988, esta garantida a identidade dos grupos que constituem a sociedade. Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência a identidade, a ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (EC/nº 42/2003) I- As formas de expressão; II- Os modos de criar, fazer e viver; (CF, 1988 Art. 216)

Observa-se que, independentemente dos cidadãos residirem na área urbana ou rural, o tratamento da educação rural perpassa o direito de todos, isto é, eles têm totais direito a uma

educação de qualidade e o total respeito pela sua cultura. Diante desse ponto de vista Arroyo (1999) afirma que é preciso romper com a dicotomia campo cidade (moderno-atrasado), afirmando o caráter mutuo da dependência: rural ou urbano, campo ou cidade não sobrevive sem o outro, ou seja, um depende do outro para total funcionamento.

Nessa perspectiva, um importante marco dado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 define em seu Artigo 28, sobre as adaptações necessárias na oferta da Educação Básica para a população rural e fortalecida com outra importante conquista recente para o conjunto das organizações de trabalhadores (as) do campo, no âmbito da luta por Políticas Públicas, que foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

É notório o direito a educação garantida pela Constituição (1988) e a própria LDB (1996), mas na realidade é preciso estar atento não apenas a oferta, mas também as condições de funcionamento. Pouco se têm feito no que se refere à oferta de populações rurais, para que tenham acesso a educação de qualidade, o que não se concebe apenas para o meio rural, pois é nítido a falta de qualidade educacional no meio urbano. É necessário rever a história, e escrevê-la a partir de novos olhares, de novas perspectivas, pois não podemos pensar em uma educação para a liberdade privando o povo de seus direitos.

Analisando pelo ponto de vista legal, políticas públicas começam a surgir no cenário nacional e estadual para direcionar a educação a ser desenvolvida no meio rural. Infelizmente elas são elaboradas ainda sob a ótica urbana. O que acontece é que, pode se dizer que está havendo uma urbanização da educação rural, desconsiderando sua especificidade, desrespeitando sua história e o contexto em que se insere.

E no contexto da educação do campo nascem às classes multisseriadas como uma solução para levar educação formal aos setores rurais que na maioria das vezes não há muita crianças para formação de uma turma seriada, e de acordo com os padrões do sistema é obrigatório haver uma quantidade significativa de alunos para que se torne possível regulamentar a matrícula de todos perante Lei.

Para Hage (2006, p. 116) as escolas multisseriadas possuem uma identidade diferenciada pela “precarização do modelo urbano seriado de ensino”. Por isso, torna-se necessária uma educação que contemple a diversidade e heterogeneidade de sujeitos, ou seja,

uma educação escolar multicultural e inclusiva. Educação que oportunize o diálogo e a convivência entre os diferentes sujeitos e culturas, visando superar a realidade de exclusão social e educacional que grupos sociais sofrem por fatores de etnia, gênero, classe, idade e territorialidade.

A escola do campo precisa de um currículo que contemple, necessariamente, a relação com o trabalho na terra e, que valorize a cultura dos grupos sociais que vivem nesse contexto específico, já que seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural que precisa ser compreendida, a educação e a escola também são interligadas por esta dinâmica.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Segundo Arroyo (2004), a escola pode ser um lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, a educação do campo não se restringe somente a escolarização. Mas, pode se entender que é no espaço escolar, geralmente enfrentando desafios para realizar educação, que devem ocorrer os processos educativos na diversidade de dimensões que o constituem como processos sociais, políticos e culturais, formadores do ser humano e da própria sociedade.

A necessidade de garantir ao sujeito do campo a educação do campo no campo e já complementando o trecho acima que faz referência a educação do campo, considera a diversidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes. Mas, é preciso que essa educação seja construída com a participação dos sujeitos do campo, partindo do contexto no qual estão inseridos, configurando assim a educação no campo.

Com base nas considerações acima também é possível compreender diferenciações entre a Educação Rural e a Educação do Campo e apontar que as atuais políticas públicas destinadas para as classes multisseriadas precisam ser elaboradas a partir da Educação do Campo. Dessa forma, com a educação rural a abertura do modelo de educação para os trabalhadores do campo, estabeleceu-se que os saberes que deveriam ser empregados na

escola rural eram aqueles de pouca utilidade que lhes ensinassem principalmente as lidas do trabalho da na agricultura de subsistência . Para a elite dominante rural, o povo deveria ser educado no próprio processo de trabalho (a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher e comercializar alimentos para garantir o seu próprio sustento), tendo como base uma concepção utilitarista da escola rural das primeiras letras, com pouca ênfase nos conteúdos, por exemplo (ARROYO 1999, apud AZEVEDO, 2007).

Diante de tudo que foi exposto, na perspectiva da experiência vivenciada na conjuntura das classes multisseriadas foi possível perceber as inúmeras dificuldades que o professor enfrenta nesse contexto como: a falta de material didático adequado, carência na estrutura física, alunos de vários níveis de aprendizagem e principalmente ausência de um currículo específico para as escolas do campo.

Devido ao elevado número de escolas multisseriadas existentes no município de Irecê somando o total de 10 instituições das 16 existentes no campo e da organização do trabalho pedagógico nessas classes é que surgiu a preocupação de estudar a problemática numa perspectiva de intervenção em ação conjunta com a Secretaria de Educação e com os profissionais que atuam nas escolas do campo, objetivando compreender a organização do trabalho pedagógico das escolas/classes multisseriadas, de forma a possibilitar a construção de propostas pedagógicas e práticas, em atendimento às demandas da educação do campo do município de Irecê, e propondo a partir dos resultados, alternativas que possam ressoar no seu fazer pedagógico.

A educação do campo entende o campo como espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanência na terra. E são as relações sociais de produção material e simbólica das condições de existência, que definem a construção de identidades, conforme o que está apresentada na Proposta Curricular da Rede Municipal de Irecê.

A Educação do/no Campo na Rede Municipal de Educação de Irecê é vista como uma concepção educativa, fundamentada nos princípios da sustentabilidade, do respeito à diversidade, à multiplicidade e singularidade dos diversos sujeitos aos quais as escolas da Rede atendem. Respalda-se na visão de uma filosofia de educação que procura dar relevo às especificidades e singularidades da população do campo. Tem ainda, seus princípios arraigados no reconhecimento, valorização e fortalecimento da identidade pessoal e

comunitária, da formação plena do sujeito, na perspectiva de uma proposta de educação pautada no apoio, incentivo e realização de ações que promovam o desenvolvimento humanamente sustentável em que as necessidades das gerações atuais sejam satisfeitas sem comprometer as possibilidades de atender as gerações futuras.

Assim, o campo de Irecê é visto não apenas como um perímetro geográfico, mas como espaço de diferentes possibilidades de produção de vida, de cultura, de relações com a natureza, homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos. Estas relações são potencializadoras da ação educativa, interativa e social. Garantem aos estudantes que vivem no campo a construção de saberes múltiplos. Saberes esses que consideram e valorizam a cultura local, regional e universal, oportunizando a estes estudantes a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade para uma compreensão crítica na realidade escolar e do seu entorno.

Ainda na proposta Curricular e em conformidade as Diretrizes Nacionais do Campo (2002), traz como princípio luta pela educação, com luta pela terra, pelo direito ao trabalho, à cultura, a soberania alimentar e ao território. Neste sentido, não se esgota em si mesma, embora o processo de escolarização de qualidade seja assumido como mais uma estratégia na conquista de outras lutas. Percebe a educação como construção pelos e com os sujeitos do campo, pensada a partir da especificidade e do contexto local, portanto, formação humana como direito, a especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Historicamente no debate dos movimentos nacional e local organizado pela Educação do Campo, o campo tem sua especificidade não somente pela histórica ausência e atual precarização das escolas rurais, mas também pelas particularidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo, também são diversos nos pertencimentos étnicos e raciais: (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, “cablocos”). A diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores e culturas. A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político pedagógico das escolas do Campo.

Neste sentido, considerando o contexto empírico do problema, foram lançadas as seguintes questões norteadoras: 1) Quais os determinantes políticos, socioeconômicos, educacionais e culturais que influenciam na organização do trabalho

pedagógico das escolas /classes multisseriadas do campo do município de Irecê- BA? 2) Como se dá a organização do trabalho pedagógico nas escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê? 3) Quais as dificuldades e possibilidades dos docentes em desenvolver um trabalho de qualidade nas escolas/classes multisseriada do campo?

A partir destas questões, elaborou se a seguinte pergunta síntese para responder nesta investigação: Como os docentes organizam o trabalho pedagógico com vistas a atender as condições de ensino e de aprendizagem de classes multisseriadas do campo?

O objetivo geral da investigação, portanto, é compreender a organização do trabalho pedagógico das escolas/classes multisseriadas, de forma a construir uma proposta pedagógica, em atendimento às demandas da educação do campo do município de Irecê, e propondo a partir dos resultados, alternativas que possam ressoar no seu fazer pedagógico.

Para atingir o objetivo geral construído, propus para o desenvolvimento dessa investigação, os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar como se dá organização do trabalho pedagógico no espaço/tempo das classes/escolas multisseriadas; 3) Identificar as dificuldades e as possibilidades dos docentes em desenvolver o trabalho pedagógico de qualidade nas classes/escolas multisseriadas; 4) Desenvolver processos formativos na escola conforme demandas sinalizadas pelo corpo docente.

Neste sentido, esta pesquisa se insere no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós – Graduação da FACED/UFBA, na Linha de pesquisa currículo, ensino e escola. A partir da experiência profissional da docente e de sua articulação com professores em exercício das escolas/classes multisseridas da rede municipal de ensino, elaborar em conjunto com os docentes em exercício uma proposta de formação continuada, em vista de uma reflexão e análise sobre as problemáticas das escolas e da formação, nesta pesquisa, uma ação de intervenção coletiva que possibilite os professores a qualificarem suas práticas pedagógicas nos espaços da classes/escolas e elevarem a aprendizagem e a qualidade do ensino nas escolas do campo.

Por tudo que foi discorrido, é oportuna uma reflexão sobre as escolas do campo e o cenário das escolas pesquisadas. É importante refletir que o aluno tem condições de aprender e que não basta apenas ter acesso à escola, pois é preciso dar acesso ao conhecimento. Segundo Gramsci (1991), é preciso pensar na escola do campo a partir de suas

especificidades, sem, necessariamente, deixar de oportunizar aos alunos conhecerem outros mundos.

Essas reflexões iniciais constituíram o ponto de partida da referida pesquisa, cuja finalidade foi compreender a organização do trabalho pedagógico das escolas/classes multisseriadas, de forma a construir uma proposta pedagógica, em atendimento às demandas da educação do campo do município de Irecê, e propondo a partir dos resultados, alternativas que possam ressoar no seu fazer pedagógico. Por tudo, a investigação será realizada nas escolas do campo do município de Irecê. O público alvo serão os professores da educação infantil e ensino fundamental I.

Embasada na concepção fenomenológica realizamos uma compreensão a partir das visões de homem e de mundo. Segundo Esposito (1993), o homem é considerado como “atribuidor de significados [e] histórico, capaz de pensar e com o outro, através do trabalho, construir história”. Sendo assim, o homem se projeta no mundo a partir de uma condição de inseparabilidade. Isso fica evidente na utilização da terminologia “ser-no-mundo” de Heidegger (2002) que afirma que a expressão “(...) já na sua cunhagem, mostra que pretende referir-se a um fenômeno de unidade”. O mundo a que se refere, portanto, não é apenas o do universo físico e das condições geográficas, mas todo aquele que adquire significação na relação com o homem.

Apoiando-se nesses fundamentos, a abordagem fenomenológica. Segundo Espósito (1993), é “o pano de fundo que serve ao pesquisador como horizonte sobre o qual este se apóia e que lhe garante a possibilidade de uma certa perspectiva”. A perspectiva em questão não busca a quantificação de comportamentos observáveis e controláveis, mas, segundo Bruns (2005), permite encontrar significados atribuídos às experiências vividas. A autora afirma que, ao centrar-se na relação sujeito-objeto-mundo, há uma procura em não reduzir seu objeto de estudo, mas “(...) compreendê-lo em sua facticidade e transcendência, levando em consideração o emaranhado de toda trajetória histórica [...]” (BRUNS, 2005, p. 70).

Através da descrição do fenômeno investigado pode-se relatar “[...] o percebido na percepção, no fundo onde se dá”. (BICUDO, 2000). O movimento de aproximação do fenômeno que se quer compreender busca, portanto, compreendê-lo a partir do modo como se mostra e “as chaves para o acesso à compreensão não podem ser buscadas na manipulação e controle (próprios ao método científico) mas, sim, na participação e abertura”. (ESPOSITO,

1994). Quando o pesquisador se abre para o significado que emerge na aproximação com o fenômeno, fundamenta-se na compreensão e interpretação.

Numa perspectiva de pesquisa de vertente qualitativa, buscando os significados da interpretação do contexto social, do ambiente estudado, nela é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo o olhar dos participantes, para então, estabelecer sua interpretação de forma que possa compreender os fatos e fenômenos. A pesquisa qualitativa, no campo educacional, procura estudar os fenômenos educacionais e seus sujeitos envolvidos no contexto social e histórico no qual interage (GIL, 2008). E com vistas a possíveis mudanças, tomamos como referência os pressupostos da pesquisa-ação que de acordo com Cunha (1986, p. 127)

Fornece aos pesquisadores os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de estratégias de ação transformadora e, ainda, facilita a busca de soluções face aos problemas para os quais os procedimentos convencionais têm contribuído pouco.

Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa-ação no sentido de estabelecer uma relação entre o conhecimento e ação, entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada e destes com a realidade, Michel Thiollent (1985), diz ser necessário: uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa e que esta não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

No intento de compreender o contexto realizamos a análise de conteúdo utilizando como instrumentos de coleta a observação, análise de documentos e a entrevista semiestruturada. Essa última, como técnica de coleta de dados foi bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas [...] sabem, creem, esperam, sentem, ou desejam, pretende fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2008, p. 79). Através dos instrumentos os docentes relatarão as suas experiências profissionais, deixando claro que não há uma diversificação quanto à forma de organização do trabalho pedagógico na classe multisseriada. Todavia, a

pesquisa permitirá perceber as dificuldades, angústias e desafios assim como, as contradições existentes quanto à realização da prática pedagógica nas escolas de classe multisseriada.

De fato, a realidade da maioria das escolas multisseriadas revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. (BARROS et. al., 2010, p.26).

Para a realização da coleta de dados, primeiro será solicitado a autorização da Secretaria de Educação do município de Irecê, que será efetiva através da assinatura do termo de autorização da Instituição. No segundo momento, segue se para a interação de campo com os professores da rede, solicitando a participação, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, com as informações explicativas do processo e procedimentos de coletas de dados.

Na perspectiva da intenção interventiva, foi pensada a possibilidade de construir um Projeto de Formação Continuada que atenda as necessidades particulares dessas classes, a partir das demandas mencionadas pelos docentes, momento este que segundo os mesmos, poderiam acontecer mensalmente.

Como o projeto de pesquisa tem como objetivo compreender a organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas, e como ação interventiva oferecer formação continuada aos professores que lecionam nessas classes, o ponto de partida para essa intervenção será realizada mediante cronograma de trabalho (anexo) O grupo é composto por de 19 (dezenove) professores, sendo que 4(quatro) desses atendem aos dois seguimentos em uma mesma classe (educação infantil e ensino fundamental I) e os demais do 1º ao 5º ano. A pauta de cada formação ficará por conta dos professores, mediante temas propostas no que diz respeito as problemáticas de sua prática pedagógica, tendo em vista que os mesmos compartilham das mesmas angústias e dificuldades e nessa perspectiva, preverá ações vivenciadas no cotidiano escolar.

A escolha pela pesquisa ação pensando na prática reflexiva e tendo como pano de fundo a autonomia do professor, baseia-se na adequação dessa abordagem ao objetivo do presente projeto, pois ela representa uma estratégia de formação, de pesquisa e de transformação social (PEREIRA, 1998). Além disso, representa uma possibilidade de contínua intervenção no espaço pesquisado, de envolvimento dos sujeitos da pesquisa com a

mesma e de realização de mudanças, buscando estratégias para melhorar a qualidade do ensino.

De acordo com Elliott (2003, p. 44), na pesquisa-ação o lugar de trabalho dos professores configura-se em contexto de aprendizagem para especialistas (pesquisadores) e práticos (professores). Este aporte metodológico contribui para a valorização e o desenvolvimento profissional do professor, isso justifica a escolha por esse caminho na pesquisa citada, pois vai possibilitar o diálogo e facilitar a relação dinâmica do pesquisador com o objeto de pesquisa.

Assim, pesquisa foi estruturada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais, os quais intencionam apresentar o desenvolvimento do estudo. O primeiro capítulo trará uma breve discussão a respeito do percurso histórico e das concepções de educação do campo e dos fundamentos e princípios, pois a partir do momento que reconhece as especificidades do campo brasileiro, é necessário eleger qual a educação necessária e demanda pelos povos do campo para se instituir nesse meio, qual o qual projeto de educação e de sujeito se pretende formar?. Neste apresentamos um breve (re) contextualização do conceito de rural e campo, buscando compreender as nomenclaturas, conceitos e categorias dessas expressões que vem se modificando no decorrer tempo, e que vem sendo adotada para entender o propósito dessas alterações nos termos rural e campo e finalizando o I capítulo com as políticas públicas para o campo.

O segundo capítulo discute sobre as características das classes multisseriadas, como está inserido historicamente, chegando à conclusão que é uma realidade muito comum no Brasil e resgatando o seu espaço, ou melhor, a ausência dele, na história da educação do País. Abordarei também sobre as práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino, expondo o que as salas multisseriadas possuem em comum e em que se diferenciam das demais modalidades de ensino a partir da literatura produzida a respeito desse tema, discorrerei sobre as formas de organização do espaço e do tempo escolar em uma turma multisseriada e para fechar o capítulo, tratamos da formação de professores para atender esse modelo de ensino que durante muito tempo foi negligenciado.

O terceiro capítulo discorrerá sobre os determinantes políticos, socioeconômicos e educacionais que influenciam na organização do trabalho pedagógico das escolas /classes multisseriadas do campo.

Por fim nossas considerações, sobre percurso da pesquisa, as ferramentas metodológicas, os dados obtidos através das entrevistas e observações e a intervenção pedagógica contemplam o quarto e último capítulo.

I CAPÍTULO

CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 Da Educação Rural A Educação Do Campo

Considerando o caráter inacabado dos processos educativos, pode se conceber que a educação, em seu contexto histórico, foi atravessada por diferentes teorias. Cada uma delas buscava a manifestação de uma maneira correta de elucidar a forma de educar.

Ao longo da história da humanidade, a educação tem sido o meio pelo qual os sujeitos têm se construídos como seres sociais, que vivem e convivem uns com os outros numa constante troca. Renegar esse fato seria um erro grosseiro para qualquer análise das relações sociais da quais todos fazem parte e seria o mesmo que negar a própria vida.

Existindo desde o início do mundo, a educação é inerente ao ser humano, seja por meios formais de ensino ou não. Rememorando a história da educação brasileira, pode se transportar algumas das memórias ao período de colonização do país. Durante o processo de exploração do território por portugueses e espanhóis, diversas foram às situações de estranhamento enfrentadas pelo confronto de povos com culturas heterogêneas. Desta forma, logo que perceberam as diferenças culturais existentes, buscaram a minimização destas discrepâncias a partir da implantação de um sistema educacional. Surge então, a atuação dos jesuítas.

Depois de algum tempo da chegada dos jesuítas no Brasil, no século XVIII, surge uma nova configuração educacional, social e econômica no país, basicamente vinculada às produções nos engenhos de cana-de-açúcar, assim como, na extração do ouro, recém encontrado em Minas Gerais. De acordo com Aranha (2006, p.190) “o processo de urbanização provocou o aumento da população nas cidades, dando início a uma pequena burguesia, dedicada ao comércio interno”. A autora complementa (2006, p.190) “novos ventos sopravam na cidade, reunindo gente de toda parte, desejosa de enriquecimento”.

Em 1827, com a promulgação da Lei Geral do Ensino, pelo governo imperial, adotou-se o ensino mútuo, ou por meio de monitoria, em que alunos considerados mais avançados na aprendizagem ensinavam os mais novos e/ou em níveis anteriores. Denominado como Método Lancasteriano, foi importado da Inglaterra pelo Estado e assumido como um avanço na educação brasileira do século XIX (Santos; Moura, 2010; Hage, 2010).

Conforme Marinho (2008), apesar de o Brasil, nessa época, ser uma enorme zona rural não se pensava em educação rural, isso devido a quatro causas:

1ª Para o governo português, o Brasil era terra de exploração e não de investimento, assim as riquezas deveriam sair daqui para a Europa e não fazer o inverso;

2ª A atividade econômica do país era braçal e não requeria uma mão de obra especializada, pois para trabalhar no campo, extrair minério, ou cuidar do gado, o homem não precisa saber ler nem escrever, para os senhores, melhor não saber mesmo, é mais fácil a manipulação;

3ª A população brasileira na sua grande maioria era formada de índios, negros, escravos e mulheres, pessoas que não tinham direito à educação;

4ª Uma educação rural dependeria do apoio do senhor das terras, se ele não reconhecia a educação como algo importante, logicamente não iria apoiá-la (MARINHO, 2008, p. 27).

Nesse sentido, é possível perceber, historicamente, a diferenciação dada às classes dominantes, acompanhada de exclusão social, em decorrência da concentração fundiária, da escravidão e da invasão das terras dos índios. Esse cenário permanece no contexto do Primeiro Império no Brasil, marcado por revoltas em prol de um novo regime político e com uma sociedade dominada por uma pequena elite burguesa urbana preocupada com as principais questões políticas da época, como a república e a industrialização e a libertação dos escravos, menos por razões humanitárias e mais por razões econômicas, pois parte dos capitais investidos no tráfico puderam ser desviados para outros setores da economia, especialmente para a incipiente indústria nacional, criando condições propícias à transição para o modo de produção capitalista no Brasil

As questões sociais rurais não faziam parte dos interesses políticos. Não interessava à elite nacional escravocrata discutir a educação rural, a reforma agrária, os direitos dos trabalhadores rurais. Contudo, os conflitos de terras, que vinham se estabelecendo em todo o país, e a iminência do fim da escravatura punham em risco a propriedade de terras e obrigava a elite a um posicionamento diante dos fatos.

Conforme Morissawa (2001), nesse contexto é que o Império decretou a Lei de Terras¹ em 1850, por saber que o fim da escravatura seria inevitável e que essa questão agravaria os conflitos por terra. Assim, a lei surge para restringir o direito à posse de terra. Somente teria

¹ Sancionada por D. Pedro II em setembro de 1850, foi uma lei que determinou parâmetros e normas sobre a posse, manutenção, uso e comercialização de terras no período do Segundo Reinado.

acesso à posse de terra os que tivessem capital para adquiri-la, o que fortalecia o processo de exclusão até então existente.

Com o fim do escravismo, e a Lei de Terras, inaugura-se propriamente as relações de produção assalariadas no campo, homens livres começam a vender sua força de trabalho para os fazendeiros. Além disso, os imigrantes europeus chegam ao país para trabalhar nas fazendas, aumentando, significativamente, a massa da população rural. Devido à grande parcela da população concentrada na zona rural e à existência de uma classe intermediária que começa a perceber que não só o dinheiro poderia levar à ascensão social, no segundo Império apareceram as primeiras intenções para a educação rural:

Almeida (1889), parafraseando o imperador, diz que uma primeira série de conhecimentos deveria ser dada tanto para o pobre quanto para o rico, para os menos inteligentes e para os mais inteligentes, pois a oportunidade de saber contar, ler e escrever deveria ser oportunizada para todos (MARINHO, 2008, p. 41).

Conforme Marinho (2008), as escolas no meio rural eram construídas, mas não funcionavam, principalmente as escolas agrícolas criadas nesse período, que não possuíam os instrumentos necessários para o seu funcionamento. A proposta de educação para as escolas do campo eram as mesmas criadas para as escolas urbanas. Com a mudança do modelo de governo de Império para República, as políticas no Brasil continuaram a atender o interesse das elites dominantes e o latifúndio permanecia com a sua posição de destaque nas relações políticas do país.

Com a República (1889), foram criados os Grupos Escolares e com eles se inicia a adoção do modelo seriado de escolarização, que se popularizou inicialmente e principalmente nas cidades, pois como afirmam Santos e Moura, nas vilas e povoados e na zona rural “permanecem funcionando as escolas isoladas, multisseriadas” (Santos; Moura, 2010, p. 41) para atender questões de ordem demográfica e densidade populacional, fato que ainda permanece. Tal processo segue ocorrendo ao longo de 1900, passando por uma expansão e interiorização dos Grupos Escolares.

Na perspectiva do crescimento urbano, industrial e econômico, por volta do ano de 1930, o povo do campo encontrou interesses no meio urbano, buscando migração para esses locais, onde pretendiam estabelecer residência e dedicar-se ao tão promissor trabalho nas fábricas que estava surgindo. Além disso, aumentavam os interesses pela educação e muitos

pais buscavam na cidade uma educação de melhor qualidade aos seus filhos. Foi neste período que iniciou a história da educação no meio rural como uma forma primeira de reter os trabalhadores neste espaço, já que a economia brasileira ainda baseava-se no modelo agrário-exportador.

Conforme Nagle (1974), nas primeiras décadas da República, houve um grande fluxo migratório do campo para a cidade, o que fez surgir, no campo, um movimento ruralista que pretendia convencer os homens a permanecerem na zona rural. Tendo em vista a resolução dos problemas causados pela migração da população do campo para a cidade, a elite pensava em um modelo de escola com as seguintes características,

{...} num determinado tipo de escola, que atendesse as orientações do ‘ruralismo pedagógico’. Propunha-se uma escola integrada as condições locais regionalizadas, cujo objetivo escolanovista reforçava essa posição ‘da escola colocada à realidade’, baseada no princípio de ‘adequação’ e assim colocava-se ao lado das forças conservadoras (...) (MAIA, 1982, p.5 IN SEHNEM, 2001, p.24).

A partir do movimento descrito no parágrafo anterior é que nasceu o termo ruralismo pedagógico. Cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural, o ruralismo pedagógico tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

Essas propostas surgiram em um momento em que o Brasil passava por grandes transformações nos planos econômico e político. Em uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do capitalismo, o início da década de 1930 foi caracterizado, no Brasil, por dificuldades econômicas e prejuízos para os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira, sofrendo consequente enfraquecimento político.

Foi, nesse contexto, que se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas as necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de

conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

A defesa das propostas do ruralismo pedagógico não se restringiu aos educadores, visto que alguns governantes aderiram a elas, criando em suas áreas de influência algumas escolas rurais, mas em grande medida, deixaram de atender partes das reivindicações de seus defensores, sobretudo devido às dificuldades que havia para se encontrar professores que quisessem lecionar no campo.

Por outro lado, era necessário compreender que, se o campo não tinha atrativos para seus habitantes, ou se o meio urbano atraía e encantava o trabalhador rural, caberia à sociedade, como um todo, desenvolver mecanismos de retenção do trabalhador no ambiente que este julgasse mais adequado. Isso poderia se dar através de investimentos realizados em infraestrutura, lazer e condições de habitabilidade, bem como a possibilidade de emprego e geração de renda que o setor pudesse oferecer, visto que são as condições de vida, de empregabilidade e de salários que atraem o trabalhador, assim como a facilidade de acesso ao comércio, posto de saúde, escola e lazer que a cidade poderia oferecer.

