

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Beatriz Souza Barral

**Educação do Campo: As Perspectivas das Multisséries em Lima Duarte –
(MG)**

**Juiz de Fora
2018**

BEATRIZ SOUZA BARRAL

**Educação do Campo: As Perspectivas das Multisséries em Lima Duarte –
(MG)**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dilenio Dustan Lucas de Souza

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de
geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Barral, Beatriz Souza Barral.

Educação do Campo : As Perspectivas das Multisséries em Lima
Duarte (MG) / Beatriz Souza Barral Barral. -- 2018.
93 p. : il.

Orientador: Dileno Dustan Lucas de Souza Souza
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2018.

1. Multissérie. 2. Escola do Campo. 3. Formação de Professores.
4. Transgressão do Paradigma Seriado Urbano. I. Souza, Dileno
Dustan Lucas de Souza, orient. II. Título.

BEATRIZ SOUZA BARRAL

**Educação do Campo: As Perspectivas das Multisséries em Lima Duarte –
(MG)**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em Juiz de Fora, 02 de Maio de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof. Dr. Leonardo de Oliveira Carneiro
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof.^a Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará (UFPA)

AGRADECIMENTO

Aos meus filhos Cauê e Nailê, mesmo tão pequenos sempre entenderam o significado deste trabalho para a vida coletiva de outras crianças, iguais a eles, cujos direitos defendo nesta pesquisa. Ao Tilema, por estar presente em suas vidas, contribuindo para uma formação emocional e social equilibrada.

À minha mãe, Marília, que desde meu nascimento se desdobra para ser a melhor mãe do mundo e toda sua dedicação é fonte de inspiração. Sem ela essa caminhada teria sido árdua e ainda mais dificultosa.

Ao meu orientador Dileno, a afinidade que temos desde o início, os inúmeros trabalhos coletivos que realizamos e o sonho de transformação por uma sociedade justa é uma amostra do que ainda iremos cumprir. As demandas são tantas e trazem um significado especial para nossa existência. Obrigado, por sempre manter o bom humor, por me chamar a atenção para o foco da pesquisa e me ajudar imensamente neste processo. E, ainda assim, me permitir envolver e ser companheiro em todas as ações militantes que nosso trabalho exige, se tornando um amigo especial que levarei para sempre comigo.

Aos “Trameiros” por toda convivência e aprendizado nestes anos de estudo e ações.

Contudo em especial ao Wellington José Cunha de Souza companheiro também do chão da escola, à Michele Alice Silva por ser minha grande amiga, confidente e companhia em campo de pesquisa, não temendo se aventurar pelas inúmeras estradas que se apresentam em nossas vidas e fazendo de momentos de luta uma fonte de coragem para continuar e ao Guilherme Goretti por sua presteza em me auxiliar com seu aguçado senso crítico acadêmico e pela grande amizade que construímos nestes anos de convivência. Vocês se tornaram grandes amigos e companheiros de lutas, sonhos, descontração e que nossas utopias nos inspirem sempre a dar um passo adiante. Percebo o quanto somos importantes uns para os outros apesar de todas as nossas diferenças, nos complementamos.

Às professoras da E.M. Francisco Augusto de Oliveira por me receberem de forma tão calorosa e sincera. Obrigado por compartilharem suas experiências nas multisséries propiciando um olhar especial para este tipo de organização escolar tão importante para o campo de nosso país. Aprendi muito com vocês. Um obrigado mais do que especial à professora Lelena, uma inspiradora e um exemplo de que o paradigma da seriação pode e deve ser transgredido. Não tenho palavras para agradecer a forma como vivenciou

essa pesquisa, fazendo com que ela alcançasse os resultados esperados e possa ser um instrumento em defesa de nossas escolas.

Às crianças das turmas que acompanhei: lindas, amorosas e sabidas. Foi um prazer esse caminhar e aproximação de suas realidades.

Ao Leonardo Carneiro, professor querido, que com toda sua simplicidade e imensa sabedoria compartilhou de forma tão singela e especial aprendizados e vivências que levo comigo para a vida pessoal e profissional.

Ao professor Daniel Cavalcanti, que em suas aulas me permitiu perceber a História silenciada das multisséries e ter ainda mais vontade de dar voz a essas profissionais reconhecendo tesouros históricos propositalmente invisibilizados pelo sistema hegemônico de opressão dos povos do campo.

Ao amigo Denilson da Silva, amigo que essa pesquisa me trouxe, agradeço imensamente as horas de papos sobre nosso objeto de estudo e a vida em geral, por ter se disponibilizado a ler meu trabalho e me ajudado em sua revisão. E muitas vezes me fazer acreditar que relaxar me daria mais ânimo para continuar.

Aos assentados do Dênis Gonçalves, aos companheiros das ocupações e do MST, em especial à companheira Elis. Todos vocês são símbolos de resistência, luta e alimentam nossa esperança por uma transformação social.

Às outras pessoas, que durante estes três anos de pesquisa contribuíram para o meu caminhar. Mesmo quando discordaram das ideias defendidas e me impulsionaram a buscar saberes para sustentá-las.

A todos vocês, obrigado.

Beatriz Souza Barral

“Sou, às vezes como um rio, mero objeto de fluxo, processos, de relações que passam por mim, que têm em mim um ponto de apoio, mas às vezes sorrio porque posso burlar estes processos, estas determinações, estas estruturas, posso negá-las, a elas resistir, com elas me divertir e divergir, muitas vezes com um simples sorriso de ironia. Sou disciplina e antidisdisciplina, determinação e liberdade, estratégia e tática, astúcia e angústia. Às vezes sigo o (dis)curso, às vezes saio das margens, transbordo, alago, arrasto em meu caminho outras formas organizadas e as transformo em novas formas, e ambas compõem o meu existir de rio. Às vezes objetivado, às vezes sujeitado, às vezes objetivo, às vezes subjetivo, sempre os dois ao mesmo tempo, eu sou rio e eu sorrio, eu natural e humano, cursivo e discursivo, invento na História e a História.”

Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007)

RESUMO

Um desafio para as escolas de zonas rurais é a distribuição de alunos em salas multisseriadas. Multisséries é o nome dado às turmas que em sua constituição possuem crianças de idades diferentes e em níveis de aprendizagem diferentes sobre a responsabilidade de um professor (a). Em uma mesma sala de aula têm-se crianças de anos de escolarização diferentes. Exemplo: 1º e 2º ano juntos em um mesmo espaço. Esta organização é motivo de questionamentos negativos de famílias, professores e gestores, até mesmo por remeterem à época das professoras leigas que tinham a função de oferecer a primeira escolarização para os filhos dos coronéis. A multissérie é vista de forma negativa, mas será realmente um problema? Há muitas pesquisas e dados estatísticos que confirmam as limitações do sistema seriado adotado como padrão hegemônico para atender aos interesses do capital. No entanto, a multissérie está invisibilizada apesar de existir desde o início da escolarização no Brasil. Por isso, esta pesquisa objetiva registrar, analisar e divulgar os resultados positivos de trabalhos das multisséries baseados nas práticas pedagógicas das professoras da E.M. Francisco Augusto de Oliveira, defendendo-as como território de resistência das comunidades rurais e demonstrando como há outras possíveis formas de organização que atendam as diferentes demandas do processo de ensino e aprendizagem, transgredindo o paradigma seriado urbano. Essa escola foi denominada desde dois mil e quinze como “do campo” pelos seus gestores, localiza-se na comunidade de São Domingos da Bocaina, Lima Duarte, Minas Gerais, não sendo esta proposta pedagógica uma reivindicação da comunidade. A metodologia da pesquisa é qualitativa, realizada com ênfase no trabalho das professoras das multisséries, dispostas a realizá-la de forma colaborativa e avaliar conjuntamente os resultados junto à pesquisadora que utilizou os instrumentos de rodas de conversa, entrevistas semi-estruturadas, conversas informais e observação participante no estágio de pedagogia realizado conjuntamente com a pesquisa. Ibiapina, Hage, Caldart, Arroyo, Freire, os cadernos da SECAD, as diretrizes e legislações que envolvem a Educação do Campo contribuíram nas análises das realidades coletadas. Percebemos, com o campo dessa pesquisa, que uma reflexão sobre as práticas docentes e o que elas significam para os sujeitos em formação que somos, produzem diferenças nos objetivos que se pretende alcançar e numa postura de maior responsabilidade social na vida dos nossos alunos.

Palavras Chave: Multissérie, Escola do Campo, Formação de Professores, transgressão paradigma seriado urbano.

ABSTRACT

One challenge for schools in rural areas is the distribution of students in multi-grade classrooms. Multiseries is the name given to classes that in their constitution have children of different ages and different levels of learning about the responsibility of a teacher. In the same classroom there are children from different years of schooling. Example: 1st and 2nd year together in the same space. This organization is the subject of negative questions of families, teachers and managers, even to refer to the time of the lay teachers who had the function of offering the first schooling for the children of the colonels. The multiseries is viewed negatively, but is it really a problem? There is much research and statistical data that confirm the failure of the serial system adopted as the hegemonic standard to meet the interests of capital. However, the multiseries is invisibilized despite having existed since the beginning of schooling in Brazil. Therefore, this research aims to register, analyze and disseminate the positive aspects of the multiseries based on the pedagogical practices of the teachers of EM Francisco Augusto de Oliveira, defending them as resistance territory of rural communities and demonstrating how there are other possible forms of organization that meet the different demands of the teaching and learning process. This school was denominated from two thousand and fifteen like "of the field" by its managers, it is located in the community of San Domingos of the Bocaina, Lima Duarte, Minas Gerais, not being this pedagogical proposal a claim of the community. The methodology of the research is qualitative, carried out with the teachers of the multiseries, managers, researcher and the research group TRAME. All willing to carry it out in a collaborative way and jointly evaluate the results together with the teachers of the multiseries. With talk wheel, semi-structured interviews, informal conversations and participant observation. Ibiapina, Hage, Caldart, Arroyo, Freire, Fernandes, the SECAD notebooks, the guidelines and legislation that involve Field Education will contribute to the analysis of the realities collected. We realized with the scope of this research that a reflection on the teaching practices and what they mean for the subjects in formation that we are, produce differences in the objectives that are intended to achieve and in a posture of greater social responsibility in the lives of our students.

Key Boards: Multiseries, Field School, Teacher Training, urban serial paradigm transgression

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Queima do Judas	18
Figura 2: Alunos de Lima Duarte no movimento que exigia Audiência Pública para debater o Plano Decenal Municipal de Educação	21
Figura 3: Primeira conversa do grupo TRAME com os profissionais da E.M. Francisco Augusto de Oliveira. Reunião com a Comissão Municipal de Direitos Humanos, Secretária de Educação, Superintende da SRE/JF, TRAME.	45
Figura 4: E.M Francisco Augusto de Oliveira – São Domingos da Bocaina – lócus desta pesquisa.....	61
Figura 5: Alunos da multisseriada brincando de tabuada uns com os outros. Isto ocorreu enquanto a pesquisadora entrevistava a professora e a iniciativa partiu das crianças	68
Figura 6: Alunos escolhendo produtos na “Locadora”	71
Figura 7: Tabela com produtos e gráficos dos produtos alugados	71
Figura 8 e 9: Visita á propriedade do Sr. Inédio, saber tradicional no uso de ervas medicinais	73
Figura 10: Crianças em processo de alfabetização, aprendendo o nome das Ervas Medicinais	74
Figura 11: Crianças mais velhas fazem pesquisa sobre o uso das ervas medicinais	74
Figura 12 e 13: Separação das ervas medicinais para secagem e comercialização	75
Figura 14 e 15: Caderno de Receitas de Uso de Ervas Medicinais	76
Figuras 16 e 17: Culminância do projeto em Feira Agroecológica em Lima Duarte.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Turmas multisseriadas, número de alunos e situação funcional do Profissional.....	64
----------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

Eu, o campo e a pesquisa	12
1 – INTRODUÇÃO.....	20
2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO	35
3. MULTISSÉRIE: TEORIAS E PRÁTICAS.....	45
3.1 MULTISSÉRIES: DISCURSOS E TENSÕES.....	45
3.2 - A SALA DE AULA: CONCEPÇÕES DA MULTISSÉRIE.....	54
4 - A E.M. FRANCISCO AUGUSTO DE OLIVEIRA.....	61
4.1 - A ESCOLA	61
4.2 – UM OLHAR ESPECIALIZADO DE QUEM VIVENCIA A MULTISSÉRIE.....	62
4.3 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MULTISSÉRIE DA “MELHOR PROFESSORA DO MUNDO”	68
5 - CONCLUSÃO.....	82
REFERENCIAL	88
ANEXO 1 – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	92

Eu, o campo e a pesquisa

Fui criada em Juiz de Fora e minha educação escolar e familiar sempre valorizou o urbano, pois a cidade era melhor do que o campo, para se viver e ter oportunidades. Lembro-me de não gostar da “roça” e manter um ar de superioridade perante as pessoas deste lugar, carregava uma visão urbanocêntrica aguçada, fruto desta educação que relaciona o campo como lugar de atraso e inferioridade. Entretanto, meus avós conservaram uma casa em Lima Duarte - MG, então, mesmo não gostando muito, sempre mantive contato com a terra: horta, jardim, pomar, galinhas, patos, a natureza e cachoeiras.