Os pedagogos ruralistas acreditavam que o desenvolvimento da escola rural não ocorreria se não houvesse a efetiva colaboração ou até mesmo a cumplicidade dos professores nessa tarefa, daí a necessidade de se promover sua fixação ao ambiente de trabalho, que deveria ser também o seu ambiente de moradia, pois, entendia-se que somente assim, ele poderia dedicar-se plenamente “ao exercício de sua função, dada a relação de amor e cumplicidade que ele deveria estabelecer com o trabalhador rural”

Pode se observar nas palavras de Menucci (1930), uma grande preocupação, tanto em atrair o professor para o meio rural, quanto em formar as crianças do campo para atuarem nesse meio quando afirma que para esse profissional, “[...] o remédio para tal contingência só pode ser, portanto, um único: aproveitar todo o bem que dele se espera e neutralizar-lhe o mal que pode fazer, atraí-lo à terra e vinculá-lo à gleba, afeiçoar-lhe a alma e amalgamá-lo ao povo, em última análise, chamá-lo e absorvê-lo” ao campo.

Nessa concepção, caberia ao professor o papel de criar uma ideologia rural que visasse fixar o trabalhador na terra. O fator econômico, nesse caso, não aparecia como elemento criador dos mecanismos que pudessem servir de base para o assentamento e permanência do trabalhador rural no seu habitat original. A falta de uma política agrícola e fundiária que

visasse beneficiar o pequeno produtor também não parecia importante para esses pensadores, nesse contexto.

Surgia assim, o ensino no campo, que de acordo com Silva (2003) fazia-se pela criação de classes multisseriadas, onde várias turmas eram agrupadas, já que o número de alunos nessas escolas geralmente era bastante reduzido.

Entre 1945 a 1964, alguns eventos possibilitaram um avanço do sistema educacional brasileiro, mesmo que os campos de forças lutavam pela hegemonia do modelo a ser adotado. Assim, em 1946, é criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e, em 1948, em Minas Gerais, é criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) que mais tarde veio a se tornar na conhecida EMATER e embrião da ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) que foi criada em 1956. Na verdade, o período pós-Estado Novo caracterizou-se como sendo os áureos anos de incentivos aos programas de extensão rural.

{...} assumindo as características de ensino formal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar. (...) a base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmos (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares (...) a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social. (FONSECA, 1985: p. 91).

Para o Programa de Extensão Rural, o homem do campo encontrava-se numa condição de carência e, por isso, devia ser assistido e protegido. Tratava-se de uma opção política conservadora que pretendia ocultar uma luta de classe existente historicamente no bojo dessas relações contraditórias. Por isso, nos anos de 1950, o Estado Brasileiro criou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), bem como o Serviço Social Rural (SSR) com o objetivo de preparar novos técnicos.

Com isso, dois movimentos despontam no cenário político brasileiro, a saber: a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos que pretendia desenvolver economicamente as comunidades rurais. A educação rural foi condicionada às intenções da lógica do capital e à cristalização de uma relação de dependência e subordinação a partir da promulgação da Lei 4.024/61, a nova LDB, onde pode

se constatar que os Estados e Municípios ampliaram seu poder sobre a educação primária e média.

Por outro lado, com o surgimento de vários movimentos populares no cenário nacional como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) houve uma possibilidade de, na contramão da história, dar uma nova sustentação ideológica aos grupos camponeses inseridos na luta social como as Ligas Camponesas e o próprio fortalecimento dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Neste sentido, a figura do educador popular enquanto intelectual orgânico e dos movimentos começou a se destacar o que possibilitou a evidenciação da luta de classes.

A luta de classes existe também, latente, às vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência que venho chamando de “manhas” dos oprimidos, no fundo, “imunizações”, que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade. Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares. (FREIRE, 2001: p. 48).

Foi um momento de fortalecimento das esperanças, pois a proposta pedagógica de Paulo Freire alicerçada na educação libertadora² e popular tinha como pressupostos básicos a solidariedade e a práxis. Em nossa concepção, a solidariedade e a práxis eram elementos políticos, sociais, econômicos e culturais do que chamo de emancipação consciente. A educação popular proporcionou exatamente essa forma de resistência/contestação da escola tradicional e liberal-burguesa e, por outro lado, alavancou o debate sobre a conscientização do “cidadão” diante das pressões promovidas pelo capitalismo exploratório o que contrariava um tipo de escola voltada para a submissão e a subserviência das classes subalternas.

Ainda em 1950, o INEP reconhecia que o professor com formação urbana que atuava no meio rural, não tinha a eficiência necessária para o trabalho, por não conhecer os problemas inerentes àquela realidade, o que em muito contribuía para reforçar o preconceito

² Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1968, 34)

contra a escola do meio rural, como podemos perceber em seu relatório, no qual considerava-se que:

O professor urbano não é eficiente no meio rural, não conhece a cultura do lugar; sente-se inferior e desajeitado quando tenta entrar em competição com o homem do campo, porque não sabe fazer as Mesmas coisas que este faz; não é considerado um 'líder' pela população local, que o observa como um estranho; não pode interpretar a sociedade para pessoas com quem pouco ou nada tem em comum (INEP, 1950, p. 39).

Além das dificuldades de adaptabilidade do professor formado em uma escola voltada para o meio urbano em atuar no meio rural, havia também o agravante do dispêndio de tempo, nem sempre compreendido pelos roceiros, quando seus filhos precisavam ficar nas cidades alguns meses, ou até anos, para submeter-se a uma formação mais acurada. Caía-se então, num dilema de difícil solução, pois ou se investia na formação do trabalhador rural para que esse pudesse ser professor em sua região de origem, ou se aceitaria alguém com formação urbana. Ambas as soluções eram rejeitadas pelos trabalhadores rurais, quer pelo tempo demandado para a formação dos primeiros, quer pela ideologia urbana impregnada dos últimos.

Com a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 105, que trata dos poderes públicos que irão instruir e amparar serviços e entidades, artigo este que transferiu para os municípios a responsabilidade de arcar com as despesas das escolas fundamentais do meio rural (BRASIL, 1961). O que levou a um processo de agravo nas condições pedagógicas, administrativas e financeiras, pois os municípios não possuíam condições de assumir estes encargos.

O campo enfrentou um grave problema de fechamento de muitas escolas do campo pela diminuição do número de alunos nas comunidades, consequência do significativo abandono das áreas rurais por muitas famílias que buscaram uma nova vida nas cidades nas décadas de 1960 e 1970.

Escolas públicas rurais [...] foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para a manutenção das turmas e classes escolares. Por sua vez a década de 1980 foi marcada pelo processo de nucleação ou consolidação das escolas rurais. Ou seja, escolas isoladas e unidocentes foram desativadas e núcleos rurais foram selecionados para sediar a instituição escolar [...] (SOUZA; MARCOCCIA, 2011, p. 193).

Em 1964 ainda no regime militar, houve penetração “incisiva da extensão rural e sua ideologia”, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cuja remuneração segundo Leite (2002), subsidiados por entidades como a Inter-American Foundation ou Fundação Rockefeller” “ Propragandistas da Revolução Verde³, marca da modernização Conservação do Regime Militar no Brasil” modelo capitalista dependente.

Porém, se por um lado avançava a influência do capitalismo no campo nos programas educacionais oficiais, o período foi de intensa mobilização dos trabalhadores, sobretudo articulado nas Ligas Camponesas, nas ULTABs e outras organizações de trabalhadores, e no campo educacional contavam com o Movimento de Educação de Base (MEB) da CNBB, os Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE e o Movimento de Cultura Popular (MCP), coordenado por Paulo Freire. Essas experiências, porém, foram perseguidas e reprimidas até a extinção pela ditadura. Entretanto, posteriormente terão forte influência nos movimentos de construção da educação nos movimentos sociais, como o MST e, posteriormente, na construção conceitual da educação do campo. (TITTON, 2010, P.148)

Na década de 1970, a intenção do desenvolvimento com base na indústria permanece e o analfabetismo se apresenta como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do país. Além do EDURURAL, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, iniciou suas ações. O principal objetivo do MOBRAL era erradicar o analfabetismo no campo e na cidade. Nem o EDURURAL e nem o MOBRAL conseguiram com suas ações acabar com o analfabetismo no país. A Lei 5.692/71, em seu artigo 11, preconizava que o ensino na zona rural deveria ser adaptado ao calendário agrícola. Portanto, a escola poderia organizar seu calendário com previsão de férias na época do plantio e da colheita. De acordo com Andrade (1993), essas medidas não mudaram, efetivamente, a realidade do ensino rural.

Um contraponto às experiências esparsas, elitizantes e conservadoras de Educação Rural está no surgimento das Escolas Famílias Agrícola, no final dos anos 1960, no estado do Espírito Santo. Esta experiência teve um pequeno crescimento nos anos 1970 e vai se intensificar a partir dos anos 1980.

A década de 1980 apresenta um cenário de abertura política em um contexto de discurso democrático aclamado por diferentes forças sociais e políticas, como afirma Oliver Costilla. Nesse mesmo ano, foi criado o Ministério da reforma e do Desenvolvimento Agrário

³ Esse programa surgiu com o propósito de aumentar a produção agrícola através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo que aumentassem a produtividade. Isso se daria através do desenvolvimento de sementes adequadas para tipos específicos de solos e climas, adaptação do solo para o plantio e desenvolvimento de máquinas. (VEIGA, 1996)

(MIRAD), a que o Incra passou a ser subordinado. A partir de então, o Incra passou a contar com mais recursos financeiros, novas legislações e metodologias para a realização da reforma agrária, com a previsão de assentar 1,4 milhão de famílias em cinco anos. No entanto, não atingiu a 10%, sendo extinto em 1987 e reorganizado em 1989.

De 1985 a 1988, o Brasil viveu o auge de importante momento político-coletivodemocrático, encarnado na constituinte e constituição de 1988, documento de importância suprema para entender a situação que ainda persiste, referente ao encontro entre renovada sociedade política dirigente e as demandas expressas da sociedade civil em luta. Havia soma e contradição entre sociedade política e sociedade civil, entre uma sociedade política “democrática”, dominada pelas forças conservadoras, e uma sociedade civil “democrática”, influída pelas ideias populares sobre direitos sociais e políticas públicas universais, visando diminuir a desigualdade social e a exclusão secular e profunda, mas ingênua, com respeito à unidade entre economia e política (OLIVER COSTILLA, 2006, p. 28).

No contexto das demandas da sociedade civil, a Reforma Agrária continua a ser uma das grandes questões vinculadas às desigualdades sociais. Dentre a diversidade de movimentos sociais da época, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para dar continuidade às lutas que se travam pela terra no país. O MST realizou uma série de ocupações, manifestações e enfrentamentos contra o Estado, exigindo soluções para os problemas do povo do campo. Conforme Morissawa (2001), em 1985, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) entregou às lideranças políticas um plano intitulado Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que tinha como objetivo dar aplicação rápida ao Estatuto da Terra e viabilizar a Reforma Agrária

De acordo com Souza (2006), o MST iniciou, na década de 1980, as primeiras discussões sistematizadas sobre o futuro das crianças acampadas e sobre a garantia de escolas em assentamentos que estavam sendo criados. É a partir das conversas e reivindicações realizadas pelo MST, por um projeto transformador da educação e da escola, que começam a surgir, por via das políticas públicas, programas e projetos com propostas diferentes das que já se haviam conhecido, por incluir nessas propostas o sentido da Educação do Campo. Para o MST, a escola corresponde a um instrumento de continuidade da luta. Mas, para ser esse instrumento, o ambiente escolar precisa ensinar a realidade em que a criança vive, no assentamento e no mundo (ANDRADE, 1993).

Observa-se que, independentemente dos cidadãos residirem na área urbana ou rural, o tratamento da educação rural perpassa o direito de todos, isto é, eles têm total direito a uma educação de qualidade e o total respeito pela sua cultura. Diante desse ponto de vista Arroyo (1999) afirma que é preciso romper com dicotomia campo cidade (moderno-atrasado), afirmando o caráter mútuo da dependência: rural ou urbano, campo ou cidade não sobrevive sem o outro, ou seja, um depende do outro para total funcionamento.

A Educação do Campo surge como categoria teórico-prática na década de 1990, com a mobilização dos Movimentos Sociais por uma política educacional para comunidades camponesas e pelo empenho das lutas dos Movimentos Sem Terra (MST) pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, das lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas, com objetivo de não perder sua cultura, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território e a própria identidade.

O campo brasileiro desde a década de 1970 esteve marcado por um processo de expansão e exploração capitalista, expropriação da agricultura e a concentração de terras prática essencial para o desenvolvimento do capitalismo neste setor. Neste aspecto, o Movimento Sem Terra dinamiza nas décadas de 80 e 90, tem o protagonismo da forma de recuperar a terra por meio da pressão social das famílias expropriadas pelo latifúndio e/ou agronegócio. Expressão pela ocupação de terras improdutivas como estratégia mais utilizada para demandar reforma agrária. O Movimento acredita que a verdadeira democratização dos direitos humanos somente será possível quando a estrutura produtiva e social tiver nas mãos da organização coletiva dos trabalhadores diretos bases para superar a exploração entre as classes.

A reivindicação do direito a terra engendra outros direitos, como educação, saúde, transporte, moradia, alimentação, que, embora previstos na Constituição Federal de 1988, nem sempre são efetivados. A educação proposta pelos movimentos sociais, e em especial aos movimentos sociais organizados do Campo, está vinculada a um projeto revolucionário de transformação da realidade por meio do esclarecimento da população e da superação do processo de alienação. Para isso, pensa o homem como sujeito histórico que busca a melhoria das suas condições de existência. A Educação do Campo, na perspectiva destes, não tem como referenciais os valores urbanos.

Os referenciais centrais da Educação do Campo são a cultura como prática social e a identidade dos povos do campo. O uso do termo campo, ao invés de rural, pelos movimentos

sociais tem o sentido de referenciar as diversas identidades presentes neste território e as formas de produção da vida. Dessa forma, acredita-se que o saber culturalmente produzido pelos sujeitos será respeitado, assim como, as suas demandas sociais. Isso em meio as contradições da expansão capitalista no campo e a defesa de políticas públicas, pelos trabalhadores organizados, revelando que a realidade do campo brasileiro, figura-se em projetos de sociedade e educação contraditórios.

Na perspectiva da pedagogia desenvolvida, temos por parte da Educação do Campo e em especial daqueles dos organizados entorno da luta pela terra e reforma agrária como o no MST uma concepção de educação transformadora, sendo Paulo Freire, Pistrak e Makarenko educadores estudados pelos participantes do movimento social. O objetivo central é a formação humana e a conscientização do cidadão mediante análise de sua própria prática social. A conscientização do indivíduo parte da reflexão da sua realidade e possibilita a sua ação no mundo. O trabalho é compreendido como princípio educativo e a prática social passa a ser a matriz geradora de conteúdos, metodologias e debates educacionais.

O trabalho tem significado importante na concepção educacional adotada pelo Movimento, pois é a partir deste que o homem constrói a si mesmo e a vida material existente. É fundamental a ligação entre escola e trabalho, pois, segundo Bezerra Neto (1999), “a combinação da educação com a produção material”, é um dos requisitos “para a formação integral da criança, considerando-se o trabalho como parte integrante da educação e vice-versa”.

Dessa forma, a educação voltada ao trabalho atende a duas necessidades da comunidade: a formação integral do indivíduo ciente de seus direitos constitucionais e a aquisição de conhecimentos na prática do trabalho. Estes requisitos presentes no processo educativo do homem desenvolvem a capacidade de controlar o processo de produção e contribuem com o desenvolvimento econômico e social dos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária.

Portanto para o MST a concepção de educação está vinculada à transformação social dentro de um processo permanente de formação humana, mediatizada pelo trabalho coletivo entre os integrantes do grupo. Os educandos “entendem a realidade como base para a produção do conhecimento”. Partindo deste princípio a prática educacional não aparece dicotomizada da teoria. Os conteúdos estabelecidos nas ementas das disciplinas são discutidos e criados com a participação da comunidade, ganhando, assim, significados dentro da vida

cotidiana dos indivíduos. Esta prática possibilita que os homens desenvolvam suas habilidades descobrindo mecanismos que melhorem a sua qualidade de vida.

Assim, o MST percebe ainda de acordo com o teórico supracitado, que “todo o processo de vivência dentro do movimento é considerado educativo e este cotidiano permeia as atividades do processo educacional ocorrido em sala de aula”. O conhecimento construído no processo escolar ganha significado quando o aprendizado está referenciado pelo saber social do homem e de seu grupo social. Segundo Damasceno (1993), o saber social é a “expressão concreta da consciência desse grupo social, um saber que é útil ao trabalho e aos enfrentamentos vividos cotidianamente pelos camponeses”. Esta idéia pressupõe uma educação que trabalha com a produção do conhecimento sobre os saberes construídos na vivência do grupo, possibilitando criar e reforçar identidade de classe.

Os camponeses se vêem como sujeitos autônomos que refletem, propõem, criam e modificam, permitindo a construção de uma consciência coletiva da posição social que ocupam na realidade. O respeito às diferenças culturais e identitárias presente no campo qualifica a proposta de educação do MST no sentido de garantir o direito dos homens de desenvolverem educação pública, gratuita e de qualidade nos assentamentos e acampamentos. Em prol do direito universal à educação Caldart afirma:

[...] é preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela conquista da terra. (SILVIA e PEREIRA apud Caldart, 2004, p.27)

Na década de 80 com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e de outros movimentos sociais organizados, avança-se na luta por uma proposta de educação para os povos do campo, com uma perspectiva diferenciada, a partir da sua realidade, feita com os sujeitos camponeses.

Sobre esta forma de organização social e experiências educacionais que trouxe consequências significativas para a educação brasileira, principalmente para os povos do campo, Souza et. al. (2011), afirmam:

Iniciativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, associações, vão configurar uma segunda realidade,

mostrando-nos trajetórias e percursos promissores, pois têm desenvolvido iniciativas articuladas com os territórios rurais. É o caso das experiências desenvolvidas pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária), pela REFAISA (Rede das Escolas Integradas do Semi-Árido), pela AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia), pela RESAB (Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro), pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), etc. (SOUZA, et.al., 2011, p.164)

A partir da década de 90, pode se mencionar um conjunto de iniciativas relativas a educação do campo, por parte da sociedade civil e do Estado, sempre em respostas as pressões dos movimentos sociais. Há mudança significativa a partir da concepção de educação rural. Atualmente intitulada de educação do campo, conforme Caldart (2004), “[...] refere se a um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”.

Reunidos em torno da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, os movimentos vão se organizar politicamente e pressionar o Estado brasileiro para desenvolver políticas públicas específicas para os povos do campo, a exemplo do PRONERA – Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária. Nesse mesmo ano vale citar a Conferencia Mundial sobre educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Ela definiu a educação como uma necessidade básica de aprendizagem para o desenvolvimento humano. E pontuou o índice elevado de analfabetos no mundo, em particular localizados no campo.

Nessa perspectiva, um importante marco dado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 define em seu Artigo 28, sobre as adaptações necessárias na oferta da Educação Básica para a população rural e fortalecida com outra importante conquista recente para o conjunto das organizações de trabalhadores (as) do campo, no âmbito da luta por Políticas Públicas, que foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Essas diretrizes, segundo Henriques e colaboradores (1997), representam um importante marco para a Educação do Campo, porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes, historicamente, nas reivindicações dos movimentos sociais.

Conforme Caldart (2004), a discussão permanente sobre a questão da Educação do Campo, na pauta de lutas e de trabalhos de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, vem pressionando a inclusão do tema na agenda de governos municipais, estaduais e federal, o que tem resultado na criação de políticas públicas no tocante ao cenário do campo.

Nesse sentido, no ano de 1998, o Ministério do Desenvolvimento Agrário cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, a fim de implantar ações educativas para as populações dos acampamentos e assentamentos rurais, com o objetivo de fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, políticas, culturais e éticas (INCRA, 2004). Dessa forma, a Educação do Campo contempla expectativas de progresso para além da escola possibilitando transformações nas condições de vida no campo.

A partir do século XXI, apesar dos avanços, ainda há muito para realizar, pois em muitos casos, a educação do campo ainda fica em segundo plano. Além do mais, os direitos estabelecidos por leis não garantiram de fato, para crianças e jovens, os direitos ao acesso e à permanência em uma educação de qualidade. As escolas do campo ainda sofrem com a falta de políticas públicas que atendam realmente às suas necessidades.

Através da Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica Nº 1, de 3 de abril de 2002, instituiu-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo que teve como Conselheira e Relatora Edla de Araújo Lira Soares e, a partir desta data passam a vigorar. De acordo com o artigo 2. “Estas diretrizes [...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais [...]” Em seu parágrafo único está delineando que,

A identidade da escola do campo é definida por 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.

Assim, as diretrizes revelam um objetivo maior em relação à inclusão da educação em todos os níveis, buscando uma integração da educação escolar com as experiências cotidianas

do educando, de acordo com sua origem, seus costumes e seus valores, numa perspectiva integradora escola/campo.

Nesse sentido, a partir de 2003, com o início do governo Lula, começa-se um novo diálogo sobre a Educação do Campo. Sobre as conquistas deste período mais recente, Souza et. al. (2011), afirmam:

Desde 2003, com o Governo Lula, o MEC tem aberto um canal de diálogo permanente com este movimento através da instituição do *Grupo Permanente de Trabalho* (GPT) sobre Educação do Campo, em 2003; e da implantação da *Coordenadoria Geral da Educação do Campo - CGEC*, no âmbito da SECAD/MEC, em 2004. Tem apoiado e organizado eventos para discutir este tema, a exemplo da *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*, em Brasília, no ano de 2004; do *I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, em Cuiabá-MT, em 2006, e os II e III Encontros ocorridos em Brasília nos anos de 2008 e 2010, promovidos pelo Observatório Nacional de Educação do Campo/CAPES/INEP. Além disso, o MEC tem feito um esforço muito significativo nos últimos anos na formulação e implantação do *Programa ProJovem/Campo Saberes da Terra*, voltado para a escolarização e a qualificação social e profissional dos sujeitos do campo — jovens entre 16 e 29 anos de idade — e, ainda, da *Licenciatura em Educação do Campo*, projeto piloto em desenvolvimento em quatro universidades federais: UFBA (Universidade Federal da Bahia), UFS (Universidade Federal de Sergipe), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e UnB (Universidade de Brasília). (SOUZA, et.al., 2011, p. 159)

Apesar da iniciativa do Ministério da Educação (MEC) no período, que possibilitou o diálogo com os movimentos sociais organizados sobre a educação do campo, percebe-se que temos ainda o grande desafio de termos uma proposta de educação que contemple as especificidades e singularidades dos sujeitos camponeses. Mesmo com diferentes projetos e programas implementados pelo Estado, o quadro educacional hoje no meio rural brasileiro é marcado pela precariedade: ainda predomina o analfabetismo, a evasão e a repetência; existe também a falta de recursos financeiros, e de profissionais com formação não específica para lidar com a escolarização dos rurícolas; o currículo é urbanocêntrico e o calendário não leva em consideração a época do plantio e da colheita dos povos do campo.

Em 2004, foi criado, no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na qual existe uma coordenação de educação do campo. Ainda, no MEC, foi organizado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do campo e foi elaborado o documento intitulado “Referências para uma política nacional de educação do campo”. O Grupo anuncia dois fundamentos da educação do

campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano; relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

Os princípios da educação do campo, explícitos pelo GPT, são os seguintes: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo.

Destaca-se, ainda, em 2004, a realização da II Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que contou com aproximadamente 1.100 participantes. Na declaração final da Conferência fica explícita a intenção de organizar, a partir da educação, um projeto de sociedade que seja justo, igualitário e democrático, que se contraponha ao agronegócio e que promova a realização de uma ampla reforma agrária.

É notório o direito a educação garantida pela Constituição (1988) e a própria LDB (1996), mas na realidade é preciso estar atento não é apenas a oferta, mas também as condições de funcionamento. Pouco se têm feito no que se refere à oferta para populações rurais, para que tenham acesso a educação de qualidade, o que não se concebe apenas para o meio rural, pois é nítido a falta de qualidade educacional no meio urbano. É necessário rever a história, e escrevê-la a partir de novos olhares, de novas perspectivas, pois não podemos pensar em uma educação para a liberdade privando o povo de seus direitos.

Analisando pelo ponto de vista legal, políticas públicas começam a surgir no cenário nacional e estadual para direcionar a educação a ser desenvolvida no meio rural. Infelizmente elas são elaboradas ainda sob a ótica urbana. O que acontece é que, pode se dizer que está havendo uma urbanização da educação rural, desconsiderando sua especificidade, desrespeitando sua história e o contexto em que se insere.

É preciso buscar novas alternativas para continuar avançando e rompendo as barreiras e as ideologias de uma educação deixada de lado, em segundo plano. É importante reorganizar os modelos educacionais, valorizando as especificidades do campo, para que as crianças e os jovens que são atendidos por esta educação tenham uma aprendizagem significativa. Para Demartini (2011, p. 187), “A questão que permanece, depois de mais um

século, é: Por que a educação da população rural continua não só em segundo plano, mas com tantos problemas?”

Por esses e outros motivos, em 2010, a Educação do Campo passa a ser reconhecida como Política Pública, a partir do Decreto n° 7352, de 4 de novembro desse mesmo ano, que destaca os princípios dessa política como sendo: respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; valorização da identidade da escola do campo; controle social da qualidade da educação escolar (BRASIL, 2010).

Apesar das conquistas, fruto do empenho dos povos do campo, é preciso mais. As escolas do campo precisam ser reconhecidas. Para isso, são necessárias medidas diferenciadas, de norte a sul do país, que atingem especificamente as dificuldades de cada escola, sendo estas pedagógicas, de estrutura física, formação de professores, transporte escolar, entre outras, lembrando sempre das diferentes culturas e condições sociais que caracterizam o país.

Faz-se necessário, sobretudo, pensar e propor uma educação que possibilite aos cidadãos adquirirem sua consciência de oprimido pela elite dominante e opressora e possa se organizar para lutar pela sua independência e autonomia intelectual manifestando-se contra os opressores que mantêm na condição de subserviência.

1.2 Concepções e o Papel Social das Escolas do Campo

Como atestamos, ao longo da história da educação brasileira, o campo foi tratado como secundário, por isso o tratamento destinado à Educação dos povos do Campo é reivindicado pelos movimentos sociais como público do direito, respeitando as especificidades dos modos de produzir e viver da população do campo. Para Arroyo (2004), os Estados e os municípios ainda insistem em tratá-la como Educação Rural. Por isso, é necessária uma redefinição profunda, ou seja, uma política da Educação do Campo

A Educação é um direito de todo e qualquer indivíduo, e deve ser garantida pelo poder público a toda população independente desta residir em um meio rural ou urbano. É direito

garantido por Lei que os povos do campo tenham acesso a educação pública gratuita e universal em todos os níveis de modalidade. Construir reflexões acerca do campo, seus sujeitos, e mais precisamente, sobre a Educação do Campo significa que estamos mergulhando no debate político, ideológico e teórico (OLIVEIRA, 2004).

A escola do campo deve se aproximar da realidade dos sujeitos que vivem no campo, a fim de se tornar um local de produção e reprodução de dinâmicas capazes de atender as necessidades locais. A escola precisa preparar o indivíduo para a autonomia pessoal e também para a inserção na comunidade e emancipação social e pessoal, ela não tem um fim em si mesma, mas sim esta a serviço da comunidade.

Historicamente, a educação do campo nasceu como oposição a projetos de educação que buscavam uma visão instrumentalizadora, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”). Além disso, iniciou a favor da educação como formação integral do ser humano, uma vez que busca criar meios de fortalecer a identidade dos sujeitos do campo, afirmando uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR e ESCOBAR, 2010).