No entanto, minha relação crítica com as questões sociais, políticas e econômicas relacionadas ao campo vieram depois, eu já adulta. Em dois mil e dois, me mudei para Lima Duarte e fui trabalhar como secretária na E.E. Tiago Delgado, escola localizada na zona rural do município, comunidade do Manejo, localizada às margens da BR 267, entre os municípios de Lima Duarte e Juiz de Fora, época em que cursava a faculdade de Ciências Sociais na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora).

Lá acontecia, na época, alguns projetos de desenvolvimento local junto à Associação de Moradores em parceria com a EPAMIG (Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais) e UFJF. Participei como voluntária deste trabalho, sendo uma das minhas responsabilidades mobilizar as pessoas da comunidade a participarem das atividades propostas pelos coordenadores (oficinas, feiras, reuniões, excursões), ajudar na organização destas, sendo assim um elo de comunicação entre todas as entidades envolvidas. Contribuí auxiliando nos diagnósticos e organizando várias ações para venda e divulgação de artesanatos, demanda das mulheres da comunidade. Neste local, iniciou-se uma trajetória e, como todo princípio não sabia aonde iria me levar.

E aqui estou eu envolvida em questões relacionadas ao campo, lugar onde desconstruí a padronização dos saberes hegemônicos e que hoje valorizo, respeito e defendo.

Em dois mil e três iniciei meu trabalho de conclusão de curso da faculdade, pesquisando a Energia Renovável e como ela poderia acontecer dentro das pequenas comunidades rurais, se tornando uma opção para o pequeno produtor sobreviver com dignidade no campo. Refleti sobre a importância da diversidade agroecossistêmica na propriedade e como o produtor rural poderia ele mesmo produzir seu próprio combustível. Este trabalho foi feito sob a orientação do professor Gilberto Vasconcellos que havia acabado de lançar o livro “A Salvação da Lavoura”.

Como trabalhava diariamente nessa comunidade, e lendo esse livro, me veio uma sensação de tentar mostrar e refletir junto com os agricultores uma mudança de atitude e visão do campo. O que novamente construo com esta pesquisa, desde dois mil e quinze, de uma forma mais madura e experiente.

Em dois mil e quatro me formei e aprovo um projeto social para adolescentes em vulnerabilidade social pela Prefeitura Municipal de Lima Duarte. Convivi com grupos de várias comunidades, dentre elas muitas de zona rural como a comunidade de Manejo, Orvalho, Rancharia e Ibitipoca. Estas experiências muito contribuíram para minha formação profissional e sensibilização para as questões do campo, sobretudo das mulheres.

Através deste trabalho, juntamente com lideranças comunitárias de Ibitipoca, fizemos um trabalho de resgate cultural e troca de saberes. Também com os alunos consegui organizar uma “contação de causos” em volta da fogueira ao som de viola e sanfona no dia de São João. As pessoas mais velhas da comunidade se emocionaram, pois remeteram a época de sua infância e juventude, quando as mesmas paravam para conversar e ouvir o que as outras tinham a dizer.

Também comecei a dar aula em São Domingos da Bocaina, outra comunidade rural de Lima Duarte, local escolhido para realizar esta pesquisa, do qual tratarei mais a fundo no percurso deste trabalho. Esta foi uma experiência extremamente agradável. A relação com os alunos, acolhedores e educados foi positiva no aspecto de trocas e interações, mas observei que os últimos tinham pouca vontade de aprender o currículo básico nacional proposto. No entanto, com muitas informações e sonhos para compartilhar. Minhas aulas eram rodas de conversas, onde trocávamos muitas informações, angústias e aprendia cada dia mais sobre a dificuldade de se manter no campo, principalmente para as mulheres, que acabavam não tendo perspectiva de melhorar de vida ali.

Percebia que os alunos falavam com pesar de tudo que a comunidade ia perdendo, as festas, as tradições e as pessoas que se mudavam. Convivendo com essas angústias e dificuldades de perto, me sentia incomodada, de perceber aqueles cidadãos se sentindo abandonados naquele espaço, com péssimas estradas, sem condução diária, sem médico, dentista, com direitos ainda mais restritos que de um centro urbano.

A escola muito pouco fazia por eles, era um ponto de encontro de convivência, mas para a instituição e seus profissionais isto não era aproveitado, pois a prioridade pedagógica ali era a ênfase dada à matriz curricular a ser cumprida constituindo assim, muitas vezes, um ensinar sem sentido, que não relaciona a realidade com os conteúdos dos livros didáticos.

Procurava nos nossos encontros semanais buscar com os alunos algo que queriam e conseguiriam fazer, valorizando os saberes e fazeres locais. Resolvemos promover a *Queima do Judas*¹ na comunidade, pois não havia acontecido no ano anterior e não se percebia nenhum movimento que ela iria ocorrer, sendo uma atividade que os alunos apontavam como importante para eles.

A queima do Judas é um exercício cultural bem interessante. As histórias e os causos do ano corrido viram versos que são cantados no dia da queima. Os moradores param para escutar, se divertem, também lembram das histórias já vivenciadas em outras queimas e ficam querendo saber se vai haver versinho para si mesmo. Esta atividade foi feita em parceria com a professora de português que também era moradora da comunidade. Foi válido este resgate de uma tradição cultural, a comunidade se envolveu e a percepção da conservação da cultura local que confere identidade social positiva e o sentimento de pertencimento a um grupo fortalece a estima pessoal e social, são atuações fundamentais para a existência de um povo. Todos se divertiram muito e a atividade propicia um momento de interação social e possibilidades de novos resgates culturais. Em dois mil e dezesseis repeti a atividade da Queima do Judas contando com a colaboração de toda a escola.

Para entenderem, atuei como professora de sociologia em dois mil e dezesseis completando meu cargo efetivo da E.E. Joaquim Delgado de Paiva nas turmas de ensino médio na E.E. Adalgisa de Paula Duque, que funcionam no prédio escolar da E.M. Francisco Augusto de Oliveira, isto após os já explicados cinco anos de afastamento. No ano de dois mil e dezessete, com o aumento de turmas na E.E. Joaquim Delgado de Paiva onde fui lotada de dois mil e treze a dois mil e dezessete, não pude continuar como professora do ensino médio em São Domingos.

Esta nova situação, de certa forma me afastava de uma atuação direta na escola, assim como o recorte da multissérie me levava a pesquisar junto às professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais. Tais fatos influenciaram na decisão de cursar Pedagogia² semipresencial e fazer o estágio nas salas multisseriadas da escola de São Domingos. Esta nova formação me propiciou uma grande proximidade e interação com o objeto sujeito da minha pesquisa, tornando possíveis as práticas da metodologia da Pesquisa Colaborativa que adotei neste

¹ Malhação de **Judas** ou **Queima de Judas** é uma tradição vigente em diversas comunidades católicas e ortodoxas que foi introduzida na América Latina pelos espanhóis e portugueses. Leia mais em: <http://c.geneal.over-blog.com/article-a-queima-do-judas-39014441.html>. Acesso em 10 maio de 2018.

² Curso a segunda graduação em Pedagogia no período de fevereiro de 2017 a maio de 2018 na modalidade Educação a Distância, na quarta turma no município de Juiz de Fora ligada à Faculdade de Conchas/ SP.

trabalho. Não tenho dúvidas que este estágio contribuiu e foi fundamental para os resultados que serão demonstrados aqui.

Em dois mil e dezoito retornei como professora efetiva de sociologia nas turmas de ensino médio que funciona nesta escola e iniciarei o ano letivo buscando realizar “o Judas” de forma interdisciplinar desde a Educação Infantil, fazendo-a mais um exemplo de transgressão do paradigma da seriação, teoria e prática que demonstro nesta dissertação. Passei a ser uma estimuladora e parceira da continuidade das ações junto às professoras das multisséries aos alunos e comunidade.

Particpei também de um programa piloto de Educação Financeira que incentivava o empreendedorismo, junto com mais dois professores, o diretor foi quem escolheu a turma que iria participar: a classe escolhida atendia alunos da zona rural, geralmente não muito freqüentes, pois estudavam na sede urbana a uns 20 km de estrada de terra de suas moradias. Como a presença era um dos critérios para ganhar o prêmio, fizemos um trabalho de parceria tão válido que no dia do projeto, tais alunos não faltavam, sendo que eles também identificavam sentido no que estavam estudando, já que a maior parte tinha uma renda, pois já extraíam, de alguma forma, de suas propriedades. Foi uma experiência enriquecedora para todos nós, que ganhamos o prêmio por ser a turma mais assídua ao projeto.

Estes “causos”, aqui lembrados, são importantes porque exemplificam que todos nós temos vontade e somos capazes de fazer algo importante, mas é preciso apoio institucional e social para que os caminhos sejam percebidos e desbravados. Pois muitas vezes, as comunidades por si só não conseguem sozinhas se empoderar e emancipar dos modelos de desenvolvimento que se impõem ao campo.

O início da minha vida profissional foi ligado ao campo, depois acabei me afastando por seis anos por conta de todas as dificuldades enfrentadas quando trabalhamos em zona rural, estradas ruins, tais como: “perda” de tempo nas viagens, a maternidade e outras oportunidades surgindo.

Em dois mil e quinze, me deparo novamente a pensar o campo em Lima Duarte. Fui orientadora do Pacto do Ensino Médio da E.E. Joaquim Delgado de Paiva e da E.E. Tiago Delgado. Nesta formação conheci o professor Dileno Dustan desta universidade. Quando o ouvi contando do trabalho que desenvolvia com o grupo TRAME (Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo) em Miradouro-MG, lembrei-me de São Domingos e que poderia estar levando alguma esperança para aquelas pessoas.

Mandei um e-mail para ele, marcamos uma conversa, fomos à comunidade. Já havia ligado para a escola para saber da possibilidade e da vontade de receber estes pesquisadores, a

resposta que tive da diretora da escola foi: “Bia, você é um anjo nas nossas vidas, Deus que te tocou. Obrigada por não se esquecer de nós.” Este sentimento de ficarem esquecidos no tempo e no espaço acompanha as comunidades rurais do Brasil. Real caracterização do abandono dos governos com nossos territórios tradicionais e camponeses.

Tinha uns cinco anos que eu não ia à comunidade, os abraços calorosos me emocionaram, a receptividade e a vontade de todos em contribuir para melhorar a vida naquele lugar, tão amado por aqueles que vivem ali.

Ao mesmo tempo senti uma responsabilidade porque as pessoas ainda esperam alguém que faça por elas, e é este trabalho de conscientização e mobilização que temos que realizar, para que elas se entendam enquanto sujeitos históricos e lutem pela consolidação de sua cidadania, inclusive buscando parcerias, mas que eles sejam os protagonistas.

No meio disto tudo, ainda surgiu a polêmica discussão do Plano Decenal Municipal de Educação com previsão de nucleação da escola do campo E.M Coronel José de Salles da comunidade de Orvalho, em Lima Duarte. Além do fechamento desta escola também havia a municipalização dos anos finais do ensino fundamental. Esta previsão alvoroçou os professores da rede estadual do município contra esta ação, eu, fui uma das professoras que encaminhou estes questionamentos junto à Câmara dos Vereadores e assim conseguimos debater novamente o plano, fazer modificações e apontar melhorias para o campo, retirando a nucleação da E.M. Coronel José de Salles, a municipalização, e reforçando a necessidade da creche em Conceição de Ibitipoca. Contamos mais uma vez com o apoio do professor Dileno³.

E esta história veio a ser o ensejo de meu anteprojeto de pesquisa para seleção do mestrado, e nestes dois anos percebo como minha formação foi densa, rica e libertadora. Transformando minha visão de mundo, tendo os movimentos sociais ligados a terra como mote de militância e dedicação. E a certeza que há outros projetos possíveis para “os campos” de nosso país, no entanto, para a consolidação destes muitas lutas precisam ocorrer. E a formação crítica, dialógica e emancipadora da Educação do Campo são fundamentais nas Universidades e Cursos de Capacitação para professores.

Apesar de todo o olhar crítico para o campo do Brasil, não tem como abandonar o olhar conservacionista para uma “natureza sagrada”. Você pode até sair da roça, mas a roça não sai de você. Quando você desenvolve o amor e respeito pela terra e pelos que vivem ali você leva este sentimento para sempre consigo. Fico muito feliz por naquele dia, na formação

³Estas narrativas serão aprofundadas no texto da pesquisa.

do Pacto do Ensino Médio, quando o Dileno repetiu umas três vezes “apresentem demanda”, eu ter percebido uma oportunidade de propiciar esta esperança para São Domingos e entorno, e, também esta se tornar a minha oportunidade de mestrado e militância com a questão agrária em nosso país.

Acredito que se todos os seres humanos conseguissem estabelecer uma relação mínima de convívio com a plenitude sagrada da natureza, o mundo estaria melhor. “Ter a oportunidade de sair do cinza da cidade para o campo é estar mais próximo de Deus”, assim fala um menino lá em São Domingos. E eu concordo plenamente, porque no campo vivemos valores como solidariedade, companheirismo, fraternidade e resistência ao modelo hegemônico opressor. Até porque viver lá ainda é muito difícil.