Sob as necessidades do capital, a educação rural e a escola serve de instrumento de formação de mão de obra, educando os trabalhadores para a disciplina laboral e para assumirem funções “úteis” ao capital. Sob as necessidades dos trabalhadores o trabalho, a organização do trabalho pedagógico na escola deve não somente preparar para atividades laborais, mas também para compreensão da realidade que sustenta as diferentes práticas do campo de modo gera.

Essa educação ao longo de sua história vem se caracterizando como um espaço de precariedade e descasos especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações locais. Na grande maioria das escolas do campo, ocorre um distanciamento entre as dinâmicas produzidas e a realidade do sujeito que vive no campo, esse desencontro ocorre principalmente pela histórica valorização das atividades do meio urbano, marginalizando o sujeito do campo. Ocorre pelos mecanismos econômicos de expropriação da terra, exploração da mão de obra e dos meios de vida do trabalhador- camponês pela expansão do agronegócio o rebaixando a um processo de pobreza e desumanização semelhante ao proletariado.

A defesa da educação do campo no cenário brasileiro se deu a partir do reconhecimento de que a educação formal – enquanto política pública – tem seguido padrões que visam suprir as demandas do mercado capitalista e não a formação de cidadãos conscientes de suas possibilidades, direitos e deveres em um Estado de Direito. Nesse sentido, faz-se necessário a contextualização dos movimentos em defesa dos direitos dos povos camponeses, bem como reflexão acerca do papel do professor nessa modalidade, considerando, primordialmente, que a “Educação do campo foi silenciada por mais de quatro séculos” (CAVALCANTE, 2011) e que os registros dessa modalidade de ensino são poucos.

A educação no meio rural surgiu realmente em determinado momento da história do Brasil, em que se necessitava de escolas para ensinar as crianças e suprir às necessidades básicas de educação da própria sociedade. Seguiu conforme as vontades e ideologias que iriam beneficiar as elites brasileiras e o Governo. A educação para as crianças significa um grande meio para progredir na vida e deixar a vida sofrida do campo, contrariando a vontade das elites que deixariam de explorar a mão de obra barata e o trabalho braçal.

Com a chegada dos imigrantes europeus, ainda com muita resistência, foram se instalando algumas escolas conforme os ideais trazidos dos seus países de origem, não tendo, porém, forças para se difundirem para o interior do Brasil. Sem ter acesso às escolas, as crianças partiram para a lavoura trabalhar e com isso garantiam aos fazendeiros mais mão de obra e maiores índices de produção.

No entanto, os governantes brasileiros sentiram a necessidade de estreitar os laços dos imigrantes com o Brasil. Com a pouca oferta de escolas, estes estavam educando as crianças conforme as suas origens e tradições européias. Então, para estreitar os laços dos imigrantes e principalmente das crianças e jovens com o Brasil, foram criadas mais escolas; nelas, procuravam educar os alunos conforme os costumes locais, distanciando os laços de origem. Segundo Demartini (2011), nessa época, o Estado preocupava-se em criar escolas por entender como um perigo se os imigrantes criassem suas próprias escolas e reforçassem os laços com as nações de origem, então, buscava uma educação que pudesse fortalecer os laços com a nação brasileira.

Mais tarde, no período da Primeira República, por volta de 1889, a educação do campo brasileira continuou inferior à educação das escolas urbanas. De acordo com Demartini (2011, p. 178):

A análise das fontes escritas relativas ao período da Primeira república evidenciaram que [...] a política educacional adotada durante este período foi a do atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes nas áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar [...] recebendo uma educação diferenciada e inferior à que se propunha para as áreas urbanas.

No período após a República, durante o Estado Novo, começou a se pensar a educação nas áreas rurais do Brasil, levando mais oportunidades às crianças de ambos os sexos. Por volta de 1892, foram elaboradas algumas leis que consolidaram o ensino normal e reformaram o sistema de ensino, com a criação das “escolas ambulantes”. Porém, a luta por condições dignas para as escolas do campo continuava.

Com a chegada do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, por volta de 1930, novas idéias surgiram. Essas mudanças refletiam tanto para as elites quanto para a população pobre da área urbana e rural. Este Movimento ganhava espaço embalado de ideias inovadoras recheadas de mudanças, inclusive para a educação rural. Porém, apesar dos desafios, pela primeira vez as escolas da zona rural receberam um olhar diferenciado considerando as características peculiares da vida do campo.

O Manifesto dos Pioneiros que foi lançado em 1932 buscava diagnosticar e sugerir rumos as políticas e educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) grupadas em: extração de matérias-primas - agriculturas, minas e pesca; elaboração de matérias-primas – indústria; distribuição de produtos elaborados – transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas.

Conforme Leite (1999), no início da década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), na tentativa de desenvolver atividades educacionais para as populações rurais, como: projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programa para a melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde, associativismo, artesanato. Embora realizasse um trabalho educativo, desconsiderou-se as formas de vida dos povos camponeses e os elementos políticos, sociais e culturais que os integravam. Além disso, as reivindicações da minoria

ficaram obscurecidas, pois os trabalhadores rurais, os bóias-frias e os arrendatários ficaram isolados sem o direito de externar seus sentimentos, ou ainda, caso falassem ou reivindicassem não tinham seus direitos respeitados. (LEITE, 1999, p. 36-37)

Percebe-se que o trabalho educativo da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada na década de 1950, não serviu de base política para as pessoas que residiam no campo, visto que, não levou em consideração as grandes contradições existentes entre os camponeses, não possibilitou a sua integração, não discutiu e propôs alternativas para as questões de ordem sociocultural. Não existia representatividade para os pequenos grupos sociais, todavia, ficou na obscuridade, sem poder exercer a sua cidadania, nem sequer reivindicar os seus direitos, ou ainda que reivindicasse, entretanto, não tinham seus direitos respeitados e garantidos.

Vale ressaltar que a educação que lhes era oferecida, não dialogava nem contemplava as suas singularidades e especificidades, ao contrário mantinha como vítima da exclusão social e dependência sociocultural, política e econômica. A intencionalidade da educação rural neste período, segundo Leite (1999), era fortalecer o capitalismo vigente, possibilitar que a minoria que detinha os meios de produção continuasse explorando e subjugando os povos excluídos pela sociedade, levando-os a uma condição de miséria, dependência e subordinação, ficando refém do sistema capitalista.

Dessa forma, percebe-se o agravamento da situação econômica, social, educacional e cultural das classes menos favorecidas que viviam no campo, sem condições dignas de sobrevivência, sendo vítimas de um sistema excludente e uma sociedade desigual; na qual as relações sociais aconteciam de forma desumana, visto que, de um lado estavam aqueles que detinham o poder enquanto que do outro os excluídos e marginalizados pelo sistema subversivo e capitalista exacerbado.

Os altos índices de analfabetismo assombravam o Brasil nas décadas de 1940 e 1950. Uma década mais tarde, nos anos 1960, alguns fatos agravaram ainda mais a educação do campo no país. Destacando, nesse período, a saída do homem do campo para a cidade em busca de novas oportunidades para melhorar suas condições de vida e trabalho. Porém, muitos esbarraram no sonho de uma vida melhor e não encontraram o que esperavam. Sem terra e trabalho, conseqüentemente, começaram a se acumular nas periferias das cidades, formando as favelas, ficando marginalizada pelo capitalismo.

Para conter o fluxo migratório e atender ao pedido da elite brasileira preocupada com o crescimento das favelas, uma das saídas encontradas pelo Estado, foi a instalação de novas escolas e projetos voltados ao campo, para que o campesino encontrasse ali o seu sustento. Mais uma vez, a educação voltada para o campo foi instaurada para evitar futuros problemas ao Estado, porém, não havia a intenção de estabelecer uma educação de qualidade para valorizar as crianças e jovens do campo.

Em meados da década de 1960, o país vivenciou o início da crise do modelo desenvolvimentista através: a) do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ou do meio rural para o urbano) e outros problemas de ordem sócio-política que desordenaram a sociedade nacional; b) do golpe militar de 1964, que modificou extremamente a estrutura sócio-política da Nação e cristalizou o modelo de dependência econômica do país em relação aos países do bloco capitalista; c) da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando em consideração as ações repressoras do governo militar; d) do desenvolvimento do —milagre econômico e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional. (LEITE, 1999, p. 42).

O golpe militar de 1964 trouxe consequências funestas para o desenvolvimento da educação no campo fazendo com que o Brasil ficasse submisso dependendo dos países capitalistas. Nesse contexto, a população campesina passou a ter uma educação nos moldes da subserviência, visto que não tinha uma proposta de educação que visasse às pessoas alcançar sua autonomia para que pudessem intervir nas relações sociais.

No processo de resistência a ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 80, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para redemocratização do país. A idéia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais, e às necessidades próprias à vida dos camponeses.

Com a Constituição de 1988 consolidou-se o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação as singularidades culturais e regionais. Já início dos anos 1990, grandes mobilizações da população rural marcaram a educação do campo. Mediante muita luta, a educação do campo ficou reconhecida em leis que regulamentam a educação no Brasil, como na Constituição de 1988 e na LDB n. 9.394/96, aprovada em dezembro de 1996.

Dez anos depois foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo e, 1998 e 2004.

Embora a concepção de educação do campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale destacar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária. Por um lado, em muitos estados as escolas passaram por um processo de nucleação – política municipal e/ou estadual de fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre bairros ou vilas rurais. Dessa forma, muitos alunos passaram a percorrer uma distância maior entre a moradia e a escola, tendo que ficar horas no transporte escolar.

No que tange à prática pedagógica, a situação também é precária. Os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá ao encontro da educação do campo. São problemas – infra-estruturais e pedagógicos – que estão na pauta de reivindicações dos movimentos e organizações sociais do campo.

Contudo, é importante destacar que existem professores que buscam uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos. Embora nem sempre os professores conheçam a realidade do campo no Brasil, é necessário registrar que se esforçam para que o ensino tenha sentido sociocultural para os povos do campo.

1.3 Fundamentos e Princípios da Educação do Campo

A Educação do Campo tem como princípio a emancipação e a valorização do homem do campo; sendo esta um meio eficaz para possibilitar a formação de uma consciência cidadã; uma educação que crie condições ao ser humano de inventar a partir de seu próprio trabalho. Nesse sentido, o professor deve ter uma prática pedagógica inovadora que contemple os diferentes sujeitos.

A concepção de educação do campo se configura em um conjunto de políticas, a partir de 1930, com definições elaboradas para este atendimento. No histórico da legalidade

educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934, quando os Pioneiros da Escola Nova que representaram uma nova relação de forças oriundas pelo conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais.

Essa Constituição sinaliza para importância de uma concepção de educação profissional voltada para o contexto industrial, e quanto à educação rural artigo 156: Parágrafo único determina: "Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual." (POLETTE; 2001, p.169) um relevante acontecimento, mas, omitem outras proposições para educação do campo.

A partir de 1940 a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada. Caracterizou interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras como fundamentalmente a mais relevante para todo povo do Brasil. Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, permanece a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. Isso explica, porque o Brasil até 1970 esteve com uma educação do campo, sob o gerenciamento das iniciativas privadas.

Só em 1984 o Movimento Sem Terra (MST), de acordo com Ghedin (2012) vem se preocupando em como e o que fazer com as crianças assentadas para garantir-lhes uma educação adequada à realidade nos assentamentos, uma inquietude que traz no bojo a crítica à educação centrada em si mesma ou em algo abstrato, demarcando uma luta para que o debate pedagógico se coloque diante da realidade, de relações sociais concretas de vida acontecendo em sua necessária complexidade. A partir dessas indagações, surgiram as primeiras discussões a respeito da Educação do Campo, desencadeando um movimento que foi aos poucos aglutinando e ampliando organizações, movimentos e instituições vinculadas aos trabalhadores do campo. Nesse sentido, Caldart (2012, p. 259) esclarece:

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por

Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local [...].

O MST buscou um modelo de pedagogia no qual o desejo era não cortar raízes, conforme anuncia Ghedin (2012), inspirado a partir de um pensamento educacional socialista, que busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando e, ainda, permite troca de conhecimentos e fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com os assentamentos, o MST e a terra.

Duarte e Taschetto (2013, p. 598) explicitam: “Defendia-se uma educação e uma escola que firmassem o compromisso político com projetos sociais e econômicos que viabilizassem a construção de ferramentas de luta por um modo de vida digno para os sujeitos do campo”. Nesse cenário, no movimento que denuncia o silenciamento e o esquecimento das questões sociais e educacionais em relação ao campo, por parte dos órgãos governamentais, núcleos de financiamentos e universidades, é que a Educação do Campo é requerida como um direito. Assim, a escola e a educação passaram a ser interrogadas.

Arroyo (2011) chama a atenção para o fato de que as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos, e as políticas para o campo ainda mais. Para o autor, a escola do meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.

Quando pensamos em Educação do Campo, invocamos distintos olhares, como colocam Molina e Fernandes (2004): há quem coloca o campo como um lugar de utopia e de pureza, em cujo espaço a escola deveria resolver os problemas concretos ali existentes; há quem defina o campo como o lugar de atraso e ignorância, cabendo à escola instruir e modernizar; e, ainda, quem reconhece o campo como espaço de vida e resistência, “onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 37).

Nesse sentido, é importante resgatar a afirmação de Caldart (2008): a “materialidade de origem” da Educação do Campo são as lutas sociais, pois essa nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional comprometida com

os interesses dos trabalhadores do campo. E essa “materialidade de origem”, acreditamos, constitui-se em princípio para se pensar a escola, cuja função não é resolver problemas ou instruir e modernizar, mas oportunizar uma educação vinculada às relações sociais concretas de produção da vida do povo camponês, na tensa fronteira do instituído e das transformações.

Nesse contexto, podemos inferir que a escola e os processos educativos não devem ser construídos para os camponeses, mas por eles e com eles; pensar uma Educação do Campo significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo.

A educação dos povos do campo no Brasil sempre foi relegada ao segundo plano, pois esta era privilégio das classes favorecidas, das elites dominantes. Às classes menos favorecidas historicamente foi-lhes negada uma educação baseada em princípios éticos, humanísticos e comprometida com os ideais camponeses, pois estas tinham uma educação simples, descontínua e desordenada.

De forma geral, o campo tem se caracterizado como um lugar desprivilegiado de todas as formas, especialmente no que se refere à falta de políticas públicas. Isso é bastante perceptível quando observamos a falta de uma educação de qualidade para os povos do campo, no que se refere aos equipamentos, mobiliários e os livros didáticos que não mencionam com clareza a vida e a forma de trabalho do camponês. Além disso, os materiais didáticos são insuficientes, a estrutura física das escolas é extremamente precária e o currículo não dialoga com a realidade dos camponeses.

Ainda é importante deixar claro que a concepção de educação que vem sendo oferecida pela cultura dominante e elitista, não tem favorecido satisfatoriamente para erradicar ou mesmo diminuir o grande índice de analfabetismo que impera na sociedade brasileira, principalmente no campo; além disso, não possibilita que os povos do campo concluam no mínimo o ensino médio, para poder ingressar no ensino superior e viver de forma digna, fazendo uso da sua autonomia e ser um sujeito emancipado.

Desta forma, vale salientar que as pessoas que vivem no campo, são vítimas do descaso e da alienação que sempre perdurou neste país; contudo é preciso analisar criteriosamente acerca das desigualdades sociais, econômicas e educativas sofridas pelos camponeses. As pessoas que residem no campo nunca tiveram uma educação que

contemplasse as suas especificidades, suas formas de vidas, tradições, seus valores e o respeito pela sua cultura.

Infelizmente, a Educação no Campo hoje se resume num modelo “copista” da educação citadina, reproduzindo práticas metodológicas totalmente fora do contexto, negando assim sua oportunidade de “crescer” e se “desenvolver” em sua comunidade, como cidadão do campo que tem seus valores, seu modo de vida, suas expectativas e experiências de vida e uma cultura própria.

Diante do que foi explicitado, faz-se necessário buscar alternativas que contemple as condições de trabalho do docente. Condições estas que dizem respeito a uma política de valorização do magistério, formação inicial e continuada, estruturas físicas adequadas ao trabalho, com escolas que possuam os espaços necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que possa ser bem sucedidas.

A luta pela educação no campo deve pensar primeiramente na formação de todos os sujeitos desse meio. Uma formação específica e, portanto com metodologias específicas para uma melhor qualidade de vida dos trabalhadores e moradores do campo. Sendo assim, considera-se que o sujeito do campo tem que se libertar dos estereótipos que estão arraigados por outras culturas e se valorizar podendo assim fazer parte de um processo emancipatório, ou seja, o campo necessita como já citamos de políticas públicas de incentivo e de propostas educacionais relacionadas ao interesses dos sujeitos do campo e que esse debate também seja feito com eles para saber como eles querem essa educação, como já foi feito um projeto, no qual segundo Nascimento:

Os princípios deste projeto de política educacional da Educação Básica do Campo. São eles: o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; princípio pedagógico da valorização diferentes saberes no processo educativo; o princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade sujeitos; o princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. É uma revelação do quanto se avançou na perspectiva do construto de uma política pública setorial (NASCIMENTO, 2004, p.10).

Essa luta deve buscar a superação da exploração enfrentada por toda a população do campo. Por isso é necessária uma práxis que seja a reflexão e ação dos homens sobre o mundo

para assim transformá-lo. Os educadores do campo devem buscar a vontade de mudança dos educandos e de si mesmos. Eles devem ensinar no campo para que seus alunos cresçam e se superem, não para abandonar o meio rural e suas causas, mas para crescer dentro desse meio e lutar por essa causa.

Não basta pensar ou traçar o perfil de uma educação para os povos do campo. É preciso uma educação feita com camponeses, deixando transparecer que o campo é o lugar de produção de diferentes saberes e formação de identidades. Além disso, é importante possibilitar aos povos do campo o acesso e a utilização das novas ferramentas tecnológicas para que possa usá-las de forma criativa, sem perder de vista suas raízes e seus aspectos identitários.

1.4 Da Educação Rural a Educação do Campo: Campos de Conflitos e de resistência

A educação rural se apresenta dentro dos interesses capitalistas e do agronegócio, em que vê o campo/território apenas como um espaço de exploração e lucro, através da monocultura, onde os trabalhadores do campo passam a plantar e a cultivar tão somente para os fins da exportação, e não para subsistência da sua família; uma vez que a educação é concebida num pacote urbano, tudo oriundo da cidade, menosprezando os saberes dos povos da terra, fragmentando o ensino e dicotomizando o campo e a cidade, numa “ação antidialógica” (FREIRE, 2011); reforçando a hegemonia e o individualismo, vendo os alunos como gavetas, cada um dentro de uma série, impondo o conhecimento considerado certo para cada compartimento/série.

É evidente que as escolas no meio rural brasileiro acompanharam, acima de tudo, o desenvolvimento econômico do país. A partir do momento que a produção agrícola começou a precisar de mão-de-obra qualificada para atender às exigências do mercado nacional e internacional, os esforços para implantação de escolas para as populações do campo começaram a ganhar a força. Mas foi somente a partir da década de 1930 que ocorreram ações realmente significativas para a educação rural.

No entanto, o enfoque dado a essa educação era absolutamente tecnicista, ou seja, tinha caráter emergencial com o intuito de formar técnicos que dominassem a “arte de trabalhar a terra” suprimindo assim, as necessidades do mercado de trabalho, reduzindo os alunos a meros trabalhadores rurais, privando-os de uma formação mais heterogênea e diversificada.

Outro fator que foi decisivo para investimentos na educação rural, como relata Leite (2002), foi o processo de aceleração e desenvolvimento industrial a partir da II Guerra Mundial, que, se por um lado, impulsionou a economia brasileira, por outro, acabou causando sérios problemas. Enquanto a industrialização crescia a um ritmo frenético a produção agrícola caía proporcionalmente. Mesmo preservando uma modesta participação na economia com a exportação de grãos e outros produtos agropecuários, a crise do campo foi inevitável. “Observa-se que a grande crise do campo e da vida campesina aconteceu com a queda da produção agrícola e como êxodo rural em massa, a partir da década de 1960”. (Leite, 2002, p.65).

Nas décadas de 1940/50, o Brasil intensifica seus esforços destinados a fortalecer a educação rural, agora com o patrocínio de programas norte-americanos, o que impulsionou o funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), uma parceria entre os governos do Brasil (Ministério da Agricultura) e dos Estados Unidos da América (Inter-American Education Foundation Incorporation). O objetivo dessa parceria era melhorar a qualidade da educação no campo, para que ultrapassasse o ensino técnico, priorizado até o momento. A intenção era possibilitar vantagens econômicas para ambas as partes. (Calazans, 1993). Eram três os subprogramas oferecidos pela CBAR: Centro de treinamento, Semanas ruralistas e Clubes agrícolas.

Outros projetos e programas foram implantados no Nordeste nas décadas de 1960/70, visando o desenvolvimento do meio rural, com ações voltadas para educação. Foram eles: Coheb (Companhia Hidrelétrica de Boa Esperança), Ceplac (Comissão Executiva do Plano de Lavoura Cacaueira), Geran (resultou de estudos que concluíram pela necessidade de modificações na estrutura de produção de açúcar no Nordeste), Projeto Sertanejo (desdobramento natural da ação governamental de produção do Nordeste rural), entre outros. É importante destacar que todos esses projetos e programas implantados no meio rural tinham certo cunho educativo, no entanto eram ações que visavam, acima de tudo, o desenvolvimento econômico do país e de seus parceiros.

Segundo Mészáros (2005), a educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente nos últimos 150 anos, esteve centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos e pessoal necessários à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que validam os interesses

dominantes, por meio da internalização ou da “dominação estrutural” implacavelmente imposta.

Baseada nesses propósitos configurou-se a Educação Rural, destinada a classe trabalhadora do campo cuja origem “está na base do pensamento latifundialista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62 apud AZEVEDO, 2007, p. 154).

As primeiras tentativas de consolidação da Educação Rural segundo Leite (2002) foram despertadas mais especificamente pela sociedade brasileira “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”. Nesse sentido o autor explicita ainda,

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (Op. cit., p. 14).

Partindo dessa visão ideológica, com a abertura desse modelo de educação para os trabalhadores do campo, estabeleceu-se que os saberes que deveriam ser empregados na escola rural eram aqueles de pouca utilidade que lhes ensinassem principalmente a mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir o seu próprio sustento, tendo como base uma concepção utilitarista da escola rural das primeiras letras, com pouca ênfase nos conteúdos, por exemplo (ARROYO 1999, apud AZEVEDO, 2007).

Essa forma de ensino além de visar à fixação do homem no campo como foi explicitado acima, tinha ainda a intenção manter a exploração desses trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários. Nesse sentido, fica evidente a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, Jacob Gorender menciona que

A produção do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função

privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas (2007, p. 28)

Segundo Arroyo (2007), essa forma de ensino pode ser relacionada também ao que nos aponta ao enfatizar que as políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

Dessa maneira, a política de Educação Rural desvinculava-se dos propósitos da população camponesa, que por meio dos movimentos sociais do campo começaram a reivindicar dentre outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo.

Após um longo período de resistências e reivindicações, os povos do campo obtiveram uma significativa conquista com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi a garantia da educação como um direito de todos. Com esse reconhecimento legal, inaugurou-se, posteriormente, uma nova concepção de educação que leva em conta suas demandas, que respeita seus saberes, a sua cultura, os seus valores, as especificidades e as particularidades do lugar onde eles vivem e sobrevivem: a Educação do/no Campo.

Essa educação se configura numa educação com interesses dos camponeses, numa pedagogia do oprimido/libertadora como pensa Freire (2011, p. 55) “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí”; entendendo o campo/território como um sistema de policultura, baseado na agricultura familiar e sustentável; defende os processos de ensino e aprendizagem com um currículo que valorize também os saberes dos povos do campo, vivenciando a transdisciplinaridade na construção do conhecimento – transcendendo os conteúdos já programados num currículo pronto e acabado.

Paralelo ao parágrafo anterior, a educação do campo traça um calendário de acordo com as necessidades existentes na vida dos camponeses, e que o educador seja da comunidade, ou tenha uma identidade com os sujeitos que fazem a escola do campo; ver o educando com idades e tempos diferentes de aprendizagens, não como caixas a serem

depositados conhecimentos; e o principal é concepção dialógica e coletiva que essa educação traz no seu bojo ideológico de emancipação dos sujeitos.

A mesma surgiu com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária. Assim, ele entende a educação na reforma agrária, como parte da Educação do Campo, “compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” afirma Fernandes (2006).

Para atender às necessidades dessa zona dita – do campo, as lutas por uma educação tem se reforçado nos últimos anos, educação esta que surge em oposição à educação rural, porque rural se trata de termo instituído por ruralistas como forma de subordinar os camponeses, buscando assim, prover espaço de políticas de educação para “civilizar” e manter a submissão. Desta forma, por quase um século a educação rural não propôs políticas reais e não promoveu desenvolvimento educacional dos povos do campo, mas permaneceu como espaço de domínio político dos ruralistas (FERNANDES et al, 2004).

A educação do campo, direcionada à população camponesa, realiza-se sob diferentes iniciativas: por meio da educação formal, que se refere à escolarização da referida população nos diferentes níveis de ensino (básico a superior), organizada pela rede pública, privada ou comunitária, e por meio da educação que parte da iniciativa de movimentos sociais, ONGs, pastorais, instituições de assistência técnica e de pesquisa, entre outras entidades da sociedade civil.

Dentro desse contexto, conforme Fernandes (apud SOUZA, 2006 p. 16): “A Educação do Campo nasceu em contraposição à Educação Rural. O que a Educação Rural não fez durante quase um século, a Educação do Campo fez em uma década”.

O termo “campo” segundo Arroyo e Fernandes (1999), é resultado de uma terminologia declarada pelos movimentos sociais e que deve ser adotada com veemência pelas autoridades governamentais e suas políticas públicas educacionais. Essa expressão, de acordo com Fernandes et al (2004), tem como propósito uma reflexão sobre o atual sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam hoje garantir a sobrevivência deste trabalho.

Numa busca pelo resgate da diversidade de sujeitos que compõem a categoria camponesa, conforme cada região: caipira, sertanejo, lavrador, seringueiro, sitiante, colono, roceiro, agregado, meeiro, assentado, sem-terra, ribeirinho (idem).

Utilizar-se-á a expressão campo, e não o mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discute a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 29).

Esta denominação “do campo” tem se estendido, demarcando o papel dos sujeitos do campo bem como a importância da educação na sua formação e desenvolvimento, carregando consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que incitam que se criem políticas que compreendam o campo como um espaço emancipatório, território fértil para a construção da democracia e solidariedade (BRASIL, 2004).

Partindo dessa afirmação pode-se considerar que este é um reconhecimento fundamental para os trabalhadores do campo e que sobretudo evidencia que a concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades camponesas diferencia-se do modelo proposto pela Educação Rural. A luta desse movimento busca conceber a educação básica do campo,

voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

Para Caldart (2002), os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja No e Do campo. Conforme esclarece a autora: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”

Por isso denomina-se Educação do Campo, já que “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro” (SANTOS, 2001). É na vivência do dia a dia que acontecem as mudanças, de forma que configure o espaço, e desempenhamos papel revelador quando fazemos parte deste espaço (*ibid*).

Com a implantação do conceito “educação do campo”, ocorre uma inclusão e consequente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias. Para Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 15):

Esta visão do campo como espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade.

Nesse mesmo contexto, Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 27) dizem que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Para os autores, é necessário que haja uma reflexão sobre a importância da educação do campo, para que não pensemos apenas como um local, mas de forma que o vejamos como um espaço de mudança, pois só poderemos mudar nosso discurso quando passamos a perceber o lugar onde vivemos (*ibid*).