Durante o Mestrado em educação me apropriei das discussões sobre Educação do Campo. E minha pesquisa junto ao TRAME muito acrescentou às reflexões nas práticas pedagógicas de Lima Duarte e Olaria, como também na minha prática profissional e na de meus companheiros no “chão da escola”. Como possibilitou minha atuação junto à Secretaria Municipal de Educação na reelaboração do Plano Decenal Municipal de Educação e estar presente nas reuniões de acompanhamento do mesmo, podendo assim defender os direitos peculiares das escolas localizadas nas zonas rurais, com a organização multisseriada e pensando o transporte escolar do município.

Atualmente como profissional atuo como professora de sociologia nas E.E. Adalgisa de Paula Duque no município de Lima Duarte, Minas Gerais e no C.E. Bezerra de Menezes em Paraíba do Sul, Rio de Janeiro. Também como tutora no curso de especialização “Conhecimentos Tradicionais e Práticas Escolares” oferecido na modalidade à distância pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

A seguir fotos da Queima do Judas em dois mil e dezesseis, onde percebemos a atividade fora dos muros da escola, a interação da comunidade, dos profissionais e de todo o corpo discente. Entendo que é uma atividade que atende aos objetivos da Educação do Campo que iremos aprofundar nesta pesquisa e as fotos nos ajuda a visualizar a ação.



Figura 1: Judas em dois mil e dezesseis, envolvendo toda a comunidade.

Atividade Interdisciplinar coordenada pela professora Beatriz. Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Esta dissertação será apresentada em cinco capítulos estruturados da seguinte forma:

Na Introdução discorro o motivo porque da escolha do município de Lima Duarte para realizar este trabalho, sobre o movimento iniciado pelos professores locais durante o Plano Decenal Municipal de Educação, o processo de denominação Escola do Campo para escolas municipais e estaduais, relato brevemente o abandono do campo e a imposição de um modelo urbanocêntrico⁴ de sociedade. Abordo o fechamento e a nucleação de escolas nas zonas rurais, trazendo esta discussão para a realidade local e conto o início da minha ação como pesquisadora da Educação do Campo neste contexto controverso, dada a legislação promulgada, as Diretrizes Mineiras da Educação Básica, e uma comunidade escolar que se encontra envolta com o termo Escola do Campo, sem no entanto, saber o que isso significa e a sua demasiada importância. A partir daí descrevo as ações que realizo junto com o TRAME na região e a identificação da multissérie como recorte dessa pesquisa. E termino apresentando a metodologia da Pesquisa Colaborativa, referenciada em Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2015).

O segundo capítulo “Educação do Campo e Território” discute o termo território e suas territorialidades para compreender o modelo de desenvolvimento imposto para o campo brasileiro, pautado em seu esvaziamento com a opção pelo agronegócio. A multissérie é a organização escolar que se torna um importante instrumento de resistência dos povos do campo em defesa de suas territorialidades. É preciso compreender que a Educação do Campo se pauta em práticas pedagógicas alicerçadas na realidade local, referenciando às questões globais e, sobretudo, buscam refletir e repensar a hegemonia capitalista vigente criando ações

⁴Verbetes oriundo do termo Etnocentrismo, valorizar uma cultura em detrimento de outra. Urbanocêntrico consiste em colocar a cultura urbana no centro e marginalizar a cultura camponesa. O urbano é o lugar do progresso e do desenvolvimento, da felicidade e da prosperidade. Enquanto o campo é o lugar do atraso, da pobreza e da ignorância. Sobre ver: MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000.

para sua transformação. Valorizando o modo de vida camponês, legitimando a luta pela terra, fortalecendo a identidade cultural rural e expansão da cidadania, entre outros.

O terceiro capítulo “Multisséries: Teorias e Práticas” está dividido em dois subtítulos. O primeiro, “Multisséries: discursos e tensões” apresenta essa organização a partir das falas recolhidas nas diversas reuniões com os profissionais, gestores e famílias. As especificidades e tensões que as permeiam. Faz um breve histórico das políticas de municipalização, nucleação e transporte escolar, adotadas a partir da intensificação das ações neoliberais na década de noventa. E reflito como as multisséries estão invisibilizadas desde que há a abertura de escolas em Lima Duarte e aproveito para questionar o sistema seriado que tem sido adotado como modelo para o campo referenciando Arroyo(2012) e Hage(2011) na proposição de transgredir o paradigma seriado urbano nas Escolas do Campo. O segundo subtítulo “A sala de aula: concepções da multissérie” nos faz ponderar sobre a organização hegemônica das salas de aula conforme conhecemos e estudamos. Quais os interesses que atendem? Quem se beneficia com esse tipo de estrutura? Apresento então a genealogia da sala de aula referendada em Inês Dussel e Marcelo Caruso (2003) para pensarmos que o que adotamos como “natural” foi criado por seres históricos que somos, com o objetivo de atender ao grande Capital.

O quarto capítulo apresenta a Escola Municipal Francisco Augusto de Oliveira, lócus desta pesquisa, uma entrevista com a professora Maria Helena Campos (Lelena) que me acompanhou desde o início do trabalho em campo e me recebeu tão bem em sua sala de aula para o estágio de pedagogia, agregando muito em minha formação profissional e pessoal. Descrevo e analiso as práticas pedagógicas desta professora e como consegue transgredir o paradigma seriado urbano, buscando formas de defender, valorizar e efetivar a Educação do Campo.

E na conclusão há a constatação das análises realizadas e as diretrizes do que é preciso fazer para transpormos o paradigma seriado urbano, hipótese dessa pesquisa.

1 – INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de ações aqui descritas pela pesquisadora iniciadas no ano de dois mil e quinze com a demonstração aos profissionais da educação do Plano Decenal Municipal de Educação, que em um primeiro momento foi construído sem a participação efetiva da sociedade civil e já propondo a nucleação da escola do campo E.M Coronel José de Salles da comunidade de Orvalho, em Lima Duarte e a municipalização dos anos finais do ensino fundamental.

Esta previsão alvoroçou os professores da rede estadual do município contra esta ação, eu fui uma das professoras que pontuou estes questionamentos junto à Câmara Municipal de Lima Duarte⁵ e assim conseguimos debater novamente o plano, fazer modificações e apontar garantias para o campo, retirando a nucleação da E.M. Coronel José de Salles, a municipalização, e reforçando a necessidade da creche em Conceição de Ibitipoca. Nossos argumentos foram: i) causaria o aumento do êxodo rural e violência urbana, ii) exporia a segurança física e psíquica das crianças, iii) aconteceria à desvalorização da identidade cultural do campo, ou seja, a perda do sentimento de pertencimento de um grupo social, de patrimônios culturais imateriais. A seguir o envolvimento de alunos e profissionais na reunião da Câmara de Vereadores, pedindo a revisão do Plano Decenal, essa mobilização popular, como demonstrada na foto a seguir, foi imprescindível para que alcançássemos o objetivo. Assim como a importante legislação que garante que todo o fechamento de escola deve ser amplamente discutido em sua comunidade, no conselho de educação e com os seus profissionais⁶. Lei 12.960/2014 altera o artigo 26 da LDB 9394/1996

Parágrafo único - O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

⁵ Atas das reuniões disponíveis: <http://www.camarald.mg.gov.br/wp-content/uploads/ATA-15-DE-JUNHO-DE-2015.pdf>; <http://www.camarald.mg.gov.br/wp-content/uploads/ATA-22-DE-JUNHO-DE-2015.pdf>;

⁶http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm



Figura 2: Alunos de Lima Duarte no movimento que exigia Audiência Pública para debater o Plano Decenal Municipal de Educação. Maio de dois mil e quinze. Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Com esta situação relatada e ao saber da mudança na classificação da Escola Municipal Francisco Augusto de Oliveira, *locus* desta pesquisa, descrita posteriormente, para “Escola do Campo” e também da existência do grupo de pesquisa TRAME/UFJF (Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo) e seu campo de estudo, passei a frequentá-lo em dois mil e quinze.

A escolha por Lima Duarte, município do Estado de Minas Gerais e sua inserção regional na Mesorregião da Zona da Mata, mais precisamente na divisa da Zona da Mata com o Sul de Minas, nas conclusões da Serra da Mantiqueira. No âmbito da Zona da Mata, localiza-se na microrregião de Juiz de Fora, possuindo uma área de 850 km² que compreendem as Serra de Ibitipoca, Serra de Lima Duarte e Serra Negra, com população estimada em 16.871⁷. Um município de pequeno porte com as principais atividades econômicas relacionadas ao campo, selecionado, não somente por ser local de minha residência, mas por haver inúmeras tensões relacionadas às escolas localizadas nas zonas rurais, neste trabalho o intuito é estabelecer o movimento pela Educação do Campo na região, a partir das mudanças advindas dos governos municipais e estaduais apoiados nas Diretrizes para a Educação do Campo Nacionais e Mineiras.

A comunidade de São Domingos, onde realizo a pesquisa, pertence ao município de Lima Duarte, a 33 km da denominada zona urbana do município, sendo que 23 km são estradas de terra. Com belas paisagens e cachoeiras, uma região rural que sofreu e sofre impactos socioambientais com a monocultura do eucalipto, que dentre outros choques contribuiu para o esvaziamento da escola advindo da expulsão da população do campo que levou a multisseriação.

As principais dificuldades apontadas pelos moradores dessa região, em dois mil e dezesseis, foram: ir para outros lugares por falta de transporte coletivo ou público, pois na

⁷Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313860>

época de chuva as estradas ficam intransitáveis e a falta de oportunidades de trabalho. As ocupações dos responsáveis pelos estudantes são em diversos serviços sem nenhuma proteção social como: faxineira, do lar, lavrador, servente escolar, comerciante, aposentado, carpinteiro, pintor, caseiro, produtor de leite, serrador de madeira e trabalhador rural.

Propor pensar a realidade local a partir do global é entender que a “modernização” do Brasil teve como objetivo que deixasse de ser um país rústico e apagar os vestígios da ruralidade. Assim, a história da educação em meio rural no Brasil foi ora a ausência de políticas educacionais, ora a implementação de pacotes sem vínculo com a realidade e o contexto local a impor a realidade urbanocêntrica da sociedade, que se efetivou nas políticas governamentais com o objetivo de “modernizar” e levar o país ao “progresso” pela educação, estendendo a escolarização para as camadas médias e pobres da sociedade. O que se percebe é a situação educacional desigual das zonas rurais de nosso país: muito êxodo rural e falta de investimento por parte dos órgãos públicos que passaram a nuclear as escolas oferecendo vantagens ideológicas às populações destes territórios nos distritos ou pólos urbanos, acarretando o fechamento de inúmeras escolas sem que as populações fossem consultadas (KREMER, 2007). Contudo, reforço aqui a importância do fortalecimento de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, com o intuito de se tornar pertinente e fundamental as práticas alicerçadas a cultura do campo a fim de empoderar estas comunidades rurais.

A política de nucleação tem sido implantada no país com pouca atenção dispensada à importância e à necessidade da presença da escola na comunidade, onde as populações do campo vivem, trabalham e produzem sua existência. Em grande parte, as escolas localizadas nas pequenas comunidades rurais, em sua maioria multisseriadas e unidocentes, vão sendo extintas sem diálogo prévio com os moradores das comunidades rurais, desconsiderando o fato de que essas escolas são, na maioria dos casos, o único equipamento público existente nessas comunidades. (TENÓRIO; BARROS; HAGE, 2012, p 27)

Para entender o contexto social e político desta pesquisa é preciso saber o altíssimo número de escolas localizadas nas zonas rurais que vem sendo fechadas. Em menos de dez anos, o número de escolas do campo que eram 107.432 unidades em dois mil e dois foi reduzido para 83.036 escolas em dois mil e dez. Ou seja, mais de vinte e quatro mil escolas tiveram suas portas fechadas.⁸

⁸ Os dados são referentes ao Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação. Estes números podem ser verificados, dentre outros, no jornal Brasil de Fato (online), de 30/06/2011. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/6734>.

Lima Duarte⁹ não foge a regra, possui trinta e duas comunidades rurais, e atualmente há apenas cinco escolas localizadas nas zonas rurais do município, todas elas com salas multisseriadas. Foram fechadas vinte e sete¹⁰ das escolas dessas comunidades, muitas não têm nem mais crianças e adolescentes, ocasionadas pela “expulsão” das famílias de camponeses, com fechamento dos laticínios e chegada do agronegócio e o turismo. E a adoção da política do transporte escolar que maltrata nossas crianças e adolescentes em estradas mal conservadas, sendo prejudicadas em seu rendimento escolar e desrespeitadas em seu modo de vida. Porém é preciso analisar que desde a década dos anos de 1990 com a implementação das políticas neoliberais as escolas de zonas rurais tem sido nucleadas e extintas para corte de gastos públicos.