A proposta pedagógica para uma educação do campo se constrói a partir das mais diversas reflexões realizadas nas práticas educacionais desenvolvidas no campo e/ ou pelos sujeitos do campo. São reflexões que procuram reconhecer o campo como local que não apenas traduz, mas também produz uma pedagogia, direcionada à formação dos sujeitos do campo. Por isso, conforme Caldart (2004, p. 155), “[...] não há como verdadeiramente educar

os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para serem os sujeitos dessas transformações”.

Para que a proposta pedagógica da educação do campo se efetive, é necessário que as escolas encontrem sua própria identidade.

1.5 Políticas Públicas para Educação do Campo

A educação do campo foi prejudicada ao longo da história de nosso país em decorrência do sistema educacional não ter considerado o meio em que vivem os educandos, suas especificidades e seus modos de vida.

Esta lógica tem sentido contrária às expectativas dos sujeitos da educação do campo, o que motivou os movimentos sociais a desencadear uma série de ações na década de 1990, tencionando o Estado por políticas públicas específicas para o campo e seus sujeitos. Os enfrentamentos tomaram como sentido o Campo, como um lugar de vida com dinâmica própria de trabalho, de cultura, de lazer e de moradia considerando que estas questões estão intrínsecas a situação educacional, por tanto, exigem políticas próprias e adequadas a esta realidade.

A proposta dos movimentos sociais intenciona construir a partir de suas lutas, de maneira compartilhada uma política que amplie o sentido da educação com vista às diferenças existentes entre campo e cidade, como um projeto construído coletivamente pelo povo e com o Estado politicamente identificado como Educação do Campo.

Implementar políticas públicas “[...] trata-se de contemplar as especificidades sócio-históricas que foram impressas nas trajetórias pessoais e coletivas de exploração e opressão vividas pelos sujeitos que demandam esses direitos” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 22).

A educação do campo, há tempos, sempre ficou à margem das políticas públicas. E quando inserida nas pautas, geralmente é pensada de forma generalizada, sendo oferecida sem condições de oportunizar os saberes necessários para uma formação cidadã, que atendesse às “singularidades e particularidades nas quais esta se materializa” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 22). O que se observa é que “[...] na maioria das vezes os programas e projetos são pensados por uma “elite culta em gabinetes”, sem conhecimento das realidades locais

imediatas ou regionais [...] não condizente com as reais condições sociais e políticas dos trabalhadores” (BRANDÃO, 2006, p. 41).

Arroyo (2004) lança um desafio às políticas públicas no sentido de que elas possam superar essa lógica de Educação direcionada ao povo, ou seja, aquela que pensa no campo e afirma que é preciso incentivar e criar condições para que olhares ultrapassados e imaginários sobre o campo e especificamente sobre a educação sejam avaliados e interpretados sobre o ponto de vista do campo.

Desse modo, interrogamos: por ser a Educação do Campo uma luta travada entre movimentos sociais e o Estado, aonde chegaram os movimentos sociais com essa luta? E partindo da afirmação de Arroyo (2004) quais condições foram criadas para uma avaliação de uma nova visão de campo que não seja o atraso?

O processo de exclusão social, político e econômico acompanha a história do Brasil desde o seu surgimento, como se fosse condição inerente desta sociedade, firmada sob o caráter elitista. Contudo, a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação produziu inúmeras conquistas em favor do desenvolvimento do campo brasileiro. Segundo Caldart (2002), o movimento por uma educação do campo se vincula a outras lutas, em favor de transformações que garantam melhores condições de vida para a população camponesa. Esta conexão se justifica pela impossibilidade de educar o povo sem modificar as condições que o desumaniza.

Nesse sentido, diante dos encontros e mobilizações realizados pelos movimentos sociais nas décadas passadas, importantes ações foram criadas como expressão das lutas e em resposta a elas. O que não significa dizer que todas as demandas foram atendidas, ou que não há, mas espaços e nem necessidades para as lutas. Certamente surgiram algumas respostas, não todas ainda, pois a luta permanece no sentido de fortalecer as ações criadas e se necessário de (re) significá-las também.

A legislação educacional brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), em seus artigos 23 e 26 estabelece um novo marco na Educação do Campo ao dispor sobre a organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância regular e ao definir que os currículos, além da base comum, deverão contar com uma base diversificada, de acordo com as características regionais e locais das redes de ensino.

Além disso, os incisos I, II e III do artigo 28 reforçam a especificidade da Educação Básica do Campo ao recomendar que as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo, considerem o calendário da produção agrícola bem com a natureza do trabalho no campo

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 a LDB, ao reconhecer a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitou a definição de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, que tratam a Educação do Campo no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos e supõe a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, reafirmando a identidade da escola do campo.

Estas diretrizes, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 de três de abril de 2002 orientam quanto os princípios e procedimentos necessários para garantir a universalização do acesso e a permanência da população do campo a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ressaltando a elaboração de propostas pedagógicas específicas que corroborem com um projeto de desenvolvimento sustentável, construído com a participação das comunidades, no exercício da implementação de um processo de gestão democrática nas escolas, bem como a garantia de formação inicial e continuada de professores, de acordo com a especificidade do campo.

A partir de 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é definido o conceito de “Educação do Campo”, que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

As diretrizes complementares orientam ainda que a ampliação do atendimento de toda a Educação Básica no Campo seja o mais próximo possível à comunidade de moradia do aluno, com qualidade e respeitando as características de seu meio, estabelecendo critérios para a nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar.

As diretrizes normatizam também que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Estabelece, ainda que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (parágrafo 2º do artigo 3º).

Em continuação as conquistas adquiridas pelos movimentos sociais, é notório ressaltar, neste cenário, as seguintes políticas públicas: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Estas políticas representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam a crescente necessidade de garantir projetos populares para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais.

Neste cenário, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA foi fundamental para promover melhorias na vida dos sujeitos camponeses. Surgiu em decorrência das discussões do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais. Naquele encontro identificou-se que muitas experiências genuínas para promoção da educação do campo estavam sendo desenvolvidas por várias organizações sociais e universidades.

Nesse sentido, era preciso articular tais ações. A partir de então foram organizadas inúmeras mobilizações que resultaram na criação do Pronera. Segundo Molina (2003) o referido programa surgiu com muitas lutas e desentendimentos, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, tanto para sua estruturação, quanto para liberação orçamentária.

O principal objetivo do PRONERA se constitui como mecanismo em favor da democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária, respeitando as particularidades dos sujeitos sociais e, paralelamente, contribuindo para a permanência dos agricultores no campo, tendo o desenvolvimento sustentável como principal resultado desse processo.

Desde seu surgimento, milhares de trabalhadores/as escolarizaram-se em diferentes níveis de ensino: alfabetização, ensino fundamental e médio, cursos técnicos,

profissionalizantes e de nível superior. O Programa defendeu o acesso aos níveis mais elevados de escolarização e viabilizou convênios junto às universidades públicas, atendendo a pluralidade das áreas oferecidas pelos cursos, com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento dos assentamentos rurais.

Priorizou-se os cursos profissionalizantes, técnicos em administração de cooperativas e agroecologia, contribuindo com a produção agrícola. No âmbito educacional prevaleceram os cursos de Pedagogia da Terra e Magistério. Esses cursos formaram educadores das comunidades, ampliando o acesso à Educação Básica do Campo (MOLINA; JESUS, 2010).

Uma das principais características do PRONERA é o enfrentamento à unificação cultural e a afirmação do direito à diversidade. Neste sentido, o PRONERA estabelece como concepção de política pública, a garantia de participação dos sujeitos coletivos, capazes de universalizar novos direitos alicerçados na promoção da diversidade. Esta diversidade teve reconhecimento por meio da publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no qual o Estado brasileiro integra o PRONERA à política pública de Educação do Campo (art.11º).

O Decreto 7.352 representa um marco na história da educação do campo, uma vez que conceitua as populações camponesas e define escola do campo. Estabelece ainda os princípios que abrangem os processos de ensino, considerando as especificidades dos sujeitos nele envolvidos:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, p. 04).

No tocante às contribuições que o PRONERA trouxe à educação do campo, ressalta-se, conforme Molina e Jesus (2010), os resultados obtidos através dos projetos de escolarização. Estes atenderam diversos trabalhadores e educandos, bem como, mais de duzentos convênios, com aproximadamente sessenta universidades parceiras. No entanto, vale considerar que o espaço acadêmico ainda apresenta inúmeras resistências a tal interação.

Muitas universidades apresentam dificuldades para aceitar a presença de estudantes vinculados aos movimentos sociais. Este território foi, historicamente, institucionalizado para

servir à elite econômica e intelectualizada. Por outro lado, a contribuição das universidades públicas ao programa revela que muitos educadores e educandos têm buscado novas orientações para o ensino superior no país, na perspectiva de ir ao encontro dos interesses daqueles que foram socialmente excluídos.

O PRONERA com sua experiência influenciou a concepção e a elaboração de novas políticas públicas, tendo em vista o desenvolvimento do campo através de ações educativas que contribuíssem na formação dos sujeitos. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - Procampo foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD.

Ele surge por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior e objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica.

Este programa, enquanto política pública contribui para o debate em torno das questões educacionais que devem ser, com seriedade, amplamente discutidas pelo governo brasileiro. Reconhece e defende a necessidade de formação inicial para os educadores/as que atuam nas escolas do campo e tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo.

Na perspectiva de Silva (2008) “uma política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente”. Acrescenta que política pública pode ser considerada como “uma resposta decorrente de pressões sociais a partir de ações de diferentes sujeitos, como já indicado, que sustentam interesses diversificados” (Idem, p. 91).

Com base na perspectiva da autora podemos considerar política educacional como uma expressão complexa e de diferenciada abrangência que envolve diversidade e contradição e diferentes interesses. Podemos ainda considerá-la como uma ação estratégica definida, organizada e implementada por uma força maior chamada de Estado ou Governo.

Não se pode negar a importância do PRONACAMPO como política pública, ainda que seja pontual e não permanente, no que tange a afirmação e reconhecimento da formação do educador do campo. Igualmente, precisa ser ressaltada a pertinência de esforços empreendidos nesse sentido por parte do MST e universidades públicas. Muito embora, entende-se que tal política contém limites inerentes à própria concepção teórico-metodológica, na qual se fundamenta e outros relacionados a algumas contradições internas que permeiam o desenho original do referido Programa.

Neste sentido, as demandas que se fazem presentes nas escolas do campo, necessitam de educadores/as cuja formação os possibilite entender a atual realidade do campo. Um campo pressionado pelo modelo econômico excludente e que exige dos seus sujeitos, educadores e lideranças dos movimentos sociais, uma intensa capacidade de resistência. Esse é mais um dos objetivos do PRONACAMPO na defesa da educação do campo.

Criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 e lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) tem como propósito, oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo. Segundo o documento, o PRONACAMPO é:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, 2012, p. 04).

O Programa compreende a discussão dos quatro eixos transversais para a efetivação das políticas de educação básica e superior: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica.

O Primeiro eixo compreende a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo, tendo como referências o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; fomento à educação integral com ampliação curricular, apoio às escolas com turmas multisseriadas e escolas de comunidades quilombolas.

Estas iniciativas previstas neste eixo atendem demandas históricas dos movimentos sociais do campo, incentivando a permanência da juventude camponesa na escola e a valorização dos seus saberes. Escolas com condições adequadas de funcionamento, inclusive, aquelas com turmas multisseriadas. Na maioria dos casos, estas escolas estão localizadas nas comunidades rurais, distantes da sede dos municípios. Geralmente apresentam quantitativo de educandos que não atinge o contingente estabelecido pelas secretarias municipais de educação para compor uma turma por série, funcionando precariamente em locais improvisados.

O segundo eixo faz referência a formação inicial e continuada dos educadores em exercício na educação do campo e quilombola. Tal formação é desenvolvida no âmbito do PRONACAMPO, da RENAFOR - Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação e da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Está em debate, atualmente, a viabilidade e relevância das Licenciaturas em Educação do Campo semipresencial ou à distância. Muitas críticas estão sendo construídas em torno deste direcionamento metodológico.

O terceiro eixo diz respeito à expansão da oferta de educação de jovens e adultos por meio da proposta pedagógica dos saberes da terra. Considera a inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo através do fortalecimento da educação profissional e tecnológica da rede estadual e federal. Este documento insere a formação inicial e continuada dos trabalhadores, tendo em vista, os arranjos produtivos locais.

Em muitos estados brasileiros a oferta de educação para jovens e adultos tem sido feita através de programas descontínuos e políticas compensatórias. Portanto, o reconhecimento à necessidade de incluir os trabalhadores/as no âmbito de práticas educacionais específicas foi uma resposta à histórica reivindicação dos movimentos sociais.

O último eixo aborda um dos maiores desafios das escolas do campo na atualidade e, uma das principais reivindicações das organizações e movimentos sociais camponeses. Dentre estas reivindicações, temos: o apoio financeiro e técnico para construção de escolas, inclusão digital, melhoria nas condições de funcionamento das escolas quilombolas e do campo e oferta de transporte escolar intra-campo (BRASIL, 2013).

Garantir infraestrutura física adequada e recursos tecnológicos às escolas do campo e quilombolas pode assegurar educação de qualidade e evitar a evasão de contingentes consideráveis de educandos/as desmotivados em espaços tão precários.

Pelo fato de ser um Programa muito recente, o Pronacampo necessita ser melhor debatido no âmbito da Educação do Campo. A restrição ao protagonismo dos movimentos sindicais e sociais na elaboração das ações desta política está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores.

Mesmo com todas essas conquistas para que a educação do campo se concretize, percebe-se que existe um distanciamento entre a legislação e a prática nas escolas, ou seja, a escola do campo ainda está longe de concretizar os aspectos da legislação. Assim, percebemos que a concretização das políticas públicas ainda não aconteceu de fato, por isso a importância de que as mobilizações continuem para garantir esse direito.

Dessa forma, a educação do campo necessita pensar, agir e assumir alguns compromissos, tais como o compromisso ético/moral com a pessoa humana, o compromisso com a intervenção social, que irá vincular os projetos de desenvolvimento regional e nacional, e o compromisso com a cultura no seu resgate, na sua conservação e na sua recriação, tendo como eixo a educação dos valores, baseada na educação para autonomia cultural e na educação pela memória histórica.

A pedagogia da escola do campo deve inserir, no seu cotidiano escolar e no processo de ensino e aprendizagem, a educação popular, valorizando, assim, os sujeitos que a ela pertencem. Os currículos escolares precisam adequar-se ao movimento da realidade que os cerca. Por isso, a princípio, deve-se retirar o conceito de que a escola é mera transmissora de conhecimentos teóricos, já que é um espaço, por excelência, de formação humana.

Num segundo momento, refletir sobre a existência do reducionismo de tendência pedagógica em ter a escola como simples espaço de memorização e de informação. Posteriormente, exigir que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhar o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade.

II CAPÍTULO

2.0 CLASSES MULTISSERIADAS: QUE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR É ESSA?

Na Idade Média a organização seriada já se fazia presente. Foram pontos que estavam marcadamente presentes na trajetória da educação. As mudanças sociais e históricas foram fatores que determinaram o modo de organização das escolas. (PARENTE, 2010; AUGUSTO, 2010). Não era feita por meio de exames que comprovassem aprendizado num determinado tempo ou conteúdo pré-estabelecidos.

O aprendiz era permitido permanecer no espaço destinado ao aprendizado até que seus recursos financeiros o sustentassem, somente os mais abastados poderiam ficar pelo tempo que quisessem ou até atingir suas próprias expectativas. Com o passar dos anos, a escola vai caminhando rumo à organização que conhecemos hoje. Num primeiro momento, os cursos livres foram sendo substituídos pela graduação dos estudos em graus e classes que funcionavam em um mesmo espaço. Os grupos se reuniam em pontos diferentes da mesma sala. Para cada classe havia um professor.

Surge a delimitação dos tempos para as aprendizagens e dos espaços para agrupamento dos alunos, na sequência desse processo evolutivo. Os tempos de aprendizagem no final do século XVI já estavam definidos em anos, dias e horas e os conteúdos pré-estabelecidos para serem cumpridos dentro desse programa anual. Ao final de cada período, os alunos deveriam ser submetidos a exames seletivos para demonstrar ter aproveitado esse tempo.

É oportuno ressaltar que a organização escolar, como a concebemos hoje, com delimitações de tempo: ano letivo, horário de aulas, calendário escolar, programas de ensino rígidos e avaliações seletivas são herança da modernidade e guardam em sua estrutura muito da influência dos jesuítas, com sua Companhia (séc. XVI), e de Comênio (séc. XVII), com sua Carta Magna. (PARENTE, 2010).

De certa forma, foi daí que surgiu a organização em séries ou seriada que se caracteriza pela definição do tempo escolar em ano letivo, pela divisão dos conteúdos em séries, pela concepção de educação pautada na aquisição de conhecimentos e formação de

habilidades, pela avaliação quantitativo-seletiva e pelo papel do professor de transmitir conhecimento.

Nessa organização, os estudantes são agrupados em séries anuais de acordo com o nível de desempenho de cada um. Os conhecimentos são divididos em conteúdos escolares adequados a cada série e devendo ser ministrado por um professor no decorrer de um ano letivo. Ao final desse período, os alunos passam por uma avaliação quantitativa para demonstrar o quanto aprenderam e se estão aptos a frequentar o ano seguinte ou não. Para aqueles que não conseguiram aprovação haverá uma nova chance no ano seguinte cursando a mesma série. Eles serão agrupados com outro grupo de alunos que estiverem no mesmo nível de conhecimento que eles, desconsiderando a idade. (AUGUSTO, 2010; MIRANDA, 2005).

Essa forma de segregar aqueles considerados inaptos ou incapazes gerou no sistema educacional brasileiro problemas graves como os altos índices de reprovação, a evasão escolar e a distorção de idade-série, que se arrastam há décadas, sem solução. (AUGUSTO, 2010; MIRANDA, 2005; PARENTE, 2010). Apesar disso, há uma crença de que a escola sem essa rigidez não seria capaz de cumprir sua função social de transmitir conhecimento.

Um instrumento poderoso nesse processo educacional seletivo é a avaliação que, apesar de, explicitamente, ser um meio efetivo de verificação de aprendizagem, implicitamente oferece ao professor um instrumento de controle sobre os alunos. Freitas (2004) concluiu que “O poder do professor se estabeleceu a partir do controle da avaliação do aluno”.

Poucas instituições, na história da evolução humana, mantêm princípios tão rígidos e primitivos como a escola. Todos percebem que uma reforma educacional de base é urgente, porém, há de se cuidar para que não seja inconsequente nem utópica, menos ainda precipitada para não se correr o risco de apenas substituir os meios de exclusão.

As opiniões dos autores convergem para uma única direção: a organização de ensino tal qual ela existe hoje, com seu espaço delimitado em salas de aula, com carteiras enfileiradas uma atrás da outra, pátio para recreação e blocos administrativos; tempos para as aprendizagens definidos em anos, semestres, bimestres, dias, horas e minutos; programas institucionais rígidos e avaliação seletiva é fruto de um contexto histórico-social diferente do que vivemos hoje e necessita urgentemente ser adequado.

Há escolas que admitem a seriação, é uma forma de organização bastante usada, mas no contexto da educação do campo surgem as classes multisseriadas como uma solução para levar educação formal aos setores rurais que na maioria das vezes não há muita crianças para formação de uma turma seriada, e de acordo com os padrões do sistema é obrigatório haver uma quantia significativa de alunos para que se torne possível regulamentar a matrícula de todos perante Lei.

A multissérie é uma organização das escolas do campo para agregar educando de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um (a) professor (a), historicamente as classes multisseriadas tornaram-se uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. Foram sustentadas por políticas compensatórias no que diz respeito a solucionar o acesso a escolarização de um número reduzido de crianças e jovens existentes no campo.

Essas escolas são unidocentes, impondo aos professores uma sobrecarga de atividades além das condições adversas do trabalho realizado na sala de aula como merendeiro, servente, Psicólogo, enfermeiro, vigia escolar, diretor e na maioria das vezes, realizando o papel de pai/mãe.

Esses são alguns dos muitos termos utilizados para denominar a modalidade de ensino em que um único professor atende a várias séries no mesmo espaço e tempo: Multissérie, multi-idade, agrupamento vertical, multianual, escola isolada, classe múltipla, *multigrado*, sala unidocente, sala (classe ou turma) multisseriada. Se por um lado é uma modalidade de ensino tão recorrente no território brasileiro, por outro, é tão pouco difundida, sendo ainda desconhecida de muitos. É fato que “em torno das classes multisseriadas formou-se uma imagem de que este ensino é de segunda categoria, e o que é pior, sem alternativa de melhoria”

Segundo o (MEC- MOPFEE) Manual Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores (2009, p. 23), “passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”.

A partir dessa afirmação, se pode perceber que esse modelo de escola define a forma de organização mais típica da escola do campo. Sabe-se que o modelo que tem predominado na história brasileiro é constituído, quase que em uma totalidade em classes multisseriadas,

considerando ainda que a educação do campo sempre esteve em segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras.

Segundo o Guia Referencial do Programa Escola Ativa (2009) as classes multisseriadas são caracterizadas como classes heterogêneas, ou melhor, onde se comportam em um único espaço varias séries de Ensino Infantil ao Ensino Fundamental I, o que caracteriza a enturmação presente nas escolas do campo.

Esse programa tem como objetivo a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas do campo. Para isso, o mesmo implanta nas escolas recursos pedagógicos e de gestão, como *kits* de caderno de aprendizagem das disciplinas Português, Matemática, Ciências, História e Geografia para os estudantes do ensino fundamental.

Para muitos educadores que trabalham com a realidade de classes multisseriadas, as mesmas são vistas como sofrimento, problema, insatisfação, atraso e tantos outros adjetivos que ao longo do tempo vão se incorporando e fazem surgir uma cultura vista de maneira negativa.

Não se sabe ao certo quando as Classes Multisseriadas surgiram no Brasil, mas conforme Maria do Socorro (apud GARDIA, 2005), na década de 30, em lugares como São Paulo, a escola Primária rural atendia até a 3ª série em classes multisseriadas e os conteúdos trabalhados era igual os da cidade.

A multisseriação, historicamente apontada no Brasil como a principal característica das escolas rurais, tem sido vista como “uma praga que deveria ser exterminada”, “anomalia do sistema”, adjetivações apreendidas e discutidas nos estudos de Santos e Moura (2010, p. 35). A ela também está associado o baixo índice de aprendizagem dos alunos que estudam nas escolas do meio rural.

Essa modalidade de ensino sempre foi sustentada por políticas compensatórias no que diz respeito a solucionar o acesso a escolarização de um número reduzido de crianças e jovens existentes no campo. Por ser unidocentes, impõe aos professores uma sobrecarga de atividades além das condições adversas do trabalho realizado na sala de aula como merendeiro, servente, Psicólogo, enfermeiro, vigia escolar, diretor e na maioria das vezes, realizando o papel de pai/mãe. Tal situação é expressa em uma pesquisa realizada pelo

GEPERUAZ/UFPA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia) (2005):

Muitos educadores (as) expressam insatisfação com relação a existência das classes multisseriadas pelo fato de não possuírem formação específica para trabalhar com uma turma diversificada em termos de idade e de aprendizagens, estabelecendo muitas comparações com as turmas seriadas, manifestando a expectativa que essas turmas se transformem em seriadas como alternativas para que o sucesso na aprendizagem se efetive. (GEPERUAZ 2005, p.46).

Cabe ressaltar que essa forma de organizar uma turma com alunos de mais de uma série não acontece apenas no Brasil. É conhecido como *multigrado* em países latino-americanos, e sobre o qual se reconhece a necessidade de uma definição organizativa diferenciada do modelo de um professor por grau (por série), como defende Ezpeleta:

Los cursos comunitarios están concebidos y estructurados para El trabajo con el grado múltiple. Entre los centros educativos destaca El reconocimiento a este hecho, que, siendo obvio para el interes pedagógico, nunca lo fue para la organización del sistema escolar: que el núcleo de la actividad institucional es la enseñanza, y, simultáneamente, que el trabajo con pocos niños con distintos niveles de avance, requiere una resolución organizativa diferenciada respecto del modelo de un maestro por grado, con grupos relativamente homogéneos. (EZPELETA, 1997, p. 104)

Por su parte, las escuelas multigrado son producto de outra circunstancia histórica y de una definición de otro tipo. Para uma administración que a partir de la postrevolución se propuso La expansión del nivel primario, el problema consistía en asegurar La existencia del servicio escolar, sin que por entonces su calidad fuera objeto de preocupación. (Idem, ibidem, p. 105)

Essa forma de organização multisseriada também é adotado como modalidade de ensino em países como Canadá, México e França. O documentário francês “Ser e Ter” (2002), dirigido por Nicolas Philibert, explicita o cotidiano do trabalho docente no contexto de uma escola multisseriada em uma comunidade francesa.

Embora os problemas da Educação não estejam localizados apenas no meio rural, neste a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde cada escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo Poder Público, como resíduo, com políticas compensatórias, Programas e Projetos emergenciais, que muitas vezes ratificou o discurso da cidadania.

É preciso enfatizar que as classes multisseriadas passam por diversas situações visíveis no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Essa organização requer a competência do poder público como uma possibilidade em prol de melhorias para o educando do campo, e é a partir desse pressuposto que é possível acreditar em uma Educação do Campo favorável no desenvolver de sua aprendizagem, pois o educando do campo merece uma escola padronizada com professores capacitados e materiais pedagógicos de qualidade, melhorando assim a visão de que, as classes multisseriadas é uma realidade completamente distorcida de educação, é um descaso total que vivenciam os alunos do campo.

Essa realidade tem gerado, ao longo dos anos, uma situação de precariedade em que viveu e ainda vive a escola do campo, seja em relação à estrutura física, seja pelo o insuficiente grau de formação do professor. Constituído essencialmente por sala multisseriada ou unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aula para quatro séries iniciais do Ensino Fundamental no mesmo local e ao mesmo tempo. (TOLEDO, 2005)

Em consequência da ausência de alunos e materiais pedagógicos adequados ao atendimento dessas escolas, só tem reforçado desde o surgimento até os dias atuais a ideia de que para estudar é melhor ir para a cidade, deixando assim uma enorme lacuna na Educação do campo.

No campo, a presença da sala multisseriada segundo o Censo Escolar 2005, das 207.234 escolas brasileiras, quase 50% estão localizadas no meio rural, totalizando 96.557 escolas e detendo 17,3% da matrícula no ensino fundamental do país, o que significa o atendimento a 5.799.387 alunos. Destes, 71,5% são alunos de 1ª a 4ª série. Mais da metade das escolas do meio rural (59%) são multisseriadas – apenas 20% das escolas rurais são seriadas –, atendendo a 1.371.930 alunos, o equivalente a 24% das matrículas. (MEC/INEP, 2007).

A incidência de escolas campesinas varia de acordo com a região do Brasil. As escolas rurais nas regiões Norte e Nordeste são superiores às localizadas nos meios urbanos – 71,65% no Norte e 62,53% no Nordeste. As matrículas nas escolas das áreas rurais brasileiras em 2006 totalizaram 7.469.924 (o total de matrículas da Educação Básica foi 55.942.047). No Rio Grande do Norte – RN, “82% das escolas de Ensino Fundamental do campo [...] utilizam a multisseriação, considerando que 66% são multisseriadas e 16% são mistas – salas multisseriadas e seriadas”. (Dantas e Carvalho, 2008, p. 02).

No período de 2000/2005, houve um declínio no número de estabelecimentos e de matrículas das séries iniciais do ensino fundamental no meio rural, como podemos perceber com os dados do INEP, apresentados pelo GEPERUAZ (2004), referentes ao Censo Escolar de 2002, aponta que 64% das escolas rurais eram multisseriadas. O que mais preocupa é que esse ensino é oferecido em situações precárias, obtendo um baixo rendimento dos estudantes, prejudicando assim, a aprendizagem dos mesmos. (Hage, 2004).