Nas leituras dos sete volumes da coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, registro das discussões ocorridas nas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo e coletânea de textos deste campo de estudo, tomei conhecimento que esta denominação está vinculada às reivindicações de movimentos sociais ligados a terra, e estes não existem em Lima Duarte, me interessei em acompanhar como seria esta apropriação pelos profissionais da educação da escola citada, pelo poder executivo e legislativo municipal. De início minha questão era: Será que realmente as diretrizes educacionais para Educação do Campo serão concretizadas em Lima Duarte? Esta foi a questão que apresentei na seleção para o Mestrado, neste contexto controverso de uma legislação promulgada, uma denominação que não foi demanda da comunidade, um corpo docente não formado com esta temática e um poder público distante destas discussões acadêmicas, legais e sociais.

Desde esta primeira movimentação em dois mil e quinze, levantada na discussão do Plano Decenal Municipal de Educação, outras duas escolas no município já adotaram a denominação “Escola do Campo”, uma municipal (E.M Coronel José de Salles/Orvalho) e outra estadual (E.E. Tiago Delgado/Manejo), são duas comunidades vizinhas, à beira da BR 267. Essa denominação Escola do Campo deveria ser como discorre Paulo Freire (2006), uma educação para humanizar e desalienar, afirmando-nos como “seres para si”. A alienação e desumanização não é algo inerente e natural da história, mas sim de uma ordem injusta que priva o conhecimento e gera a violência e exclusão de direitos, tornando as pessoas “ser

⁹Apesar da grande extensão territorial de Lima Duarte, uma área de 848.089 km², apenas 2.525 km² está em perímetro urbano. Mas boa parte da população concentra-se em povoados e distritos havendo uma série de elementos culturais rurais comuns em seus habitantes.

¹⁰ Os dados são referentes ao Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação. Estes números podem ser verificados, dentre outros, no site disponível em: <http://www.qedu.org.br/busca/113-minasgerais/2197-lima-duarte>. Acesso em nove de outubro de dois mil e dezessete.

menos”. Dessa forma, se há uma legislação que protege as escolas localizadas em zonas rurais ela deve ser popularizada e acionada sempre que necessário garantindo o direito que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de que as crianças tem o direito de estudar o mais próximo da sua moradia.

A Educação do Campo reivindica para estes cidadãos o direito à educação de qualidade para que possam “ser mais”, mais respeitados, mais dignos, mais livres, mais sábios, mais sustentáveis, mais possibilidades de recriar suas vidas. Para que o campo se torne um lugar de orgulho, de realização e prosperidade.

No Brasil, desde o ano de dois mil e dois, iniciou-se um processo de reconhecimento oficial, burocrático e legislativo considerando as especificidades das escolas do campo com a promulgação das Diretrizes operacionais para Educação Básica do Campo¹¹ em respostas às reivindicações dos movimentos sociais ligados a terra formulada a partir da Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em Luziânia, Goiás, em 1998 que demarca a demanda existente nas escolas brasileiras rurais.

Desde o final da década de 1990 e início do século XXI conquista-se marcos normativos que orientam estas escolas em suas especificidades. São elas: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), a aplicação da Pedagogia de Alternância (2006)¹², a Resolução nº 02 CEB/CNE (2008) que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/2010)¹³, o decreto que dificulta o fechamento das escolas do campo (2014)¹⁴ e as Diretrizes Mineiras da Educação básica do Campo (2015)¹⁵.

Estas novas legislações, em respostas às demandas dos movimentos sociais ligados a luta pelo direito a terra, conseguem criar uma maior visibilidade das escolas localizadas no meio rural e valorizam sua existência ao zelar para que continuem a existir. Percebeu-se no primeiro ano desta pesquisa que o histórico político representado pela denominação escola do campo não é conhecido pelos gestores municipais.

No projeto de pesquisa do grupo TRAME “A Educação do Campo e as Experiências Educativas em Lima Duarte”, realizado durante o ano de dois mil e dezesseis com o apoio da UFJF, identificamos uma série de lacunas que precisam ser pensadas nas escolas do campo do

¹¹ BRASIL, Ministério da Educação/CEB/CNE Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002

¹² _____, Parecer CNE/CEB nº1 de 01 de fevereiro de 2006

¹³ _____, Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 – Casa Civil.

¹⁴ _____, Casa Civil, Lei 12.960/2014.

¹⁵ Minas Gerais, Resolução SEE 2820 de 11 de dezembro de 2015

município junto com os profissionais da escola, o poder executivo e legislativo municipal e a comunidade escolar para o fortalecimento e proteção das escolas localizadas nas zonas rurais do município.

Este intuito foi construído durante o ano de dois mil e dezesseis nos trabalhos conjuntos de formação com os professores de duas destas escolas do campo de Lima Duarte, a E. M. Francisco Augusto de Oliveira (São Domingos) e a E.E. Tiago Delgado (Manejo), com reuniões para conversarmos sobre a proposta da Educação do Campo e o que poderíamos fazer dentro de nossas práticas. Fizemos duas reuniões com a didática de roda de conversa e intenção diagnóstica aproveitando o horário de planejamento coletivo (HPC) levantando nestes diálogos as principais demandas dos profissionais envolvidos e buscando estratégias para resolvê-las conjuntamente. Foram apenas duas porque no primeiro ano do mestrado temos que cumprir muitos créditos em disciplinas o que dificulta de estarmos assíduos, como gostaríamos em nosso campo de pesquisa.

A partir destas rodas de conversas fizemos uma reunião coletiva com a Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal de Lima Duarte, a Secretária de Educação da época, a Superintendente Regional de Ensino do Estado e o Grupo de Pesquisa TRAME.¹⁶

O grupo de pesquisa TRAME esteve presente em conversas com as comunidades escolares dos distritos limaduartinos de Orvalho, Manejo e São José dos Lopes a fim de tratarmos sobre a demanda de auxiliarem na defesa de suas escolas. E obtivemos resultados positivos, os três distritos permanecem com as escolas abertas, pois seus moradores tomaram ciência da Lei 12.960/2014 que não permite que uma escola do campo seja fechada sem a consulta prévia à comunidade. Nossa demanda atual é para o investimento em formação de professores.

Com a promulgação das Diretrizes Mineiras de Educação do Campo ocorreram uma série de ações na Superintendência Regional de Educação de Juiz de Fora, com analistas da educação se aproximando da temática, a organização de dois encontros com as Escolas do Campo da regional e também com demandas vindas do Assentamento Dênis Gonçalves e a abertura da sua escola. O objetivo de sensibilizar os professores para as causas da questão agrária brasileira é árduo e continua a ser perseguido por esta equipe.