Em 2003, de acordo com os dados do MEC/INEP, pôde se perceber um crescimento nessa percentagem, passando para 83% o número de escolas multisseriadas no campo brasileiro (sendo que destas, 40% têm apenas uma sala de aula). (Ramalho, 2008). Contudo, nos anos posteriores, confirmou-se essa tendência ao declínio (em 2005 as salas multisseriadas somavam 59%, como já foi colocado) uma queda de 24% nesses dois anos.

Isso sugere melhoria no fluxo escolar, com a progressão dos alunos para as séries posteriores. Também pode ser o resultado da política de nucleação e reorganização da rede escolar adotada pelos municípios, sugerindo a transferência do atendimento desses alunos para escolas urbanas, decorrente do incentivo dos programas de transporte escolar. (MEC/INEP, 2007).

O Brasil possui proporções continentais, havendo Estados que são maiores em extensão territorial do que muitos países, tendo, portanto um contingente enorme de culturas, etnias, sotaques, enfim, um país caracterizado pela diversidade. Na área educacional não poderia ser diferente. No caso da Educação do Campo, mais especificamente das salas multisseriadas, por mais que essas possuam suas diferenças, que variam de região para região, as semelhanças são ainda mais evidentes.

No entanto, a multisseriação acaba sendo um agravante, pois, como muitos professores nunca nem ao menos ouviram falar nessa organização escolar, devido, principalmente, a esta ser negligenciada durante sua formação, seja ela a nível ou médio ou superior, muitos descrevem a experiência inicial nessa realidade como um “pesadelo”, se sentindo totalmente perdidos.

O fato de iniciarem como professores em turmas multisseriadas contribuiu para aumentar as dificuldades expostas. Em vários memoriais, os professores-alunos chegam a descrever essa experiência inicial como assustadora, em outros, como traumática. A necessidade de adequar espaço, tempo, idade, série e conteúdo aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos revelou-se como uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles. (Ramalho, 2008, p. 70).

Outro fator de diferenciação entre as salas multisseriadas e as classes, digamos, “comuns”, é, sem dúvida alguma, o tempo. A multisseriação exige tempos escolares e ritmos docentes diferentes. Imaginar em uma mesma sala, funcionando em um mesmo turno, com mais de uma série juntas, com a atuação de apenas um professor, exigindo do mesmo, uma didática diferenciada, que muitas vezes é o próprio que a elabora de acordo com a necessidade e com base em sua experiência, exigindo do professor – utilizando uma expressão típica da região - “*jogo de cintura!*”. Para isso tem que se ter em mente que,

Compreender a sala de aula significa não apenas discuti-la do ponto de vista da constituição e da transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto é, da cultura escolar, como também do ponto de vista das suas características próprias, seus modos seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, elementos que compõem, na perspectiva de Forquim (1993), uma cultura da escola. (Garcia, 1999, p. 111).

“Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido”. (MOURA & SANTOS, 2011, p. 5). Tal percepção vem sendo reafirmada ao longo do tempo pelo baixo desempenho das escolas do campo e que neste espaço é predominantemente composto por classes multisseriadas.

Há estudos desde 2002 (HAGE, GEPERUAZ) que indicam alguns fatores que estão ligados diretamente ao baixo desempenho do ensino do campo/classes multisseriadas, os quais vão desde a falta de um espaço físico adequado, com energia elétrica, água encanada, banheiro, cozinha, fornecimento de merendeira, a um acompanhamento pedagógico e formação específica, recursos didáticos, adequação curricular, dentre outros.

Diante da falta de uma política pública que dê conta da dinâmica que constitui as classes multisseriadas, e das mazelas que compõem o cenário sócio educacional das mesmas, torna-se um desafio para qualquer professor ministrar aulas nessas classes. A visão política pedagógica capaz de lidar com os fatores mencionados são escassos, como a formação de professores, tornando um agravante na formulação e desenvolvimento das aulas.

Sem formação, sem informação sobre as classes multisseriadas, muitos professores e coordenadores se sentem desorientados sem saber como proceder frente as especificidades da educação do campo e assim também como elaborar e desenvolver uma proposta educacional

que atenda as necessidades das séries/anos que compõem a multisserie. Sem esse norte, acabam seguindo o modelo urbanocêntrico, planejando série/ano por série/ano, disciplina por disciplina desenvolvendo assim também suas aulas.

“Dessa forma, nesse modelo de escola, desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral.” (HAGE, 2009)

Rabello e Goldenstein (1986), ao analisarem e proporem uma forma de atuação para as classes multisseriadas, apontam algumas dificuldades encontradas que não são, necessariamente, especificidades de organização destas classes. São elas: a) a idealização da classe homogênea por parte do professor, que a considera mais fácil para se trabalhar; b) a dificuldade de se elaborar um planejamento que esteja vinculado às reais condições da classe; c) o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem.

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. 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. O não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega as reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente.

No entanto, as classes multisseriadas apresentam não só diferenças, mas também semelhanças. Há diferenças quando se consideram as séries, as idades, o sexo, os sonhos, as expectativas, as condições financeiras, socioculturais etc. As semelhanças ocorrem pelo desejo dos alunos de terem acesso a um sistema de educação com boa qualidade de ensino; acesso aos meios de comunicação e conhecimentos; pelos direitos e deveres civis; pela certificação de seu curso; e na EJA, especificamente, pela vontade de “recuperar o tempo perdido”.

Rabello e Goldenstein (1986) também relatam alguns problemas na atuação de classes multisseriadas: a) como estas são a minoria, seus problemas sempre são deixados para serem

resolvidos depois; b) o planejamento organizado no início do ano, junto com os demais colegas de classe unisseriada, é igual ao das classes unisseriadas; c) na prática, o planejamento nas classes multisseriadas não é desenvolvido, pois trabalha-se com os programas mínimos; d) há dificuldade em se trabalhar o planejamento que orienta a trabalhar por série; e) a classe multisseriada parece não ser um grande obstáculo para os professores pelo fato de ela não ser considerada um dado na realidade concreta, ou seja, trabalha-se com a classe multisseriada como se ela assim não fosse.

Esses problemas, elencados por Rabello e Goldenstein (1986, p. 12), permitem-nos fazer correlação com os problemas que ocorrem no sistema educacional como um todo, pois quando as autoras relatam que, do planejamento organizado no início do ano letivo, somente os programas mínimos são trabalhados, ou, ainda pior, segundo Ferri (1994), que a prática pedagógica se concentra, quase que exclusivamente, no ensino da leitura e da escrita e nas operações matemáticas, podemos dizer que as desigualdades socioculturais continuam sendo produzidas, pois há escolas que trabalham e cumprem bem mais que os programas mínimos.

Considerando esta problemática, podemos nos questionar: isto não seria um processo de exclusão aos direitos do educando? O planejamento não deveria atender às peculiaridades dos alunos, com reflexões sobre sua realidade, com objetivos e conteúdos significativos e processo de avaliação contínua sujeito às novas organizações? Desconsiderar a realidade da classe multisseriada não seria negar o tipo de escola que é oferecida a essa população? Muitos dos problemas da ação pedagógica estão vinculados à dificuldade de se reconhecer a diversidade dentro e fora da sala de aula. Enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação do educador.

Na proposta de atuação em classes multisseriadas, Rabello e Goldenstein sinalizam que para a efetivação de uma ação pedagógica condizente com a realidade destas classes, é necessário refletir sobre os aspectos de:

Sem eliminar os programas mínimos, sem a eliminação das classes multisseriadas, sem eliminar as disciplinas e as diferenças de séries; é necessário oferecer um planejamento e execução de um trabalho que parta da coletividade da sala de aula, que permita a todos se expressarem de forma a se criar uma dinâmica e uma perspectiva de sistematização dos conhecimentos que todos, ainda que diferentemente, têm (1986, p. 13).

As classes multisseriadas, por se caracterizarem pela diversidade e por serem heterogêneas, permitem usar este aspecto de modo positivo, buscando, na interação e na construção de relações das diferenças, a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar, com aprendizagens significativas (FERRI, 1994; RABELLO & GOLDENSTEIN, 1986).

Apesar de ser necessidade, a multissérie ainda é uma extensão do paradigma da escola seriada “urbanocêntrica”, pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país. Na literatura, evidencia-se que a história da classe multisseriada das escolas do campo foi sustentada por políticas compensatórias no que diz respeito a solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens existentes no campo, como expõe Hage:

Esse discurso se assenta no paradigma urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade (HAGE, 2011, p. 105).

A organização de forma seriada exige o trabalho pedagógico de forma fragmentada, fazendo com que as atividades de planejamento, de currículo e de avaliação sejam desenvolvidas isoladamente para cada uma das séries, acumulando vários alunos reprovados por não conseguirem supostamente seguir o processo linear. Logo, é evidenciada a necessidade de organizar e homogeneizar os processos.

Rocha e Hage (2010) relatam que a organização seriada está em crise por ser antidemocrática, classificatória e segregadora, pois quando se busca entender como a mente humana aprende, torna-se sem sentido propor que as escolas do campo, multisseriadas ou não seriadas, virem seriadas. Desta forma, percebe-se que tanto o modelo seriado quanto a multissérie possuem desafios em busca de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Segundo Little (2001), Hargreaves (2001) e Berry (2001), a maioria das pesquisas sobre ensino multisseriado, também a nível internacional, concentra-se no impacto sobre a

aprendizagem dos alunos. Um conjunto mais limitado de estudos exploraram a prevalência, localização e invisibilidade de ensino multisseriado, apesar das variações relacionadas ao contexto político e ao nível de desenvolvimento de cada região ou país. Os desafios apontam o enredamento que configura a realidade enfrentada por professores e alunos das instituições do campo multisseriadas.

Esse quadro tem demandado, nesses últimos anos, apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática: que sejam contextualizadas e viáveis e que atendam às necessidades e às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e dos pais, educadores e estudantes envolvidos com as escolas ou turmas multisseriadas (HAGE, 2011).

Para tanto, precisa-se superar as visões tão negativas do campo e de seu ensino multisseriado, construindo uma nova proposta educativa para a escola do campo organizada em multisseriação, a qual leve em consideração os seguintes aspectos: a necessidade de investigar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico realizada em turmas diferenciadas por idade e aprendizagens; a reformulação da proposta político-pedagógica das instituições e do currículo rurais; e as políticas públicas que busquem a qualidade e as retirem do anonimato (HARGREAVES, 2001; BERRY, 2001; ROCHA e HAGE, 2010). Nesse sentido, Molina e Freitas reforçam que:

Este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora na vida real se apresentem articuladas, imbricadas, às vezes mesmo em simbiose. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos (MOLINA e FREITAS, 2012, p. 27).

As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa, e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas inclusive das estatísticas do censo

escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infra-estrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam

Os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que em geral encontram-se abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam, afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.

Sem esse norte, acabam seguindo o modelo urbanocêntrico, planejando série/ano por série/ano, disciplina por disciplina desenvolvendo assim também suas aulas. “Dessa forma, nesse modelo de escola, desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral.” (HAGE, 2009, p. 6)

Portanto, é de fundamental importância realizar nas classes multisseriadas uma prática pedagógica que possibilite superar a visão alienada em relação aos problemas socioeducativos e que dê condições ao professor de sair do estado de submissão e subalternidade, e que amplie os horizontes políticos, culturais e sociais no sentido de se ter clareza do tipo de cidadão e de sociedade que se quer formar. E para que o educador tenha condições para desenvolver com qualidade o trabalho pedagógico na realização do seu fazer pedagógico, a formação continuada é necessária.

2.1 Práticas Pedagógicas nas classes multisseriadas

A escola do campo, onde se faz viva a classe multisseriada, historicamente foi sustentada por políticas compensatórias garantindo, quando muito, uma manutenção mínima de incentivos e recursos, oferecendo somente as primeiras letras. O sistema educacional sustentou uma escola, muitas vezes sem paredes e sem tetos, ocupando as residências das(os) educadoras(es), os salões paroquiais, os centros comunitários ou os prédios públicos degradados com o tempo e a falta de cuidados.

Esse tipo de tratamento, destinado às escolas com turmas multisseriadas, favoreceu a noção de que o campo é um lugar atrasado, onde vivem pessoas conservadoras e tradicionais,

que pouco necessitam de direitos públicos garantidos. Soma-se a essa prerrogativa o discurso de que no campo há uma má distribuição da densidade populacional por localidade, principalmente quando se trata de crianças e jovens, justificando a construção de uma escola que possa atender à diversidade de idades, reunidas sob a compactação de um conjunto de séries.

No bojo da construção desse sistema educacional do campo, as classes multisseriadas tornaram-se historicamente uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A baixa densidade populacional, as grandes distâncias e também a constante expulsão dos trabalhadores do campo tornaram as classes multisseriadas quase a única possibilidade de estudo nas comunidades mais afastadas. Em consequência da ausência de recursos humanos e materiais adequados ao atendimento desse tipo de escola, encontra-se salas de aula empobrecidas, reforçando a idéia de que para estudar é melhor ir para a cidade.

Essa realidade revela que nas escolas do campo não aparece uma cultura docente, há uma solidão da(o) educadora(or) na realização de seu trabalho. Arroyo (2006), no entanto, em suas reflexões sobre essa situação destaca que, tanto nas pequenas escolas localizadas no meio rural quanto nas escolas da cidade, a cultura docente que aparece é solitária, individualizada ou mesmo monodocente, expressa em discursos e atitudes que afirmam: “eu e minhas turmas, eu e minha disciplina”.

Outra realidade que enfraquece a afirmação da cultura docente nas escolas com classes multisseriadas, são os fracos vínculos que as(os) educadoras(es) possuem com essas escolas, resultante do fato de que a maioria das(os) educadoras(es) que nelas atuam não é do campo, está de passagem e grande parte deles(as) busca se liberar para sair do campo.

Essa situação tem um forte impacto na continuidade do trabalho pedagógico devido à rotatividade das(os) educadoras(es) que atuam nessas escola, revelando o nível elevado de educadores(as) temporários entre os profissionais que atuam no meio rural, culminando por agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do campo e em especial nas classes multisseriadas (Hage, et al. 2008).

Não obstante, falar da prática pedagógica que se desenvolve nessas classes é preciso entender que esse processo ensino/aprendizagem se constituirá em um meio diverso que há

várias vivências e experiências na sua diversidade. Tem que entender também, que a educação se estabelece não só e puramente nos arredores escolares, mas no contexto familiar, na relação humana, no trabalho, nos atos religiosos e outras. Assim, “a educação do campo é maior que a escola, pois está presente no movimento e na organização do povo.

No modelo multisseriado, na reflexão de Cordeiro (2007, p. 28), na prática de ensino do docente para lidar com crianças como seres pensantes deve haver um esforço para entender a perspectiva desses sujeitos. Essa é a condição para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Não se pode compreender o indivíduo como alguém meramente ignorante ou vazio, como uma “tábula rasa”, mas como alguém que raciocina e é capaz de extrair sentido por conta própria no processo de mediação com a outra pessoa.

Na classe multisseriada, os recursos didáticos devem estar a serviço de uma atividade de ensino que cumpra a intenção inicial de promover aprendizagem. O autor admite que o mais importante nesse processo de ensino é aquilo que deve ser absorvido pelos alunos. Nessa reflexão, a missão é propor os melhores meios para tornar possíveis, efetivos e eficientes o ensino e a aprendizagem.

Ainda que, a escolarização seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana, não é toda a educação” (CONTAG, 2002) Desse modo a construção de práticas educativas em escolas do campo deve se basear em diferentes iniciativas que vise uma melhor qualidade de vida, abordando o mundo do trabalho, buscando sempre elevar a auto-estima de ser agricultor ou agricultora. E para tanto, que metodologia adotar?

Deve ser adequada a realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente, conhecimentos que os pais, os estudantes, os técnicos, as lideranças da comunidade possuem sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas. Nesse processo o professorado não é o único a ter conhecimento, embora tenha papel fundamental na aprendizagem.

Essa metodologia resgata a riqueza das experiências que vem se desenvolvendo no campo, que utilizando diferentes procedimentos (aulas na roça, excursões, entrevistas, reuniões, dramatizações, observações, etc); recursos (enciclopédias, livros, jornais, revistas, vídeos; a própria natureza: rios, campos, serras, etc) e espaços (a comunidade, florestas, cerrado, roça, engenhos, casas de farinha, posto de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos, etc), vão construindo uma prática pedagógica inovadora e adequada á realidade do campo. (ibidem, p.13)

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. O não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega as reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente.

Essas classes apresentam não só diferenças, mas também semelhanças. Há diferenças quando se consideram as séries, as idades, o sexo, os sonhos, as expectativas, as condições financeiras, socioculturais etc. As semelhanças ocorrem pelo desejo dos alunos de terem acesso a um sistema de educação com boa qualidade de ensino; acesso aos meios de comunicação e conhecimentos; pelos direitos e deveres civis; pela certificação de seu curso; e na EJA, especificamente, pela vontade de “recuperar o tempo perdido”.

Um dos principais problemas de tais classes é organizar o tempo didático, pois quando os docentes se deparam com crianças de várias séries, e de diferentes faixas etárias e com dispares necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e atenção do professor, nós pensamos que a solução é fazer um planejamento para cada segmento e essa metodologia nem sempre é a mais eficiente, porque essa prática faz com que nós professores fiquemos correndo de um lado para o outro da sala para atender as diversas necessidades dos educandos, seja olhando um caderno para verificar a ortografia e organização, ou buscando formas de facilitar a execução das tarefas por parte dos alunos.

Trabalhar com classes multisseriadas é desdobrar-se ao máximo para poder dar conta de pelo menos 50% do que se faz necessário para a aprendizagem do aluno, principalmente se isto se dá na zona rural, onde a deficiência é muito maior em relação a tudo. São várias as dificuldades encontradas nestas classes, pois geralmente as crianças moram distantes da escola; muitos deles, muitas vezes têm que faltar as aulas porque precisam ajudar os pais nas tarefas diárias e a maioria destes pais são analfabetos, não tendo condições de ajudar seus filhos. A disparidade de série e idade também é muito prejudicial para o aprendizado. (Trecho do relato de uma professora que atua em classe multisseriada em Valença-Ba, In: CALDART, 2004, p. 30).

Nesse contexto desfavorável, o professor precisa desenvolver habilidades para conseguir empreender estratégias didáticas com tempo, ritmos e conteúdos voltados a alunos

de diferentes níveis de aprendizagem. Uma boa parte dessas habilidades, ele adquire com pesquisa, buscando coisas novas, desenvolvendo atividades que envolvam os alunos.

Mas, segundo Rocha e Hage (2010), os professores não são adequadamente preparados para trabalhar nessa realidade, apresentando dificuldade em organizar o processo pedagógico nas classes multisseriadas. Tal dificuldade decorre devido os docentes trabalharem com a ideia de união de várias séries e a elaboração de tantos planos de ensino para a aprendizagem diversificada a cada ano.

Muitos dos problemas da ação pedagógica estão vinculados à dificuldade de se reconhecer a diversidade dentro e fora da sala de aula. Enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação do educador. Na proposta de atuação em classes multisseriadas, Rabello e Goldenstein sinalizam que para a efetivação de uma ação pedagógica condizente com a realidade destas classes, é necessário refletir sobre os aspectos de:

sem eliminar os programas mínimos, sem a eliminação das classes multisseriadas, sem eliminar as disciplinas e as diferenças de séries; é necessário oferecer um planejamento e execução de um trabalho que parta da coletividade da sala de aula, que permita a todos se expressarem de forma a se criar uma dinâmica e uma perspectiva de sistematização dos conhecimentos que todos, ainda que diferentemente, têm (1986, p. 13).

As classes multisseriadas, por se caracterizarem pela diversidade e por serem heterogêneas, permitem usar este aspecto de modo positivo, buscando, na interação e na construção de relações das diferenças, a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar, com aprendizagens significativas (FERRI, 1994; RABELLO & GOLDENSTEIN, 1986). Lembrando as idéias de Almeida e Placco (2002) sobre as relações interpessoais em sala de aula, vale ressaltar que:

é na interlocução e no cotidiano das relações em sala de aula que essa complexidade do humano pode estar em movimento contínuo e de reorganização. O confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança tem também um papel essencial no estabelecimento dessas relações, pois convoca especialmente o professor a “um repensar e reposicionar sua consciência da sincronicidade (PLACCO, 1994). O confronto com a experiência de mudança do outro, com os questionamentos trazidos à prática docente, às posições pessoais e aos valores, o encarar a própria mudança, no decorrer do trabalho cotidiano, são aspectos decisivos para a ampliação e o questionamento da própria sincronicidade consciente.

“O confronto com a mudança não é algo tranquilo e nem ocorre sem resistências” (PLACCO, 1994). A busca de justificativas para que o trabalho fique como está, a não-percepção de ocorrências da prática, e da necessidade de mudanças a serem introduzidas nessa prática, são processos de alienação, contrários ao movimento da consciência e do confronto, são contingências da própria vida, do cotidiano. “Mas ou há movimento de busca de superação desta alienação — mesmo que momentânea e reconhecida como tal — ou não há possibilidade de consciência crítica (p. 15).

Os desafios apontam o enredamento que configura a realidade enfrentada por professores e alunos das instituições do campo multisseriadas. Esse quadro tem demandado, nesses últimos anos, apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática: que sejam contextualizadas e viáveis e que atendam às necessidades e às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e dos pais, educadores e estudantes envolvidos com as escolas ou turmas multisseriadas (HAGE, 2011).

Para tanto, precisa-se superar as visões tão negativas do campo e de seu ensino multisseriado, construindo uma nova proposta educativa para a escola do campo organizada em multisseriação, a qual leve em consideração os seguintes aspectos: a necessidade de investigar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico realizada em turmas diferenciadas por idade e aprendizagens; a reformulação da proposta político-pedagógica das instituições e do currículo rurais; e as políticas públicas que busquem a qualidade e as retirem do anonimato (HARGREAVES, 2001; BERRY, 2001; ROCHA e HAGE, 2010). Nesse sentido, Molina e Freitas reforçam que:

Este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora na vida real se apresentem articuladas, imbricadas, às vezes mesmo em simbiose.

Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos (MOLINA e FREITAS, 2012, p. 27).

Apesar do reconhecimento da necessidade e da importância das escolas multisseriadas, nem sempre há uma completa consciência das dimensões reais da educação multisseriada e seu potencial para todas as situações com grande diversidade. Rocha e Hage, (2010) também relatam que os professores não são adequadamente preparados para trabalhar nesta realidade, apresentando dificuldade em organizar o processo pedagógico nas classes multisseriadas. Fator esse que ocorre, muitas vezes, por trabalharem com a ideia de união de várias séries e, conseqüentemente, com a elaboração de tantos planos de ensino e de avaliação da aprendizagem diversificados para cada ano.

Percebe-se que esses estão angustiados e ansiosos na tarefa de trabalhar simultaneamente, alunos em vários níveis de aprendizagem, de diferentes idades. Para Hage (2010), as estratégias de avaliação para séries multisseriadas precisam ser empregadas; portanto, os professores precisam de orientação, formação e exemplificação relativa para efeito de formação.

Diante dos inúmeros problemas ora decorrentes da fragmentação do conteúdo, ora baseadas na interdisciplinaridade ao longo da atuação enquanto docente, também não se pode deixar de concordar que a escola multisseriada pode ser compreendida como uma organização que possibilita o desenvolvimento de um processo educativo diferente, em que os alunos de faixas etárias e experiências diversas podem participar e criar formas coletivas de organização do conhecimento até com maior maturidade, quando comparada a metodologia seriada.

Assim sendo, lecionar em turmas multisseriadas requer compromisso por parte do docente, uma vez que o mesmo irá trabalhar com várias séries num mesmo espaço e tempo. Diante disso, faz-se necessário que o professor adéqüe sua metodologia e sua forma de trabalho para que possa atender às necessidades dos educandos. O trabalho pedagógico deve ser desenvolvido com base na realidade dos sujeitos para que estes mostrem suas culturas, tradições e diferenças, ressaltando o fato de que não são inferiores aos demais sujeitos das diversas áreas do país.

As escolas multisseriadas são escolas do campo que possuem um conjunto de articulações pedagógicas que desencadeiam o processo de resistências educacionais do campo. Entretanto, não existe ainda uma forma adequada para se trabalhar e atender as classes multisseriadas. Estudos estão sendo feitos com o intuito de desenvolver propostas que possam

melhorar esse tipo de ensino e favorecer a todos os alunos que participam dessa classe de estudo, a multissérie

2.2 A organização do tempo das classes multisseriadas

Formou-se uma imagem de que as classes multisseriadas consistem em um ensino de segunda categoria. Pior, sem alternativa de melhoria. Com esse ponto de vista, educadores optaram por esquecê-lo, contando que um dia desaparecerá por causa do progresso natural de um processo de desenvolvimento econômico que levou para as cidades, nas últimas décadas, um enorme contingente populacional da área rural

A sala multisseriada foi silenciada durante todos esses anos, sendo vista pela maioria, como sinônimo de atraso e de falta de qualidade, tendo em mente aquela escolinha no meio do nada, onde uma professora leiga, indicada pelo prefeito ou pelo fazendeiro, ministra as aulas para uma turma com alunos em vários níveis e idades.

Ao contrário do que muitos supõem, a multisseriação não detém o primeiro lugar na lista de insatisfação dos professores que atuam nesse contexto, mas sim as questões que,

[...] estão diretamente relacionadas às condições de infraestrutura. Estas compreendem a dificuldade de transporte para se locomoverem, ao local para hospedagem e, em algumas situações, até ao obstáculo em lidar com comportamentos sociais e culturais diferentes. (Ramalho, 2008, p. 68).

No entanto, a multisseriação acaba sendo um agravante, pois, como muitos professores nunca nem ao menos ouviram falar nessa organização escolar, devido, principalmente, a esta ser negligenciada durante sua formação, seja ela a nível ou médio ou superior, muitos descrevem a experiência inicial nessa realidade como um “pesadelo”, se sentindo totalmente perdidos.

Outro fator de diferenciação entre as salas multisseriadas e as classes, digamos, “comuns”, é, sem dúvida alguma, o tempo. A multisseriação exige tempos escolares e ritmos docentes diferentes. Imaginar em uma mesma sala, funcionando em um mesmo turno, com mais de uma série juntas, com a atuação de apenas um professor, exigindo do mesmo, uma didática diferenciada, que muitas vezes é o próprio que a elabora de acordo com a necessidade

e com base em sua experiência, exigindo do professor - utilizando uma expressão típica da região - “jogo de cintura!”. Para isso temos que ter em mente que,

Compreender a sala de aula significa não apenas discutí-la do ponto de vista da constituição e da transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto é, da cultura escolar, como também do ponto de vista das suas características próprias, seus modos seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, elementos que compõem, na perspectiva de Forquim (1993), uma cultura da escola. (Garcia, 1999, p. 111).

No caso das classes multisseriadas, o professor precisa ter um senso mais “acurado” para administrar o seu tempo em sala de aula, visto que a turma é mais heterogênea, visivelmente fragmentada, o que exige um ritmo diferenciado, mais dinâmico. Pois, um professor que leciona no sistema seriado possui as quatro horas para trabalhar com uma mesma série e o da sala multisseriada tem que dividir esse mesmo tempo com, no mínimo, duas séries.

Então ele se desdobra dividindo o quadro em partes (marca registrada da multisseriação), onde passa matéria para uma série, enquanto essa copia distribui exercício mimeografado pra outra, ao mesmo tempo orienta para que a outra série siga a matéria no livro didático, enfim, explica, corrige, atende a cada aluno, oferecendo assistência individualizada sempre que possível.

Essa didática diferenciada exige do professor mais envolvimento com a interdisciplinaridade, tendo que se esforçar para associar as várias matérias e, mais, das várias séries, diferenciando as atividades de acordo com o nível de cada um. Lembrando que em uma mesma série pode haver, ainda, alunos em níveis diferentes, então o professor tem sempre que estar atento ao desenvolvimento da turma. Nesse ponto, a quantidade reduzida de alunos, na maioria das salas, contribui para o trabalho do professor.

Destaca-se ainda nas classes multisseriadas as formas de organização do espaço e do tempo escolar. Quanto à organização do espaço parece haver um consenso entre as professoras, aprendido pela observação (LORTIE, 1975), de que é necessário separar os alunos por “séries” uma vez que facilitaria o trabalho docente. Separados em séries ficaria mais fácil lidar com as demandas discentes, todavia nega-se o potencial criativo que a interação e a troca de experiências entre os alunos possibilitaria.

Outro aspecto a ser destacado é que a lógica da seriação, presente no modelo tradicional de escolarização, impõe aos educadores do campo a obrigatoriedade de elaborar um planejamento específico para cada série, uma vez que prevalece a orientação burocrático-administrativa de pertencimento dos alunos a um regime seriado de ensino.

No que diz respeito às formas de organização do tempo estas não diferem muito da lógica da seriação. Há escolas em que os professores dividem o tempo por séries, dedicando as duas primeiras horas do dia para 3º e 4º ano e as duas últimas horas para o 1º e 2º ano, por exemplo. Há professores que dividem as turmas no espaço disponível na sala, todavia não dedicam um tempo específico para cada uma, na verdade vão atendendo os alunos conforme as demandas ou em regime de rodízio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN preconiza no Capítulo II da Educação Básica, Seção I das Disposições Gerais, Artigo 23, Parágrafo 2º que o calendário escolar deverá adaptar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

No Artigo 24, item 1 da mesma LDBEN fica estabelecido que a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver e, na seção III que trata do ensino fundamental em seu Artigo 34 que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

A administração do tempo, assim como a interdisciplinaridade, são queixas recorrentes dos professores, principalmente no início da carreira, o que muitos atribuem também à falta de uma formação acadêmica que inclua a sala multisseriada em seu currículo. Daí a necessidade de incluir nos currículos de formação docente a educação do campo e, conseqüentemente, a sala multisseriada, o que já é reconhecido pelos professores.

O professor de sala multisseriada conta ainda com outras estratégias para otimizar o seu tempo, para assim, conseguir trabalhar os conteúdos. Começando pela divisão do quadro negro em partes – símbolo da sala multisseriada. O professor passa a matéria ou a atividade para todas as séries e enquanto uma série está copiando as tarefas, a outra série está resolvendo os exercícios, fazendo as leituras, enfim, adiantando suas atividades.

Outra ferramenta que ajuda muito o professor, se tornando indispensável, até porque é um dos poucos recursos disponíveis, é o livro didático. O professor ganha tempo, uma vez que não precisa passar os exercícios no quadro e esperar que os alunos copiem. Ele apenas indica a página e pede para os alunos adiantarem seus trabalhos. Esses instrumentos além de potencializarem a atuação do professor, ainda desenvolvem a autonomia do aluno, tornando-o agente do seu aprendizado e o professor atua como um mediador e não mais como um mero transmissor de conhecimentos.

Notou-se nas classes multisseriadas que o tempo efetivamente dedicado a cada ano é infinitamente menor que o recomendado pela legislação, embora as professoras cumpram os duzentos dias letivos. Tal problemática parece invisível aos gestores das políticas públicas e aos legisladores. Se a recomendação preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fosse realmente cumprida a forma de organização em classes multisseriadas teria que ser revista uma vez que, na melhor das hipóteses, apenas 1/3 do tempo escolar que deveria ser dedicado para cada série é cumprido.

Deste modo, torna-se urgente a criação de políticas públicas que atendam à educação do campo. Referimo-nos a políticas que reforcem a riqueza e a diversidade dos que vivem no campo. Portanto, segundo Cardart (2009), são necessárias, políticas específicas que possam romper com o longo processo de exclusão e discriminação, assim como proporcionar a garantia de sua escolarização nos lugares onde nasceram e vivem

2.3 Formação de professores que atuam em classes multisseriadas

O século passado foi marcado pelas reformas educacionais incluindo as políticas de formação de professores. Tais reformas se inserem no bojo do processo de reestruturação do capitalismo e das evidências da crise deste modelo e expressam o entendimento da educação como elemento importante para o desenvolvimento econômico de uma nação. Para tanto protagoniza o professor como responsável pela transformação da realidade diagnosticada e que só é possível com investimentos em cursos de formação inicial e continuada. Ou seja, o sucesso da educação passa principalmente pelo processo de formação dos professores que precisam lidar com as “inovações” da nova ordem mundial e conseqüentemente transformar as futuras gerações.

No entanto, Nóvoa, (1992) enfatiza que a formação continuada de professores tem se distanciado bastante da atualização dos conhecimentos dos professores e que essas formações, muitas vezes, surgem para suprir uma formação precária pré-serviço, e não têm contribuído para a ampliação dos conhecimentos. Em consonância com as ideias de Gatti, Imbernón (2010, p. 39) assevera as discussões destacando que

[...] em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais. No entanto, já não é habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino, sobretudo nestes tempos, quando predominam governos de atitudes conservadoras e políticas neoliberais. [...] Muitos países literalmente jogam os escassos recursos dedicados a capacitação dos professores, no grande lixo da inutilidade. De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança.

Percebe-se então que a formação continuada não se constrói por acúmulo de uma série de cursos, conhecimentos ou técnicas, como exige o contexto educacional na perspectiva da política pautada nos objetivos do neoliberalismo. A esse respeito, Freitas (2007, p. 1208-1209) argumenta que nos cursos de formação do professor no contexto educacional brasileiro, entre tantos problemas, destacam-se:

as ações do MEC pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório [...] em cooperação com os sistemas de ensino. A redução dos espaços dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que desenvolvem no interior de programas de educação a distância.

Neste sentido, a demanda de formação exigiu um repensar do modelo de formação inicial e continuada presente nas Universidades brasileiras, centrado no curso de Pedagogia ou em projetos que focalizam saberes disciplinares ou relacionados às demandas específicas, como alfabetização, necessidades especiais, dentre outras. Assim, o perfil docente para atuação na escola do campo, em classes multisseriadas, exige um profissional com uma formação mais ampliada, uma vez que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade.

Complementando o trecho anterior, os cursos de formação de professores deveriam ter em seu currículo disciplinas que discutissem sobre educação do campo e suas particularidades. Ainda, pesquisas deveriam ser realizadas para tornar a escola do campo “visível” aos olhos da Academia, para que o professor que for atuar nesse espaço conhecesse sobre sua realidade para não ficar atrelado aos preconceitos já determinados pela sociedade.

Diante disso, é necessário repensar a formação do professor que poderá também atuar nas escolas multisseriadas do campo. Para tanto, é fundamental desconstruir os estereótipos vividos por essas escolas, os quais alguns serão discutidos a seguir.

Por muito tempo o ensino do campo foi marginalizado ficando à sombra da educação urbana. Nesse aspecto, a cidade é idealizada como lugar de progresso, de inovações, de cultura, etc. Em contrapartida, o campo é visto como lugar de atraso, onde vivem os “colonos”, que são os agricultores, mas que ainda são vistos e narrados de forma pejorativa. Sob essa perspectiva Arroyo (2007), faz uma crítica quando diz que o paradigma urbano é adaptado para a realidade campesina.

O autor é contrário a ideia de utilizar adaptações do ensino do meio urbano para o campo, uma vez que não são levadas em consideração o meio cultural o qual a escola do campo está localizada. É plausível o ponto de vista desse autor, pois se somos a favor de um ensino direcionado para a diversidade de cultura, raça, gênero, etc., para os alunos que freqüentam as escolas urbanas, da mesma forma deve se pensar o ensino do campo, como espaço de aprendizagem que é único, portanto não deve ter um modelo de ensino “adaptado” ou “copiado” do urbano.

Sob essa perspectiva é oportuno discorrer sobre o currículo escolar. Se a escola do campo continuar utilizando um currículo engessado, sem considerar os conhecimentos/experiências dos alunos, pais e comunidade ela continuará sendo uma extensão do ensino urbano e cada vez menos conseguirá legitimar seu ensino que deve ser de qualidade e direcionado para o aluno do campo.

Nesse ponto de vista, é fundamental que as concepções de currículo sejam abordadas nos cursos de formação de professores, para que esses não vejam o currículo como um documento elaborado pelas secretarias de educação e enviado pronto para o professor aplicar com seus alunos do campo. Concorda se com a concepção de um currículo que abarque o

entorno da sala de aula, ou seja, do meio em que o aluno vive, um currículo em constante movimento e transformação, uma vez que “[...] o currículo existe antes de entrar na escola e compartilha das mais variadas experiências culturais do sujeito” (PINHEIRO, 2010, p. 198).

Salienta-se que o currículo pertencente à escola, precisa ter relação com o lugar na qual a instituição de ensino está localizada, ou seja, precisa existir um elo entre os conteúdos ensinados com as histórias de vidas dos educandos que vivem no campo. Compreende-se que a escola do campo deve articular com o currículo os conhecimentos do seu meio, instigando os educandos a desenvolver um olhar crítico sobre a realidade, provocando e auxiliando na construção de novos conhecimentos, a partir dos já existentes e trazidos da vasta vivência cotidiana.

Diante do exposto, enfatiza-se a importância do professor inserir-se no campo para vivenciá-lo para então propor um trabalho escolar respeitando as origens e interesses dos seus alunos rurais. Para Arroyo (2009, p. 84), “A escola não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula, precisamos reinventar tempos e espaços escolares que deem conta dessa proposta de educação rural”. Dessa forma, em busca de um entendimento sobre a identidade das pessoas que habitam o contexto rural, principalmente a figura do professor nesse contexto, dialogamos com Arroyo (2005, p. 15) ao colocar que:

(...) no imaginário das populações do campo a escola simboliza essa totalidade. Junto à capela, é referência de identidade, de memória, de enraizamento naquele lugar, de cultura, celebração e perpetuação da vida nas novas gerações. A figura da professora e do professor quando mora junto às populações é uma figura que extrapola seu papel escolar: é conselheiro, guardião da cultura e da memória, organizador da comunidade e dirigente... Uma figura humana com funções, saberes e habilidades múltiplas.

A escola para a comunidade do meio rural constitui-se como espaço de sabedoria e respeito. Ali são apreendidos e compartilhados momentos que envolvem a família, o trabalho na roça, a colheita, a aprendizagem dos filhos, e o festejo junto à comunidade. O professor representa seu papel para além dos ensinamentos, das interações, ele configura-se como “guardião” de uma história única e singular daquele lugar (ARROYO, 2005).

Considerando o pensamento do autor acima, percebe-se que o professor que irá assumir uma classe multisseriada no espaço rural deverá ser um educador capaz de reinventar sua ação docente, pois muitas vezes a academia não o prepara para dar aulas ao mesmo tempo para várias séries com idades diferentes. Tal fato leva o professor a simplesmente dividir o

quadro negro em quatro partes, uma para o primeiro ano, outra para o segundo, terceiro e quarto ano. Nessa dinâmica, muitos alunos ficam desassistidos, o professor não consegue concluir o seu plano de ensino, ora prioriza o ensino para os menores ora para os maiores.

Como resultado, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar [...] (BARROS, et all, 2010, p. 28)

Serão os saberes da experiência que proporcionarão ao professor da escola multisseriada reinventar o “ser professor” diferente daquele que ele foi instruído na universidade, que não o preparou para trabalhar com a dinâmica multisseriada

É preciso compreender que o saber adquirido na universidade, é um saber acadêmico e que o professor é constituído sócio-historicamente, e por isso ele tem uma história de vida que o constitui enquanto sujeito. Diante disso, considera importante que as instituições que formam professores abordem em seu currículo temas sobre a educação do campo, para que esse saber acadêmico seja construído. Posteriormente, será no dia a dia da prática profissional que o professor precisa se engajar na proposta do ensino Campesino, e, a partir disso, vivenciar esse novo espaço e acreditar nele.

Vale destacar que, o professor deve ter a competência ao saber aliar seus conhecimentos adquiridos na academia com os saberes que irá construir com sua prática enquanto profissional atuante no ensino rural. Será a partir de práticas inovadoras, diferenciadas que esse educador fará a diferença. Mas, para tanto, segundo Perrenoud (1997, p. 97) “a formação de professores só tem hipóteses de se tornar uma força de mudança da escola se adquirir maior autonomia em relação ao sistema”. Diante disso, é preciso que o professor queira exercer essa mudança.

São essas algumas das ações que julga se importantes para o professor atuar na escola do campo. Para isso é necessário que o professor se permita vivenciar esse espaço “[...] compreender as peculiaridades do mesmo, suas especificidades e necessidades”. [...] “considerando que o processo educativo deve mediar os conteúdos historicamente sistematizados aos saberes da vida cotidiana dos sujeitos que têm sua vida significada nesse espaço. (BELTRAME, 2009, p. 154).

Dessa forma, o professor deve ter a sensibilidade de compreender a escola do campo como espaço de socialização entre todos os moradores do entorno escolar, família e comunidade devem ser chamados a participar da escola. Uma alternativa metodológica são os projetos de ensino, uma vez que iria integrar os alunos, seus familiares e comunidade em geral, no resgate de valores culturais que, em alguns casos, estão sendo esquecidos. Com isso, o professor consegue ajustar o currículo para a realidade do seu aluno.

No próximo capítulo, abordaremos a aspectos levantados da realidade sócioeconômica e educacional da qual direcionamos nossa intervenção pedagógica sobre a formação docente neste mestrado Profissional . Partimos das problemáticas e da organização do trabalho pedagógico das escolas/classes multisseriadas elencadas pelos docentes, de forma a construir uma proposta pedagógica, em atendimento às demandas da educação do campo do município de Irecê, propondo a partir dos resultados parciais, alternativas que possam ressoar no seu fazer pedagógico e alterar a qualidade do ensino nas escolas do campo.

III CAPÍTULO

CONTEXTO E PLANO DE AÇÃO DA FORMAÇÃO

3.0 Determinantes políticos, socioeconômicos e educacionais das escolas / classes multisseriadas do município de Irecê

As escolas/classes encontram grandes dificuldades na garantia de seu funcionamento, no sistema educacional brasileiro. Além de muitas vezes correr o risco de fechar, por não haver demanda de alunos, estas escolas são marginalizadas pela sociedade, pois são vistas como escolas de ensino deficiente (SOUZA; SANTOS, 2007, 19).

Estas escolas têm resistido ao tempo e as críticas e no ano de 2009 segundo Rocha e Hage (2010) [...] “o Censo Escolar indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, em um contingente expressivo de 1.214.800 de estudantes nelas matriculados”.

Os indicadores da realidade concreta demonstram que a Educação Rural vem passando nos últimos anos por um grave desmonte, que tem implicações profundas na formação dos sujeitos do campo. Esse desmonte é bastante evidente nas medidas do Estado no que diz respeito ao financiamento das escolas do campo.

Os dados do Censo Escolar demonstram que existiam 107.432 escolas no meio rural do país em 2002, no ano de 2009 essas escolas reduziram para 83.036, o que significa que 24.396 estabelecimentos de ensino fecharam no meio rural. Já em 2010, o censo registrou 78.828 escolas, o que confirma um declínio ao longo do tempo. Desta forma, o problema da súbita redução do número de escolas, é um dos grandes desafios enfrentados no que diz respeito ao direito à educação no campo, na garantia de oferta e condições de permanência dos alunos nessas escolas (MOLINA; FREITAS, 2011).

Figura 1 - Dados do Censo escolar

Ano	Escolas
2002	107.432
2009	83.036
2010	78.828

Fonte: Autora da pesquisa

Ainda segundo dados do Censo Escolar, a cada dia, em média, são fechadas oito escolas na zona rural no Brasil. Nos últimos dez anos, 32,5 mil escolas rurais deixaram de existir no país. Em 2011, 3.296 unidades escolares foram fechadas. Agora, restam cerca de 70 mil. O fechamento das escolas também é decorrente da junção de várias escolas menores e conseqüente criação de uma só. Com isso, os alunos são obrigados a se deslocar todos os dias para a cidade, o que aumenta o cansaço, dificulta o aprendizado e pode provocar êxodo rural.

A região Nordeste lidera o ranking: só em 2013 foram 872 escolas fechadas na Bahia, seguida pelo Maranhão (407) e pelo Piauí (377). Esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo. Se por um lado existe um esforço do governo federal em ampliar o transporte escolar rural, por outro, esse esforço não é o mesmo para evitar o fechamento das escolas. Ou seja, é um conjunto de critérios que demonstram as falhas das atuais políticas educacionais.

O estudo e a prática de intervenção social colaborativa serão realizados no município de Irecê-Ba, que foi criado em 1926 com a denominação de Vila de Irecê, ou seja, uma simples Vila de Morro do Chapéu (cidade que fica a 85 km de Irecê). O lugar saiu da condição de vila e foi estabelecida como município, ganhando plena autonomia político-administrativa. Sua independência aconteceu em 1933, através do Decreto 8452, de 31 de maio. Esta é a data que se comemora o aniversário de independência política do município.



Figura 2 – Mapa da região de Irecê (Fonte: Blogspot EnizaRocha)

Situado a 478 km da cidade de Salvador, o município de Irecê fica na zona fisiográfica da Chapada Diamantina Setentrional, abrangendo toda a área do Polígono das Secas. Pertence à bacia do São Francisco. Sua densidade demográfica é de 148 habitantes por km², com uma população de aproximadamente 77 mil habitantes. Ocupa posição de status por ser a maior cidade da microrregião, tendo a maior população, e por ser a mais evoluída tecnologicamente.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), a microrregião de Irecê é composta por 19 municípios. A economia é baseada na produção agrícola de policultura, dando-se destaque, além da produção de mamona e feijão, à produção de cebola, tomate, beterraba, cenoura, pinha (que também tem grande destaque na região); baseia-se, também, a economia, na pecuária e no comércio local, que, há muito, deixou de ter, na produção agrícola, sua fonte de renda majoritária, tornando-se um grande pólo de prestação de serviços.

O município de Irecê caracteriza-se como sendo pólo de uma região compreendida por 28 cidades, sendo uma das cidades mais prósperas na área de comércio e serviços no estado da Bahia. Já no setor industrial, se destacam fábricas de móveis, confecções, gráficas, abate de frangos e fábricas no ramo de laticínios e doces.

Com um forte comércio nos setores automobilístico, supermercados, vestuários, materiais de construção, varejos, atacadistas e distribuidoras que abastecem cidades circunvizinhas. Seu comércio é reconhecido no cenário estadual. É o centro da região geográfico, de trânsito e de comércio da região, possuindo centenas de lojas e grupos empresariais que atuam em todos os segmentos. Está passando a ser conhecida também como pólo de vestuário, uma vez que muitos comerciantes locais têm tornado-se atacadistas e varejistas, o que, conseqüentemente, tem alavancado a economia do município.

Na educação, o município possui um campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e um campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), contando ainda com instituições de ensino superior de iniciativa privada: Anhanguera, UESSBA (Unidades de Ensino Superior do Sertão da Bahia), Unopar (Universidade do Norte do Paraná), FAI (Faculdade de Irecê), FAEL (Faculdade) e Anhanguera.

Possui colégios estaduais como: Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, o Polivalente e o Luiz Viana Filho, colégios municipais como o Odete Nunes Dourado e o Tenente Wilson, Luiz Viana Filho, e dois localizados na zona rural, Escola José Francisco

Nunes e Escola Municipal de Angical. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) é instituição comparada às universidades, mas possui uma estrutura diversa e muito mais ampla. O IFBA, além de dispor do ensino médio, dispõe também de cursos técnicos que preparam os alunos para o mercado de trabalho. Com os cursos atuais de eletromecânica, biocombustíveis e informática.

O ultimo censo revela que a população cresceu, chegando a 77 mil habitantes. Destes, 12 200 são pessoas residentes na área rural, que inclui os alunos e os professores que são os sujeitos da pesquisa. Com o crescimento, aumentou também o número de escolas chegando a 74, sendo 41 da rede pública municipal, quatro estaduais, vinte e nove privadas e uma federal.

Quantitativo de Universidades, Escolas e Institutos em Irecê

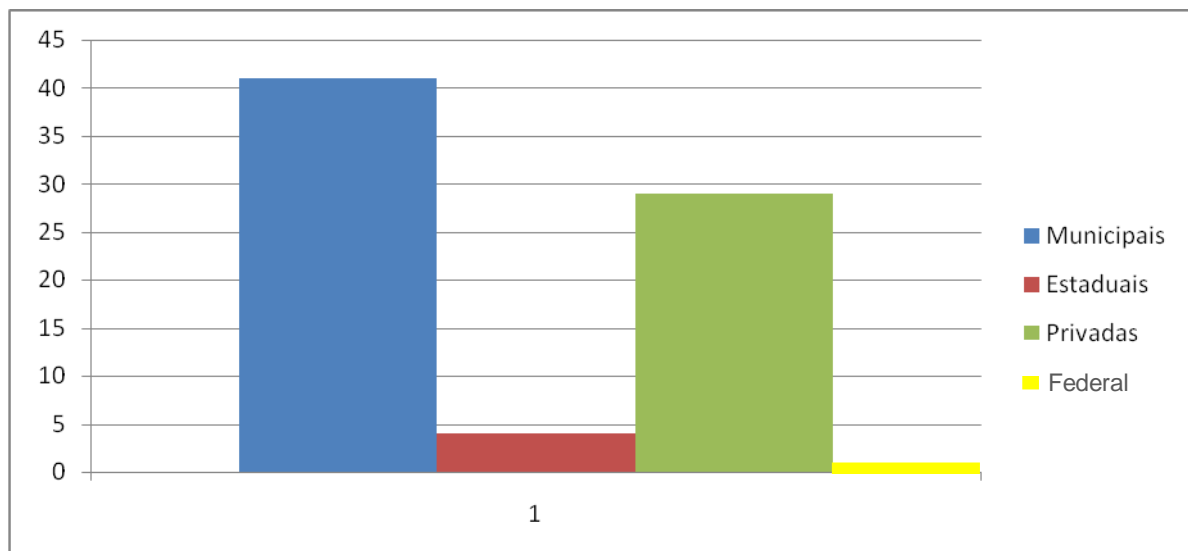


Figura 3 - Fonte de pesquisa da autora

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, existem 15 escolas no campo que atendem aproximadamente a 820 alunos, entre classes seriadas e multisseriadas, com idades entre 3 a 60 anos, desde a educação infantil, passando pelo fundamental I e II até chegar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 4 – Quantidade de alunos das classes multisseriadas

Escola	Quant.de alunos	Comunidade
Marechal Municipal Deodoro da Fonseca	45	Baixão de Zé Preto
Escola Municipal José Francisco Nunes		Itapicuru
Escola Municipal Rural de Itapicuru		Itapicuru
Escola Municipal José Pereira Durval	80	Umbuzeiro
Escola Municipal Antônio Rodrigues da Rocha	12	Queimada Nova

Escola Municipal José Pereira de Oliveira	26	Fazenda Nova
Escola Municipal Professora Anita M. Dourado	45	Meia Hora
Escola Municipal José Alves de Andrade	23	Mocozeiro
Escola Municipal Floriano Dourado	18	Queimada do Floriano
Escola Municipal de Angical		Angical
Escola Municipal Rural de Angical		Angical
Escola Municipal Adolfo Moitinho	38	Achado
Creche Municipal Criança Feliz		Achado
Escola Municipal Anísio Teixeira	38	Lagoa Nova
Creche Municipal		Lagoa Nova
Escola Municipal 2 de Julho	15	Cocão

Fonte: Secretaria de Educação

A escola Professora Anita Marques Dourado localizada do povoado da Meia Hora é a que fica mais próxima da cidade, a 5 km do centro e a mais distante, a escola Municipal de Angical, que se encontra no povoado de Angical a 17 km do centro de Irecê.

As escolas do campo são mantidas pela Prefeitura Municipal, isso comprova que nunca houve a desapropriação de terras no município, o que evidencia que as escolas do campo não são de assentamento, oriundos da Reforma Agrária, por isso, não carregam em sua teoria pedagógica a ideologia dos movimentos sociais que lutam pela terra.

No entanto, existe um Fórum de Educação do Campo que integra o FEE-BA Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia, é uma articulação de movimentos sociais e sindicais organizados, Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), ONGs e Universidades Públicas, nascido em 1999, que tem como objetivo promover atividades políticas sociais que contribuam para garantir educação de qualidade para os povos do campo. A fim de garantir atuação em todo o estado da Bahia, o Fórum se organiza através dos fóruns regionais.

O Fórum de Irecê tem na sua gestão atual a UNEB (Universidade Estadual da Bahia) e a ASCUMHA (Associação da Meia Hora), que coordenam coletivamente junto as demais instituições da sociedade civil: APLB (Sindicato dos Professores da Bahia). É por sua vez, integrante do GT de Educação do Campo do Território de Identidade de Irecê (TII).

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo no seu Parágrafo único diz que: “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, [...]” (BRASIL, 2001, p. 41). O Art. 4º diz que: o projeto institucional das escolas

do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização escolar com qualidade social, constituir-se-à num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2001, p. 42)

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica para as Escolas do Campo, nos Artigos 4º e 5º que se referem à organização curricular (o que, e como ensinar na escola), nos orientam que os temas a serem trabalhados na escola devem ser ligados ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento do campo.

Assim, teremos conteúdos gerais (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, etc.) que todos os estudantes aprendem em qualquer lugar do Brasil, e conteúdos específicos de acordo com as características regionais, locais, econômicas e culturais da comunidade onde a escola está inserida. O como ensinar (metodologia) também deve ser adequado à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente e utilização de conhecimento que os pais, estudantes, técnicos, as lideranças da comunidade possuem sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas.

Nesse processo, o professorado não é o único a ter o conhecimento, embora tenha um papel fundamental na aprendizagem. Essa metodologia resgata a riqueza das experiências que vem se desenvolvendo no campo, que utilizando diferentes procedimentos (aula na roça, excursões, entrevistas, reuniões, dramatizações, observações, etc.); recursos (enciclopédias, livros, jornais, revistas, vídeos; a própria natureza: rios, campos, serras, etc) e espaços (a comunidade, a caatinga, o cerrado, florestas, roças, engenhos, casas de farinha, posto de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos, etc), vão construindo uma prática pedagógica inovadora e adequada à realidade do campo.

Os estudantes, como sujeitos sociais, necessitam construir conhecimentos para que possam transformar o lugar em que vivem em uma sociedade melhor, resignificando assim, as forma de relação estabelecida entre homens, mulheres, natureza, cultura; buscando alternativas sustentáveis para convivência com o semiárido (PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ-BA, 2013).

Concernente as escolas do campo, especificamente as escolas multisseriadas de Irecê, essas somam um total de 10 e estão em pleno funcionamento. São escolas multietapas ⁴e multisseriadas com um público de 335 estudantes. Desses, 112 são alunos da educação infantil e 223 do fundamental I. Entretanto, nesse cenário multisseriado existem 24 classes, sendo 5 turmas de educação infantil, 6 classes multietapas e 13 do fundamental I. Das 10 escolas multisseriadas, apenas 1 funciona com classes também seriadas.

Figura 5 – Organização das classes multisseriadas

Escola	Quant. de classes	Seguimentos
Marechal Municipal Deodoro da Fonseca	3	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
Escola Municipal José Pereira Durval	3	Ed. Infantil, Ensino Fundamental e EJA
Escola Municipal Antônio Rodrigues da Rocha	1	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
Escola Municipal José Pereira de Oliveira	2	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
Escola Municipal Professora Anita M. Dourado	5	Ed. Infantil, Ensino Fundamental e EJA
Escola Municipal José Alves de Andrade	2	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
Escola Municipal Floriano Dourado	2	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
Escola Municipal Adolfo Moitinho	3	Ed. Infantil e Ensino Fundamental
Escola Municipal Anísio Teixeira	2	Ed. Infantil, Ensino Fundamental e EJA
Escola Municipal 2 de Julho	1	Ed. Infantil e Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria de Educação

A organização das escolas/classes multisseriadas é particular de cada uma, ou seja, em algumas turmas os alunos são agrupados por ano/série e em outras por nível de aprendizagem. Cada escola funciona de forma isolada. Não existe nucleação. O que persiste, justamente pelo número reduzido de alunos, além da multisseriação, é a nucleação da gestão e em alguns casos, da secretária escolar. São seis escolas com gestão nucleada.

Mesmo com o declínio de alunos, essa nucleação é favorável para município, pois em vários cantos do país as escolas no geral são nucleadas, deslocando os estudantes de seu lugar

⁴ Turma que reúne alunos de diferentes etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com alunos da Pré-Escola e do Ensino Fundamental. (Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica). São Paulo: Moderna, 2013

de origem para estudar em outras localidades. Essa não é a nossa realidade. E as outras vantagens são as sedes próprias de cada escola do campo de Irecê.

Ainda se tratando da organização das escolas multisseriadas do campo de Irecê, algumas têm apenas uma sala e atendem alunos da educação infantil e do ensino fundamental juntos, não se adequando à Resolução 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e que relata no artigo 3º, parágrafo 2º que “em nenhuma hipótese serão agrupados em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do fundamental” Infelizmente ainda encontramos em nosso município quatro escolas que se encontram nessa organização. Educação infantil agrupado com fundamental I.

Das 15 escolas situadas no campo, apenas cinco possuem o projeto político pedagógico, as demais estão no processo de construção. O acompanhamento do trabalho pedagógico é realizado com o auxílio de planos anuais elaborados no início do ano letivo, projetos operacionais, regimento escolar e do livro didático, este último é específico do campo.

Os problemas estruturais, e pedagógicos são muito frequentes nas escolas do campo de Irecê. Esses espaços são vistos como uma extensão da cidade, e o modelo é urbanocêntrico, unicamente voltado aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização, onde o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade e o sociocêntrico, voltado para os interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida.

No que se referem à formação inicial e continuada dos professores, estes estão equiparados aos da cidade, ou seja, são 65 docentes, sendo que destes, somente quatro possuem o magistério. Os demais estão entre pedagogos, especialistas e mestres.

Apesar de alguns agravantes existentes nas escolas do campo, a maioria possui salas de aula bastante ampla e arejada, pátios, espaços de lazer e recreação, TV, geladeira, data show e som. Disponibilizam de pessoas para limpeza e merenda e ao professor cabe o cumprimento de sua função.

Para alguns professores, as classes multisseriadas ainda são vistas como um dos maiores entraves no fazer pedagógico. É uma dinâmica de trabalho que compromete

consideravelmente sua prática e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Para atender a essas necessidades, eles têm buscado várias maneiras de organização da sala de aula no espaço/tempo.

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.

Nesse sentido, o que é concernente a prática docente fica cada vez mais difícil, pois existe nas turmas uma disparidade muito grande em relação às diferenças de idade e níveis de aprendizagens, tornando o processo de ensino ainda mais complicado e impedindo o professor de desenvolver um trabalho de qualidade.

Segundo as Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo de 2008, no Art.7 e art. 10 § 2º p.2 e 3,

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Porém, os professores de Escolas do Campo, de um modo geral estão sem formação suficiente para assumirem salas de aula em tais comunidades principalmente porque ali o regime escolar se configura em classes multisseriadas. Isto porque não há um suporte pedagógico ou uma capacitação específica e necessária para que se atue em tais classes. Tal despreparo faz com que muitos docentes principalmente os que estão iniciando a carreira e que nunca passaram antes por escolas multisseriadas hostilizem tal condição, busquem outras instituições para trabalhar para que assim não venham a atuar nas escolas multisseriadas.

A partir de relatos sobre quando foi iniciada a Educação do campo no país, identifica-se que as escolas funcionavam dentro das casas, e que em muitos casos eram as esposas ou as filhas dos donos das fazendas que ministravam as aulas. As escolas tinham apenas quadro de giz, não tinha cadeiras e nem mesas individuais; as professoras usavam uma mesa grande com dois grandes bancos formados por uma tábua e duas estacas em cada um, e os alunos sentavam um ao lado do outro enquanto que a professora passava nos cadernos as atividades referentes a cada série.

Estas condições acima relacionadas com o funcionamento das escolas de classes multisseriadas, costumam sugerir que quando se fala em Educação do Campo, a primeira impressão que se tenha é de que se trata de uma educação de péssima qualidade, diferente daquela oferecida na cidade.

As escolas do campo são caracterizadas, essencialmente, como multisseriadas, por possuírem poucas salas ou até mesmo uma única sala e ter um só professor que ministra aulas para até os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, no mesmo local e ao mesmo tempo. Essa forma de organizar o ensino é bastante frequente no Brasil, principalmente no Norte e Nordeste, e se sustenta na contemporaneidade pela própria configuração geográfica da zona rural bem como pelo que reza o Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), segundo o qual a educação básica poderá ser organizada “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização [...]” (BRASIL, 2010, p. 20).

Cabe ressaltar ainda que, esse modelo de educação está voltado completamente à cultura do campo, onde o educando tende a valorizar seus hábitos e cultura, buscando recursos a que lhes venham favorecer através do cultivo e riquezas naturais oferecidas por sua região. Portanto, ainda há muito a ser feito para mudar essa concepção de educação do campo, e cabe às secretarias buscarem métodos que venham despertar o interesse desses educando a permanecer no campo.

3.1 Percurso Metodológico da Pesquisa

O conhecimento é a base do desenvolvimento em todos os aspectos da vida humana, por isso a importância da cientificidade da pesquisa. Sendo assim, numa perspectiva de pesquisa de vertente qualitativa será a abordagem desse estudo, para compreender melhor os aspectos teóricos e metodológicos, buscando os significados da interpretação do contexto social, do ambiente estudado, nela é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo o olhar dos participantes, para então, estabelecer sua interpretação de forma que possa compreender os fatos e fenômenos. Ainda segundo Severino (2007, p. 110) a

conceitua como “um conjunto de metodologias, envolvendo eventualmente, diversas referências epistemológicas”.

Michel Thiollent 1985, diz ser necessário uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa e que esta não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Por isso, para alcançar o objetivo proposto na pesquisa-ação, foi numa perspectiva de estabelecer uma relação entre o conhecimento e ação, entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada e destes com a realidade.

Com este princípio de intervenção participativa de pesquisa esperamos o envolvimento de toda comunidade escolar na solução de problemas reais da escola que permitem ao conjunto avançar no conhecimento científico, na apropriação de novos conhecimentos na capacidade de intervenção concreta na realidade; seja pelas oportunidades de convivência social e expressões culturais diversas seja pela redefinição do espaço escolar. Com isso, faz-se necessário discutir a realidade do campo e educação hegemônica de forma crítica para uma intervenção social articulada a um projeto educacional que limita ao pleno exercício de sua participação política e social de forma mais amplo, capaz de formar sujeitos construtores destes processos de mudança na educação do campo.

3.2 População e amostra

O município de Irecê fica na zona fisiográfica da Chapada Diamantina Setentrional, que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013) tem uma população 77 mil habitantes, destes 12 200 são pessoas residentes no campo.

Concernente as escolas do campo:

Figura 6 – Quantidade de classes multisseriadas de Irecê

Escolas	Quantidade de classes multisseriadas	Alunos Ed Infantil	Alunos Fundamental	Total de alunos
10	24	112	223	335

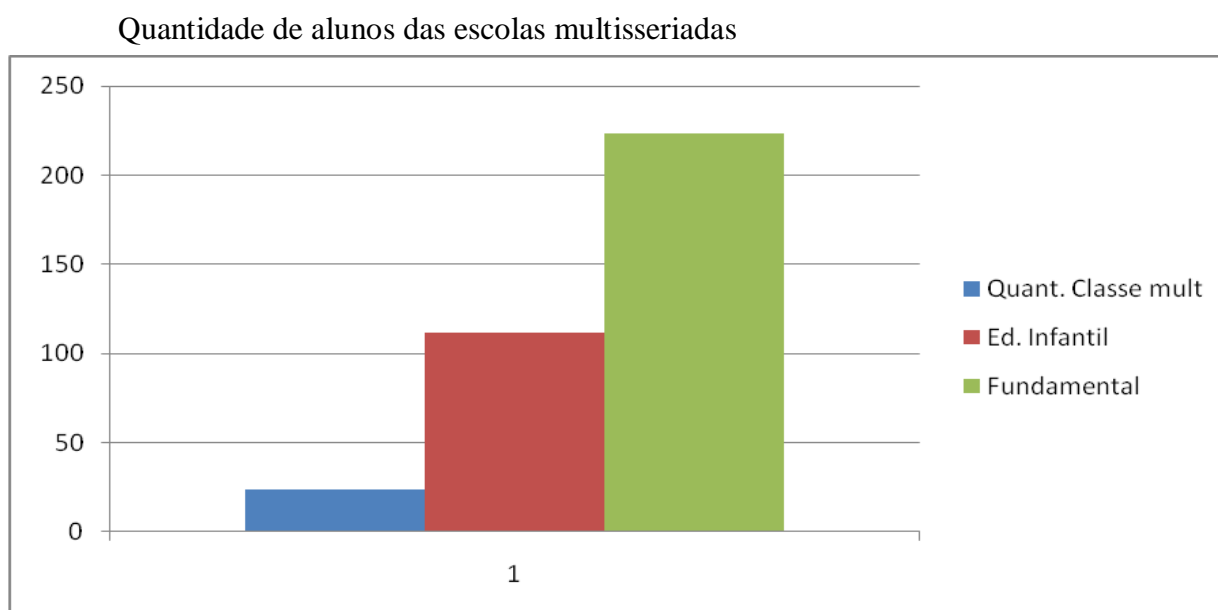


Figura 7 - Fonte: Secretaria de educação

Os professores foram os sujeitos da presente pesquisa, integrantes do quadro efetivo da rede municipal de Irecê

3.3 Instrumentos

Para melhor compreensão do contexto, instrumentos utilizados serão a observação, a análise de documentos e a entrevista semi estruturada. Sendo que, essa última, como técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas [...] sabem, creem, esperam, sentem, ou desejam, pretende fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2008, pág 79). Para (LAKATOS; MARCONI, 2011) esse instrumento permite obter dados que não se encontram em fontes documentais, é o mais utilizado nas pesquisas qualitativas e será realizada individualmente com cada professor.

O uso da entrevista, por sua flexibilidade, permite ao pesquisador acrescentar ou retirar informações conforme os interesses propostos e os que vão surgindo no decorrer da pesquisa, podendo até, gerar pontos de vista, hipóteses, bem como aprofundamento das informações e definições posteriores. Esse instrumento como técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas [...] sabem,

creem, esperam, sentem, ou desejam, pretende fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2008).

3.4 Procedimentos de coletas de dados

Para a análise de documentos, foi solicitado a Secretaria de Educação os documentos oficiais para compor a base teórica da análise, visto que se faz necessárias as informações sobre as escolas de atuação dos professores, bem como, utilizou-se de acervo em mídia e sites. Em um segundo momento, foi realizada uma oficina intitulada “Pensando a multisserie” com todos os professores de classes multisseriadas, como um momento de escuta sensível. O terceiro momento seguiu se para a interação de campo, etapa importante na qual o indivíduo consente oficialmente demonstrando seu interesse e sua colaboração.

A coleta de dados foi feita por meio da entrevista semi estruturada, com roteiro próprio (APÊNDICE I). Foi esclarecido aos sujeitos o tema, o objetivo e a relevância da pesquisa. As informações coletadas por meio das análises dos documentos e das entrevistas permitiram traçar o perfil dos participantes, bem como permitiu conhecer melhor os sujeitos da investigação.

Figura 8 - Estrutura das entrevistas

Tipos de perguntas	Exemplos
Classificatório	Qual o seu nome? Idade? Local onde reside? Qual a formação?
Qualitativo/semiestrutura	Por que escolheu lecionar no campo? Já participou de algum programa ou projeto destinada a multisserie? Já participou de alguma formação específica para classe multisseriada?

Fonte elaborada pela autora

A estrutura das entrevistas é composta primeiramente por um momento introdutório onde existe aquilo que Bardin (2011) denomina como de tipo classificatório com perguntas abertas, mas imediatamente direcionadas a uma resposta simples e imediata, onde o sujeito se identifica frente a um conjunto de características sociais, tais como: nome, idade, cidades e assim por diante.

Assim, foram divididas em diferentes momentos que buscavam os seguintes objetivos: Informações pessoais dos sujeitos, como sexo, suas trajetórias acadêmicas; Tempo de trabalho dos professores, considerando os diferentes momentos entre a docência total, no campo em específico e em classe multisseriada.

Seguido por perguntas mais complexas daquilo que a psicóloga Laurence Bardin (2011) denomina como entrevista semiestruturada por meio das quais os questionamentos giram ao redor de temas centrais com quais se pode interagir, mas deixando espaço para o sujeito e o interlocutor deve se posicionar ocasionalmente, sim, pois “a entrevista é mais um momento espontâneo do que um discurso preparado” e é justamente nesse momento em que existe um espaço de interlocução em que muita das vezes o sujeito se sente na necessidade de expressar aquilo que significa sua própria personalidade, de se expor, de demonstrar seu próprio “Eu”.

Já no segundo momento, as perguntas foram direcionadas para os motivos que os levaram a exercer o magistério, o porquê de escolher o campo para lecionar, as vantagens de atuar em classes multisseriadas e outros. Com isso, os participantes desta pesquisa totalizaram dez (19) docentes, de dez (10) escolas/classes multisseriadas do município de Irecê

Figura 09 - Escolas multisseriadas em Irecê

Escola	Comunidade
1. Escola Municipal José Alves de Andrade	Mocozeiro
2. Escola Municipal Floriano Dourado	Queimada do Floriano
3. Escola Municipal Professora Anita Marques Dourado	Meia Hora
4. Escola Municipal Anísio Teixeira	Lagoa Nova
5. Escola Municipal Antônio Rodrigues da Rocha	Queimada dos Rodrigues
6. Escola Municipal José Pereira de Oliveira	Fazenda Nova
7. Escola Municipal José Pereira Durval	Umbuzeiro
8. Escola Municipal 2 de Julho	Cocão
9. Escola Municipal Marechal Deodoro da Fonseca	Baixão de Zé Preto
10. Escola Municipal Adolfo Moitinho Dourado	Achado

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Por tudo, as entrevistas serviram para coletar o mundo pessoal do indivíduo, sua autonomia, seus testemunhos como alguém que relata suas experiências a partir de suas concepções de verdade, naturalidade e experiência. Em seguida, foram feitas as entrevistas gravadas em áudio, ouvidas pelos sujeitos e depois transcritas.

3.5 Resultados e discussão

A organização da prática pedagógica nas classes multisseriadas tem sido objeto de estudo em muitas pesquisas, no entanto, considerando que as temáticas a cerca dessa questão, necessitam ser mais aprofundadas, no entanto, a presente pesquisa analisa como se dá essa organização nas escolas/classes multisseriadas de Irecê. Pretende se ainda a socialização dos resultados com a Secretaria Municipal de Educação, de forma que a pesquisa sirva de subsídio para outros trabalhos acadêmicos com temas que estão inter-relacionados com este, especificamente.

Com as entrevistas semi-estruturadas, objetiva se coletar informações pessoais dos agentes envolvidos, sua trajetória escolar e profissional, além de percepções que os mesmo tem sobre seu trabalho. As entrevistas foram realizadas com dezenove (19) professores da rede municipal do campo de Irecê. Transcorreram nas escolas, no momento do planejamento. Para entender um pouco sobre o contexto das classes multisseriadas no município de Irecê, alguns pontos da entrevista merecem destaque.

Como supracitado, as entrevistas foram divididas em momentos diferentes como informações pessoais, idade, local de residência, tempo de trabalho docente, em específico nas escolas do campo e classes multisseriadas e suas opiniões a respeito da organização do trabalho pedagógica nessas classes. Em linhas gerais, buscando um perfil geral dos sujeitos a partir dos relatos nas entrevistas, lançou se mão de suas falas para representar determinadas situações.

Figura 10 - Perfil dos professores

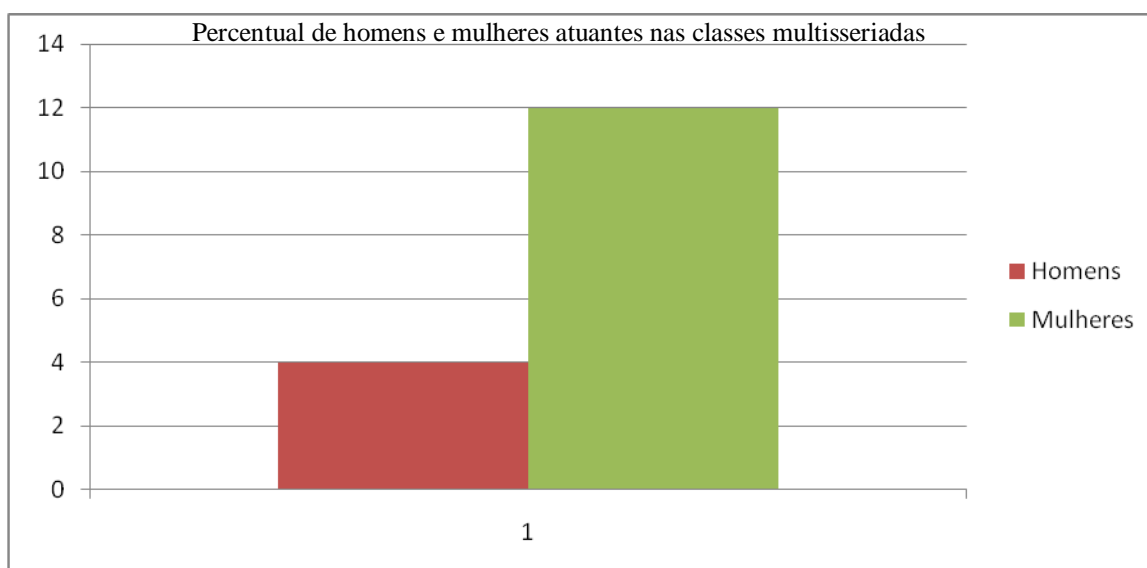
Docente	Idade	Sexo	Residência
1	33	M	Zona urbana
2	47	F	Zona Urbana
3	43	M	Zona Urbana
4	41	F	Zona rural
5	34	F	Zona rural
6	36	F	Zona rural
7	37	F	Zona rural
8	48	F	Zona rural
9	46	M	Zona rural
10	41	F	Zona urbana

11	44	F	Zona urbana
12	48	F	Zona rural
13	40	F	Zona rural
14	39	F	Zona urbana
15	39	F	Zona rural
16	46	M	Zona rural

Fonte: com base nas entrevistas, elaborado pela autora

Esses indicativos revelam as formas de interação entre zona rural e urbana, dado valioso para compreender a educação do campo. No que tange a idade, percebe-se que as docentes mais velhas se apresentam com 48 anos (duas professoras) e o mais jovem com 33 anos. No que diz respeito ao sexo, 4 são masculinos e 12 femininos. Já em se tratando do local de residência, 10 desses sujeitos afirmam como moradores do rural o que evidencia que os 6 tem o campo apenas como local de trabalho.

Figura 11 - Percentual de homens e mulheres atuantes na multisserie



O fator gênero é predominante na docência, sobretudo na educação infantil e no ensino primário, isto se dá por um fator histórico em que as mulheres supostamente se identificariam mais com a criança por ser mãe, carinhosa, estar mais apta aos cuidados e também por uma questão econômica onde as mulheres consideradas de família teriam um emprego que não colocaria sua honra em questão. (ALMEIDA, 2007).

Nessa perspectiva, é de extrema importância saber a localidade que os professores dessa modalidade de ensino residem, haja vista os deslocamentos que os professores precisam fazer para poder exercer sua atividade. Com esse perfil inicial traçado sobre os professores

que atuam em classes multisseriadas, segue a etapa mais detalhadas das entrevistas, tendo como elemento primordial a profissão de professor para esses docentes da educação do campo.

Figura 12 - Tempo de docência na educação do campo

Docente	Docência	No campo	Em classes multisseriadas
1	10 anos	6 anos	6 anos
2	20 anos	2 anos	2 anos
3	15 anos	10 anos	5 anos
4	8 anos	3 anos	3 anos
5	15 anos	15 anos	15 anos
6	16 anos	16 anos	16 anos
7	28 anos	28 anos	28 anos
8	26 anos	26 anos	26 anos
9	10 anos	10 anos	10 anos
10	20 anos	20 anos	20 anos
11	30 anos	30 anos	30 anos
12	10 anos	10 anos	10 anos
13	20 anos	18 anos	18 anos
14	20 anos	20 anos	20 anos
16	25 anos	25 anos	25 anos

Fonte: autora da pesquisa

Observando a tabela, e ao número de professores entrevistados que somam 16, este, porém não obedece ao número citado do levantamento correspondente a quantidade de docentes que lecionam no campo. Foi quantificado 19 professores, o que significa que 3 desses não estavam na escola no momento da realização da entrevista. Assim, do total tabelado, 10 já estream sua função docente no campo.

Sobre a questão do tempo de profissão, apenas um deles tem menos de 10 anos de docência. A pessoa com mais tempo em sala de aula trabalha no magistério há 30 anos e o mais novo há oito anos. Nesse sentido, no que se refere a docência e o desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa, pode se considerar que:

A forma, o vigor, o conteúdo e a direção dos processos proximais que levam a cabo o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa que se desenvolve; do ambiente – tanto imediato quanto mais distante – no qual os processos ocorrem; da natureza dos aspectos do desenvolvimento estudados e das continuidades e

mudanças sociais que acontecem ao longo do tempo no curso de vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, pág. 996

Ainda no quesito de tempo de profissão no campo apenas cinco docentes não iniciaram sua carreira de profissão diretamente no campo. A trajetória dos demais se iniciou no campo, concomitante com a prática docente.

Um dado importante observado nas entrevistas foi o fato de a maioria residir no campo. E como se observa adiante nas respostas dos professores a questão de não ter muitas opções para esses docentes, antes de iniciarem a função, no que se refere à escolha de uma profissão, predispõe a “profissão professor”, enquanto meio de subsistência. Conforme supracitado, a pergunta realizada no tocante ao motivo da escolha de lecionar no campo em classe multisseriada tiveram as seguintes respostas:

Penso que o campo também é um local de experiências e de importante aprendizagem para a minha formação como profissional na área de educação. (Professor V)

Por ser nascida e criada no campo, conhecemos as necessidades e dificuldades dos nossos estudantes, nada mais justo que compartilhar meus conhecimentos com a minha comunidade, uma vez que fui aluna e conheço a realidade do nosso lugar.

Por morar no campo, ter estudado no campo e por ter a consciência de que era necessário aplicar no meu lugar o que aprendi, e pelo sentimento de pertencimento e valorização da minha identidade, enquanto filha dessa comunidade. (Professora F)

No início não foi escolha, eu sempre morei no campo, gosto muito de residir e trabalhar aqui, em relação a classe multisseriada, não vejo empecilho nenhum em lecionar nessas turmas. (Professora J)

Escolhi lecionar no campo por que sou do campo. Quando conclui o magistério não tive escolha. Na época era o único curso oferecido na minha comunidade. Quando comecei a ensinar ainda não tinha uma certeza que era realmente o que eu queria. Demorei muito para me acostumar a ser professora. Com um tempo comecei a tomar gosto pela profissão. Hoje entendo que a organização da classe multisseriada não difere a seriada. Não tenho dificuldades de trabalhar nessas classes. (Professora B)

Baseado nas falas dos professores e observando a tabela acima, dos 16 professores entrevistados, 10 iniciaram sua carreira profissional como educadores do campo, por residirem no campo. Estes dados nos trazem a reflexão de permanência da maioria dos

professores nesta área, de vasto conhecimento do contexto do campo e da especificidade deste aluno que é recebido.

Das questões entrevistadas, quatro professores titubearam para responder a seguinte pergunta: Quais dificuldades de lecionar em classe multisseriada? Diante dos questionamentos sobre esses aspectos, os professores relataram:

[...] Pelo fato de ter que dar atenção a educação infantil, primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, até quinto ano, com um único quadro... aí você divide no meio, escreve pra um... [...] porque é da educação infantil até o quinto ano né, aí a dificuldade da gente é essa. (Professora A)

A dificuldade maior é a questão de quantidade de alunos, porque conforme a quantidade de alunos fica mais difícil de você trabalhar, aí como quando eu comecei trabalhar eu só tinha o ensino médio, eu não tinha nenhum preparo pra trabalhar, em sala de aula e ainda por cima multisseriado, então achei difícil questão de ter planejamento, preencher diário, nota, essas coisas. (Professora B)

Muito complicado, você entra numa sala de aula, você tem que tá bem, buscar metodologia, na verdade você tem que criar metodologia porque é muito complicado. No meu caso acostumado a trabalhar com o tradicional, série ou ano, você se bate, você muitas vezes se perde. (Professora C)

Lecionar em classe multisseriada é muito difícil. Eu consegui trabalhar com minhas turmas, mas não sei como. Se fosse pra eu preferir eu não queria multisseriado. É muito difícil você trabalhar com multisseriado na verdade, no meu conceito eu acho que teria que ser a parte, porque tem aluno que às vezes você atrasa ele devido o outro, eu acho assim, que se você pega só o terceiro ano ou só o segundo ano, seu objetivo é avançar a turma, lógico que tem aqueles que são mais lentos e aqueles que são mais avançados, mesmo assim consegue trabalhar aquele conteúdo, não que você não consiga com multisseriado, mas você tem que ter um tempo maior, você tem que estar exigindo mais de você.

Sobre as dificuldades de trabalhar com multisserie, as respostas recorrentes foram: O tempo que é bastante reduzido, a questão do ensinar a ler e a escrever e a maioria colocou a metodologia como principal dilema de trabalhar nessas turmas. Foi percebida grande dificuldade em lidar com o ensino e de alfabetizar alunos que apesar de estarem no final do fundamental, não são alfabetizados.

O fator formação continuada específico para essas classes está referido nas falas, visto que alguns docentes desconhecem metodologias para lidar com o ensino multisseriado. Nóvoa (1992) afirma que não há qualidade de ensino nem inovação pedagógica sem uma formação de professores adequada, formação tanto inicial quanto continuada.

No que tange os desafios percebeu-se durante a entrevista que os professores tinham dificuldades em relatar sobre os desafios que passaram, mas isso não quer dizer que essas são as únicas dificuldades vivenciadas por eles. Dessa maneira, segundo as falas aqui categorizadas, a maior dificuldade encontrada pelos docentes quanto à prática em classes multisseriadas, diz respeito a quantidades de séries numa mesma turma, tanto no que tange às questões do tempo quanto às demandas da árdua tarefa de alfabetizar.

Assim, diante de tantos problemas iniciais e recorrentes dos professores, foi perguntado aos mesmos quais vantagens de trabalhar em classes multisseriadas. Perante as condições, as dificuldades e a formação específica, notei o cansaço de muitos ao relatarem que não há vantagem neste ensino.

Vejo que não há vantagem, nem pro aluno, nem pro professor. A desvantagem é pela falta de concentração, porque você não pode dar atenção pra um aluno que tem mais necessidade porque os outros vão cobrar mais atenção. Tu não conseguir acompanhar a dificuldade dos alunos. (Professora Y)

Desvantagem é o professor está ali o tempo todo, se virar, buscar suporte. Vantagem, acredito que não. (Professora A)

Desvantagem tem porque cada série é diferente, então cada série teria que ter um acompanhamento diferente, então essa é a desvantagem. [...] E vantagem, olha a vantagem, eu acredito que não tenha muito não, é muito complicado. (Professora F)

A vantagem é que não tem escolas que possam pegar aqueles alunos ali da série deles e eles aprender, mesmo assim eles aprendem. A desvantagem pra eles é a dificuldade de aprender, porque é multisseriado então é muito complicado, tanto pro professor quanto pra criança. (Professora J)

De acordo com os relatos, a maioria dos docentes vêem como vantagem na multissérie, a situação de muitas localidades, as quais, são distantes e formadas de pequenos grupos, de forma que há poucos estudantes, desta maneira, a classe multisseriada seria o único meio dessas crianças estudarem, visto que, o deslocamento para outras comunidades seria complicado, por algumas serem longe uma das outras, onde o aluno e talvez o professor tivesse que percorrer longas distâncias para chegar a escola.

Baseado nas falas dos professores, Hage (2008, p.05) afirma que,

Em geral, os sujeitos do campo em seus depoimentos expressam muita insatisfação com relação às escolas multisseriadas e consideram a existência

dessas escolas um grande “problema”, responsável pelos prejuízos ao processo de escolarização do campo. Em muitos casos, os sujeitos se referem a essas escolas como “um mal necessário” e estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas da cidade, manifestando o desejo que essas escolas se transformem em seriadas, como a única alternativa para que nelas se desenvolva um processo de ensino aprendizagem com qualidade.

Tudo isso mostra o quanto os professores sentem dificuldades em organizar o processo pedagógico nas escolas multisseriadas, justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e tem que elaborar seus planos de ensino diferenciados por série, desta forma os professores se sentem angustiados e ansiosos, pois, buscam realizar seu trabalho da melhor maneira possível, e, ao mesmo tempo, de forma que se sentem perdidos muitas vezes.

Em continuação as respostas dos professores entrevistados, alguns nos chamaram a atenção em relação à forma como vêem a multisserie. Dizem que não é empecilho algum trabalhar com essa modalidade de ensino, até conseguem ver possibilidades nessas organizações. Nesse sentido, foi feita a seguinte pergunta? Dê a sua opinião sobre as turmas multisseriadas: A criança pode ter uma educação de boa qualidade nessas turmas?

A multisserie para mim é uma organização normal, como se fosse seriada. Não tenho problemas nenhum em trabalhar com essa classe. A prova é tanta que meus alunos são todos alfabetizados. Exceto um que apresenta uma dificuldade de aprendizagem que não é normal para a idade dele. (Professora Y)

Vejo a multisserie como uma turma comum. O trabalho que desenvolvo com meus alunos não é diferente das turmas da cidade. As crianças podem sim ter uma boa educação na classe multisseriada. Eu acredito muito no meu trabalho e percebo que meus alunos estão sempre avançando. (Professora Z)

É uma turma como outra qualquer. Quando estou dando aula, não consigo perceber que a turma é misturada, então trabalho com meus alunos de uma forma que não interfira na aprendizagem por causa da multisserie. Não vejo essa modalidade como um problema como dizem. (Professora A)

Já faz muito tempo que trabalho com a classe multisseriada. Desde quando me entendo por professora do campo. Acho que devido a minha experiência ser toda nessas classes, não consigo ver diferença alguma das turmas da cidade. Meus alunos conseguem aprender de forma significativa. (Professora C)

Para Freire (1996), educar é tarefa delicada, e exige não apenas domínio dos conteúdos e metodologias, a motivação do professor tem influência direta na formação do

educando, pois é na relação entre os dois indivíduos, professor e aluno que se constrói a autonomia do aluno. Por tudo que foi mencionado, o que foi percebido em relação a afinidade que os referidos professores tem com as crianças do campo estão ligadas a um compromisso e força de vontade em fazer a diferença em um espaço que por muito tempo foi precarizado.

Ao serem questionados sobre a estrutura física da escola, foi unanimidade quando colocaram os espaços como adequados para a circulação dos alunos. Assim como também foi unânime as angústias a necessidades de materiais pedagógicos e de pesquisa condizentes com as especificidades do campo. Seguem alguns relatos das entrevistas:

Nossa escola tem espaço de sobra. Não podemos reclamar de espaços. Só acho que precisam ser melhores aproveitados, com materiais contextualizados. Nesse caso, é preciso o suporte da Secretaria de Educação no que diz respeito a investimentos nas escolas do campo. (Professora G)

A escola que atuo é bem espaçosa. Gosto muito de trabalhar com meus alunos fora da sala de aula. Aproveitar os espaços que a escola tem disponível. Se tem uma coisa que não faltam em nossa escola é espaço. (Professora L)

Minha escola é carente de material pedagógico. O que sobra nas escolas da cidade manda pra gente. Não tem nenhum sentido trabalhar com materiais que não falam da realidade dos alunos do campo. (Professora M)

Outro desafio apontado pelos entrevistados é em relação aos programas que chegam para as escolas do campo. São pacotes prontos que segundo eles não dialogam com o contexto que estão inseridos. Aliado a essa questão, foi perguntado aos docentes a respeito de formação continuada para classe multisseriada, segue as respostas de alguns professores:

Já tivemos formação continuada, mas nada específico para multisserie. Um exemplo é o PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa). Essa formação foi muito boa, mas nada voltada para a realidade do campo. (Professora B)

Em 2004 algumas escolas foram contemplada com o Programa Escola Ativa, me lembro que essa foi a única formação voltada para multisserie, mas que infelizmente nem todas as escolas puderam participar. (Professora N)

Gostaria muito de participar de uma formação específica para a classe multisseriada. Tenho muitas dúvidas de como trabalhar com essa mistura. Sinto que não consigo atender as demandas que surgem na minha sala. São muitas. Ao mesmo tempo, percebo uma vontade enorme em meus alunos de aprender mais e mais e vejo que não tenho tanta habilidade para atender a todos os níveis de aprendizagens. (Professora Y)

A formação continuada deve ter significado, principalmente, no modo de entender o exercício e o papel do ser professor mediante ao trabalho. Segundo Nóvoa (1992), não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.

Em virtude dos fatos mencionado, as escolas multisseriadas, oportunizam às populações que vivem no campo, a terem acesso a escolarização no lugar em que vivem, fator este, que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, reafirmando sua identidade e cultura, se não fosse por todas as situações negativas que envolvem a dinâmica educativa dessas escolas, como já mencionado.

3. 6 Cronograma de execução

As formações acontecerão na contextualização da prática no “chão da escola”. Levando em conta que não existe uma “receita pronta” para se trabalhar na organização multisseriada e que cada docente tem sua própria organização, o objetivo deste, será fazer uso das informações adquiridas no trabalho de campo, nas entrevistas, no levantamento dos documentos com o propósito de discutir e planejar a respeito das problemáticas significativas da prática docente. Trabalhando coletivamente com as docentes possibilidades em desenvolver um trabalho de qualidade nas escolas/classes multisseriada do campo.

Serão desenvolvidas oficinas de estudo pensado partindo das necessidades que serão compartilhadas e socializadas com os professores, tendo como foco os problemas e dificuldades realizado na fase da coleta dos dados. Daí definir com os docentes temas/ conteúdos necessários a sua formação. O resultado final que se espera é a construção de uma proposta de formação, construída pelos próprios protagonistas, que serão os professores.

Isto porque, se pretendemos uma educação de formação humana de qualidade para as crianças e jovens, teremos de ousar em desenvolver uma prática na defesa do conhecimento com produção e difusão, acesso e socialização do conhecimento culturalmente produzido historicamente acumulado pela humanidade como direito social, tal como preconiza e defende os movimentos sociais organizados do campo para escolarização e para formação de professores.

Os encontros nas escolas terão uma pauta pré-definida a partir da escuta e problematização, conforme a abordagem de cada temática. A teoria e a prática estarão em constante diálogo todo o tempo, pois pretendemos realizar estudos dirigidos, oficinas e

Estudo teórico-prático Escola Escola José Pereira Durval - Fórum de Educação do Campo										
Estudo Teórico-prático José Alves de Andrade										
Oficina – Uneb										
Oficina - Coordenadores pedagógicos e professores – UFBA										
Relatório da produção coletiva										

Assim, o que pretendo é propor uma formação continuada que contemple o contexto e a realidade em que vivencia cada educador, partindo sempre da premissa de que é possível sim desenvolver uma educação de qualidade na escola do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção deste trabalho, pudemos perceber que uma pesquisa dessa natureza não leva a conclusões finais, mas sim, instiga a novas questões de estudo. Com base nessa premissa e nos relatos dos professores, foi possível identificar informações que nos possibilita uma primeira aproximação com a realidade das escolas observadas. Assim, me debrucei sobre o objeto de estudo, concentrando-me em analisar a organização do trabalho

pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê, com ênfase em identificar as dificuldades e as possibilidades dos docentes em realizar um trabalho pedagógico de qualidade nessas classes no desenvolvimento de seu ofício.

Para o enfrentamento da situação averiguada nas análises, no contexto da educação do campo, segundo HAGE (2005) aponta a ideia para um processo de educação dialógica, cujo ideal esteja interrelacionados com os sujeitos, os seus saberes e suas intencionalidades de qualidade de vida e de aprendizagem. A partir dessa perspectiva pode-se superar a proposta reincidente da educação bancária, porque entende que os saberes da experiência do cotidiano e no diálogo com os conhecimentos escolares visam propiciar os avanços na construção e na apropriação do conhecimento por parte de educadores e educandos.

Sendo assim, se compararmos hoje a educação oferecida aos povos que vivem e/ou trabalham no campo como aquela oferecida no passado, poderemos ver que, apesar de ainda não poder ser considerado o quadro ideal de educação, representa as lutas de movimentos sociais que, em parceria com outras instituições, conquistaram um espaço de destaque no meio educacional brasileiro. No entanto, políticas públicas se fazem necessárias, para garantir a dotação de recursos financeiros, assim como diretrizes pedagógicas específicas que contemplem todas as modalidades de ensino, a fim de possibilitar aos povos do campo uma escola de qualidade, que atenda suas reais necessidades, assegurando seus direitos de formação integral.

Se por um lado, como vimos, a escola do campo possui uma herança de discriminação, sendo tratada pelo poder público “por meio de política de caráter compensatório, através de programas, projetos e campanhas emergenciais, de forma descontinuada”. (Toledo, 2005, p. 125), por outro lado, são nítidas as conquistas no decorrer desses anos. A Educação do Campo nasce para preencher as lacunas da educação rural, que possui um caráter mais, digamos, “imediatista”, sem uma preocupação com a formação integral desses sujeitos, ou seja, sem a intenção de construir sujeitos críticos, que analisem suas reais condições de vida e da sociedade.

A Educação do Campo busca valorizar seus alunos através do oferecimento de uma educação adequada, com um currículo diferenciado voltado para realidade dessas comunidades campesinas. A escola do campo foi e, de certa forma ainda é, desprestigiada, com atendimento precário, instalações inadequadas, escassez de materiais didático-

pedagógicos e de recursos financeiros, além de possuir políticas desarticuladas da realidade em que estão inseridas, que tentam “urbanizar” o ensino nesse meio.

E nesse contexto, pode-se conferir que no âmbito nacional as escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação esta, que precisa ser superada, pois tem sido predominante nos sistemas de ensino concepções que desvalorizam as identidades culturais das populações dessa área, assim como, tem permanecido como único modelo de ensino de qualidade viável, isto é, o ensino seriado. Mais ainda, o que se percebe é que tanto um modelo quanto o outro possuem desafios a serem superados, na intenção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Outro aspecto que mereça ser destacado é aquele que exige do professor várias competências, isto é, para focar no processo ensino-aprendizagem de qualidade, na escola multisseriada, o professor tem que ser dinâmico, uma vez que, precisa dar assistência a mais de uma série. Assim, Rodrigues (2009, p.188) enfatiza a prática pedagógica desse professorado, porque, enquanto uma série copia do quadro, a outra desenvolve uma leitura no livro didático, e a outra resolve uma atividade xerocopiada. Confere-se com isso que o professor necessita fazer uso de várias metodologias que ele mesmo cria.

Desse modo, a partir dos conflitos, das dificuldades próprias das escolas multisseriadas, os professores constroem suas práticas, orientados pela vontade própria, tendo em vista que muitas vezes não foi preparada para desempenhar todas essas atividades ao mesmo tempo. É válido também ressaltar que a formação docente é outro ponto que merece ser evidenciado.

O professor leigo era muito comum nas salas multisseriadas, que contavam com professores, na maioria das vezes, oriundos dessa modalidade de ensino, tendo, portanto, a formação restrita à 4ª série do ensino fundamental. Atualmente, esses professores são raros. Em Irecê é praticamente inexistente o professor leigo, tendo a grande maioria dos professores do campo com graduação, especialização e mestrado.

Como foi relatada nas entrevistas pelos professores, a multisseriação não é tida como uma grande dificuldade. Há queixas de não existir uma formação específica para atuar nessa realidade, sendo difícil o trabalho, sobretudo, no começo, mas com a prática os professores vão aprendendo. A administração do tempo também é algo que tem desafiado a organização do fazer pedagógico na multisserie. Nesse sentido, para que a escola onde funciona as classes

multisseriadas consiga desempenhar com afinco os direitos à educação com qualidade é necessário, além de investimento na infraestrutura, investimento no corpo docente, haja vista que são considerados polivalentes nas suas atividades.

Sendo assim, para que isso ocorra se fazem necessárias políticas públicas, que garantam recursos financeiros, diretrizes pedagógicas específicas, que contemplem todas as modalidades de ensino, a fim de que possibilitem aos que vivem do e no campo uma escola de qualidade, uma escola que atenda as suas necessidades, assegurando seus direitos (RODRIGUES, 2009). É necessário que hajam políticas voltadas à melhoria da educação de crianças que estudam nas escolas multisseriadas do campo, objetivo a ser alcançado, a partir da compreensão dos governantes para a importância dessas escolas à população do campo.

A expectativa da formação continuada é enfatizada através da pretensão de buscar cursos de pós graduação. Entretanto, relatam a necessidade de valorização dos docentes não só pelo poder público, mas também pelos pais, que necessitam dar valor a educação escolar e a prática docente. Tendo em vista as propostas e mudanças impostas que desconhecem e negligenciam as reais necessidades e especificidades da escola do campo.

Diante do que foi discorrido, a formação inicial ou continuada do professor de multissérie ireceense, tem necessidade de passar por reformulações, tanto nos currículos das universidades que dispõem os cursos de pedagogia no município, quanto da Secretaria Municipal de Educação a propiciar a esses professores uma continuidade, abarcando ensino multisseriado, e não o relegando ao cumprimento de uma legislação, ou de um currículo.

Acredita-se ser necessário um esforço para que sejam implantadas nas escolas reformas que dêem atenção para a criação de condições de aprendizagem não só para aos estudantes, mas para os professores também. É de suma importância um acompanhamento pedagógico regular, para que os professores sejam auxiliados, de forma que esse acompanhamento que os possibilite no reconhecimento de métodos eficientes no desenvolvimento de sua prática pedagógica, de forma que suas aulas se tornem mais significativas. Para tal, é necessário que os professores das escolas multisseriadas do campo tenham formação específica, de modo que lhes seja possibilitado aperfeiçoamento em relação ao conhecimento direcionado a sua prática. Evidenciando assim, a responsabilidade por parte da gestão pública, em repensar políticas públicas que estejam direcionadas às classes multisseriadas do campo em Irecê e em especial a atuação dos professores que trabalham com essas classes.

Há um conjunto de situações que precisam ser superadas, e a trajetória desta pesquisa, seu recorte, a escolha dos sujeitos, a escrita, a escolha da metodologia, o campo, até a redação desse projeto, foi um longo processo de oscilação de sentimentos, descobertas e muito aprendizado. Uma oportunidade não só de adquirir conhecimento científico, mas um processo de autoconhecimento e de conhecimento de minha cidade, pois até então, desconhecia o ensino multisseriado em Irecê. Hoje vejo esse contexto com outros olhos, e a divide com os leitores deste trabalho.

Entendendo que estamos longe de acabar tal problemática, o propósito maior nesta pesquisa é incentivar discussões e dar maior visibilidade ao tema, acreditando também que ele precisa ser melhorado em muitos aspectos, seja em formação continuada, valorização do professor, recursos e materiais adequados, etc. É preciso ainda que seja garantido aos professores a autonomia no seu fazer pedagógico, não que as coisas corram soltas, mas que tenham liberdade de criarem e mostrarem o que sabe, pois o que deve ser assegurado é a educação.

Este trabalho me permitiu refletir sobre a situação das escolas multisseriadas, e a formação do professor do campo, mas que não possui conhecimentos empíricos para lecionar na condição multisseriada. Assim, espera-se que os estudos que virão provoquem discussões e tomem atenção do poder público e da sociedade, para a garantia da qualidade educacional e, para que existam condições para que os professores desenvolvam suas atividades, que estes tenham formação, material e espaço adequado pra que o processo de ensino e aprendizagem seja garantido.

Os resultados até aqui apresentados são iniciais, espera-se que as reflexões apresentadas possam ser debatidas para se repensar o ensino multisseriado no campo em Irecê.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação.** Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ.; Brasília: Inep/MEC, 1989.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** São Paulo: Ação Educativa, 1993. Disponível em: pdf

ARANHA, Maria Lúcia de A.A. **Filosofia da Educação**. 3ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Editora Moderna, 2006

ARROYO, Miguel. KOLLING, Edgar J. et al. **Por uma Educação do Campo**. Brasil. Fundação Universidade. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: MEC, 2004

_____. Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org). **Por uma Educação no Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, Cap. I, p. 27 – 49. 14

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios**. In: NETO, Antonio Cabral et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BARBOSA, Leandra Aparecida. **Educação Rural**. Caldas Novas, 2011.

BICUDO, M. A. V. Fenomenologia: Confrontos e Avanços. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. Pesquisa Qualitativa: significados e a razão que a sustenta. Revista pesquisa qualitativa. Ano 1, n.1. São Paulo: SE&PQ, 2005. BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas – vol.1. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BELTRAME, S. A **Escola do Campo**. In: MEKSENAS, P.: TORRIGLIA, P. L. (org.) Pensando a Educação: perspectivas contextos e práticas. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília-DF: 2010.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada e Diversidade**. Projeto Base –Brasília: SECAD/ MEC, 2008.

_____. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e Diversidade**. Programa Escola ativa. Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº1/2006. **Dias Letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância** (CEFFA). Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE / CEB nº 1, 03 de abril de 2002.

BRUNS, A. Gatewatching, not gatekeeping: **Collaborative online news**. In: **Media International Australia Incorporating Culture and Policy**: quarterly journal of media research and resources, 2005, 107, p. 31-44.

CALDART, Rosely S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004. p.315 – 405.

_____. **A Educação do Campo Política Pública**. Disponível em: <http://www.ead.ifpa.br>. Acessado em julho de 2008.

_____. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e praticas de ensino**. Goiânia. Alternativa. 2011.

Conselho Nacional de Educação Básica: Resolução CNE/ CEB1, de 3 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1.

Cordeiro, G.N. K. et al. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. In: Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Diversidade – SECAD/MEC. **Educação do Campo: Mudando Paradigmas**. Brasília Março de 2007.

DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do enfrentamento no cotidiano das lutas do campo**. IN: Reunião Anual da Anped, 16, 1993, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 1993. p.125-162.

DEMARTINI, Z. de B. F. **Educação rural: retomando algumas questões. Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36 p. 175-189, jul./dez. 2011

ESPOSITO, V.H.C. **Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológico-Hermenêutica. Relato de uma Pesquisa**. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (org.) A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

_____. **A escola: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Editora Escuta, 1993

FERNANDES, Bernardo Mançano., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**: texto Preparatório In:

_____. MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna. De Jesus, Sonia Meire Santos Azevedo. Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. v. 5. Brasília, 2004. p. 53 – 89

ELLIOT, J. **Action research f Action research for educational change**. tional change Filadélfia: Open University Press, 1991.

ESPOSITO, Y. L. **Estudo analítico de uma experiência de avaliação do impacto de políticas de melhoria da qualidade do ensino**. São Paulo, 1996. Tese (dout.) PUC/SP.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salet. **“Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”**. In: 2006.

FREIRE, Paulo. **A Concepção “Bancária” da Educação como Instrumento da Opressão. Seus Pressupostos, sua Crítica**. In: Pedagogia do Oprimido. 41ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005, Cap. 2, p.80.

_____. **Educação e Mudança**. 13ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.

FREITAS, H.C.L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 2004.

GEPERUAZ. Grupo de Pesquisa em Educação Rural da Amazônia. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/ Região Amazônia**. Belém- PA, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Para chegar lá juntos e a tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. 21ª- Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998

Ghedin, E. (Org.). (2012). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. SP: Cortez, 1994.

GORENDER, Jacob. **Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro**. In STEDILE João Paulo (Org.). *A questão agrária hoje*. POA: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FERNANDES, B. M. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HAGE, Salomão Mufarry. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional**. In: *anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos*. Caxambu: ANPED, 2006.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

_____. *Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica*. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2004, pp. 42-60.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2010.

_____. **Editorial. Comunica Multisserie**. Belém- PA. 2004.

HEIDEGGER, M. **Todos nós. ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981. HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEX, A. **Biologia educacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973, 14ª edição.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Escolas Públicas do Campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira/** Ernandes Reis Marinho/ Brasília: Universa, 2008.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação.** Porto Alegre: EST, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 17 de abr. 2017.

MENNUCCI, S. **A crise brasileira de educação.** São Paulo: Oficinas Gráficas dos irmãos Ferraz, 1930a. NASCIMENTO, C. G. **Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás.** Revista Iberoamericana de Educación, 2004.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** Brasília, 199. (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST.** Mitsue Morissawa. – São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T. **Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social.** Contrapontos, Itajaí, v.7, n.1, p. 185-199, jan./abr. 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo : EPU, EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, C. G. **Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás.** Revista Iberoamericana de Educación, 2004.

NEMI, Ana Lucia Lana. **Ensino de história e experiência: o tempo vivido.** São Pulo. FTD, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, I. N. **O magistério: um encontro.** In: BUENO, B. O. et al. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 1998. p.157-60

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campopoliticas.shtml>. Acesso em 30/05/2010, às 14hrs15min.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras, 1934.** Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

REIS, Maria Isabel Alves dos. **As Reformas Educacionais Brasileiras e suas Implicações para a Escola e o Trabalho Docente: breves reflexões sobre o trabalho nas escolas do campo.** Disponível em: <http://www.ead.ifpa.ed.br>. Acessado em: julho de 2013.

RODRIGUES, Dilma Alves. **O significado da Escola Rural Revelado na Trilha do Trabalho.** 1993. 203 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de educação do campo.** In: Cadernos didáticos sobre educação no campo UFBA. Universidade Federal da Bahia. 2010. p. 13-65

SEHNEM, Dirce Terezinha Drebel. **Escola e ensino agrícola.** São Miguel do Oeste: McLee, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. da. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente.** São Paulo: Pioneira, 2003.

SILVA, Jaqueline Barbosa da, SANTIAGO, Maria Eliete. As iniciativas de formação continuada para a educação do campo: os/as professores/as das classes multisseriadas e suas representações sociais. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais...** Brasília: UnB, 2008. 15 p.

SOUZA, Maria Antonia de, SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2006. p. 211-227.

STEDILLE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária no Brasil – 2 O Debate na Esquerda: 1960-1980.** São Paulo. Expressão Popular, 2005, p. 17 – 33

TERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre. (Coord) – Campinas: Papyrus, 1993. – (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

VEIGA, José Eli. **Destino da Ruralidade no Processo da Educação** - estudos avançados, n.51, maio á agosto 2004.

_____. **Nem Tudo é Urbano**. Vol.56, N- 2, São Paulo, SP. Abril à Junho 2004 [http:// www.cienciacultura.bvs.br/scielo](http://www.cienciacultura.bvs.br/scielo)



VII APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação



Ofício Convite à Secretaria Municipal de educação

Ref.: Participação dos professores, espaço para o evento, transporte e lanche.



Prezados

Na perspectiva da experiência vivenciada enquanto orientadores do trabalho docente no contexto das escolas/classes multisseriadas, é possível perceber as angústias e dificuldades que o professor enfrenta nessas classes, no que tange a prática docente. Sendo assim, com o objetivo de contribuir com a formação dos professores das escolas do campo da Rede Municipal de Irecê, os Mestrandos **Patrícia Gonçalves de Souza** que tem como temática a organização da prática pedagógica no contexto das classes multisseriadas das escolas do campo de Irecê convida os professores das referidas classes para um encontro formativo a ser realizado no dia 28 de julho (sexta feira) às 14 h, no auditório do espaço UFBA. Na oportunidade, gostaríamos de pedir a colaboração da Secretaria no que tange ao espaço para o evento, o transporte para o deslocamento do professores e um lanche. Teremos a presença de aproximadamente 22 professores.

Certos de que seremos atendidos

Agradecemos

Mestranda

Patrícia Gonçalves de Souza



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio do presente documento, eu estou de acordo em participar da pesquisa sobre **A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê**, que é orientado pela Prof.Dr. Marize de Souza Carvalho da

Universidade Federal da Bahia (UFBA) e realizado pela mestrandia Patrícia Gonçalves de Souza. Esta pesquisa pretende fazer um levantamento de como é realizado o fazer pedagógico e a organização desse trabalho na classe multisseriada do município de Irecê. Eu concordo em responder às perguntas da entrevista e do questionário que o entrevistador vai fazer e, concordo que poderá ser gravado. Poderei ver as informações que eu quiser e poderei não participar da pesquisa ou retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum. Se eu não souber responder ou se eu não quiser responder a uma pergunta não responderei. Mas posso pedir explicações. Não receberei qualquer valor em dinheiro, mas terei a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não será de minha responsabilidade. Meu nome vai ficar sigiloso. Tudo que vou falar vai ser utilizado somente para essa pesquisa.



Irecê, 13 de agosto de 2017

Assinatura

Assinatura do pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação



Temática: A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo no município de Irecê

Mestranda: Patrícia Gonçalves de Souza

Orientadora: Prof. Dr. Marize Souza Carvalho

Questionário

1. Nome da Escola: _____

2. Nome da comunidade: _____

3. Nome do docente: _____

4. Sua idade está entre: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos

() acima de 50 anos

5. Sexo: () Masculino () Feminino

6. Cidade onde nasceu: _____

7. Reside na comunidade em que trabalha? () Sim () Não

8. Tempo na carreira docente: _____

9. A quanto tempo leciona nessa comunidade? _____

10. Tempo de atuação na modalidade multisseriada: _____

11. Qual sua formação?

() Magistério () Graduação () Especialização () Mestrado

() Outros

12. Porque escolheu lecionar no campo em escola multisseriada?

13. Já participou de algum programa ou projeto destinado ao ensino em classe multisseriada? Qual?

14. Como é a estrutura física da sua escola? Está adequada para atender as demandas de uma escola multisseriada?

15. Forma de Admissão: () concurso () contrato () seletivo () outros

16. Há alguma criança com necessidades educativas especiais: () sim () não

17. Quais as dificuldades de lecionar em classe multisseriada?

18. Quais vantagens conseguem perceber nessas classes?

19. Você já participou de alguma formação específica para classe multisseriada?

20. Dê a sua opinião sobre as turmas multisseriadas: A criança pode ter uma educação de boa qualidade nessas turmas?