A indicação do professor da E.E. Tiago Delgado, Ailton Resende, que havia participado dos momentos de formação em dois mil e quinze em Lima Duarte, para a Secretaria Municipal de Educação de Olaria, levou a firmar uma parceria com o TRAME no

¹⁶ Conversas que serão retomadas posteriormente neste trabalho.

ano de dois mil e dezessete para a formação de professores municipais com a temática da Educação do Campo foram realizados dois encontros, no entanto a dificuldade do HPC (Horário de Planejamento coletivo) ocorrer aos sábados foi um dos empecilhos para a continuação da formação. Mesmo assim os profissionais desta escola continuam a agir com ações que valorizam o campo apesar de não termos percebido um olhar crítico nas práticas educativas que retratem as políticas governamentais e econômicas que se impõem aos nossos territórios rurais e sobre a questão agrária brasileira. Em dois mil e dezoito, nova ação tem sido retomada pelo grupo de pesquisa e a Secretaria Municipal de Educação de Olaria.

Todas as ações organizadas pelo TRAME em dois mil e dezesseis foram gravadas em áudio, a partir das falas transcritas, retomadas e repensadas, percebi que uma problemática apontada nas escolas localizadas nas zonas rurais diz respeito às turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, organizadas de forma multisseriada. Esta demanda apresentada me fez perceber a importância de aprofundá-la para a defesa do direito à educação nas localidades rurais do município.

A multisseriação se tornou o principal objetivo desta pesquisa, pois vem sendo apontada como a responsável pela baixa qualidade de ensino nas escolas de zonas rurais e motivo para a nucleação de escolas, acompanhada de um grave problema no município, o transporte escolar. Busco analisar as potencialidades, os limites e os desafios práticos e teóricos que acompanham esta organização escolar, e se contrastam com a hegemonia do regime seriado.

Deste modo, surgem questões: A E.M. Francisco Augusto de Oliveira localizada no município de Lima Duarte, conseguirá estabelecer um diferencial em sua Proposta Política Pedagógica que fortaleça a comunidade? As professoras das multisséries com suas práticas pedagógicas buscam formas de defender, valorizar e efetivar a Educação do Campo, considerando os modos de viver, pensar e produzir das populações locais? As comunidades onde esta escola está inserida se identifica com esta nova proposta? Como gerir as turmas multisseriadas com alcance de resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem?

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu durante todo o segundo semestre do ano de dois mil e dezessete, acompanhando semanalmente as aulas das turmas multisseriadas da E. M. Francisco Augusto de Oliveira. De início variava uma aula em cada turma (Educação infantil e primeiro ano, segundo e terceiro, e quarto e quinto). Com o tempo se esvaindo optei por escolher uma das turmas e focar em trocas de saberes com a professora da turma do quarto e quinto ano que se mostrou bem disposta a pensar a multissérie junto comigo. Nós duas notamos ótimos resultados de aprendizagem e interação nas atividades escolhidas para

este estudo que serão relatadas em capítulo dedicado a elas, porém adianto que a prática pedagógica da professora se modificou com o desenvolvimento do projeto *Cultivando Plantas Mediciniais para uma vida Melhor*, transgredindo o paradigma da seriação urbana.

Sendo assim, definimos que o objetivo deste trabalho seria pensar a multissérie através de registros e análises dos resultados de trabalhos positivos nessas turmas, com a intenção de trazer elementos teóricos baseados nas práticas pedagógicas das professoras da E.M. Francisco Augusto de Oliveira, a fim de aprimorar a construção e a implementação de subsídios educacionais para essas turmas, defendendo-as como território de resistência das comunidades rurais. E pensando-a como forma de quebrar o paradigma da seriação, presente até mesmo na denominação “Multissérie”.

A aproximação do meu objeto de estudo e dos professores dispostos a realizar esta pesquisa de forma colaborativa para avaliarmos conjuntamente os resultados ocorreu a partir do estágio em pedagogia que cumpri nestas turmas. Assim, a finalidade é realizá-la junto com os professores e não pesquisar os professores. E com esta meta, enriqueci as investigações e interagi com professoras e alunos estando fazendo parte do cotidiano destas salas de aula.

O estágio se deu de junho a dezembro de dois mil e dezessete nas turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cumprindo às duzentas horas exigidas pelo curso. Tendo sido possível me aproximar das profissionais conversando sobre as práticas, observando a gestão das turmas e o desenvolvimento das crianças. Essa ação foi fundamental para perceber como as professoras da comunidade se dedicam às suas atividades com responsabilidade social e humana, como suas relações com os alunos se diferem das dos profissionais cuja ligação é apenas o trabalho. Assim elas passam a entender melhor as especificidades do cotidiano que os discentes trazem para dentro da sala de aula. O estágio contribuiu para alcançarmos os resultados positivos que serão demonstrados neste trabalho.

Através do estágio de pedagogia, entendi que seria providencial fazer o recorte desta análise a partir do projeto “*Cultivando Saúde com Plantas Mediciniais para uma Vida Melhor*”¹⁷, desenvolvido pelas professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao buscar identificar as práticas pedagógicas adotadas, conforme Freire (2014) propõe em seus escritos, se serão alicerçadas no diálogo, nas vivências dos educandos para construção significativa do conhecimento, formando um ser humano participativo e crítico no lugar e no mundo que vive. As ações previstas no projeto serão nossos objetos de análise

¹⁷ Disponível no anexo desta dissertação

assim como as atividades propostas através delas. Essa análise se encontra no capítulo *As práticas pedagógicas e as multisséries*, desta dissertação.

Freire(2014) reflete como as criações humanas que se tornam hegemônicas são colocadas de forma a atrofiar a reflexão sobre elas, para que se mantenham. Logo, diante desta dialética, precisamos pensar sobre o que fazemos, mas a proximidade dificulta nossa reflexão autêntica sobre o que temos. Como podemos fazer diferente? Como pensar diferente a organização seriada e a matriz curricular? Como pensar diferente o tempo escolar? Nossos parâmetros são o que temos e nos limitam.

Por isso, mesmo com a multisseriação e as professoras que não possuíam nenhuma formação/capacitação específica para uma organização que se contraponha as turmas da seriação, seguindo assim a lógica do regime seriado urbano em sua precarização no campo. Como refletir sobre este fato e propor novas formas de fazer? Romper com o paradigma da seriação para criar novas práticas conscientes. Como a Universidade vem tratando as outras formas de organização escolar além da seriada?

Com estas situações descritas e com o incômodo causado pela questão da multisseriação vou a campo analisar e construir uma pesquisa para fazer o levantamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas nas multisséries, e através de um enfoque positivo sobre esta organização escolar dificultar o fechamento das escolas do campo, problema este que perpassa pelo transporte escolar de crianças e adolescentes das zonas rurais para o centro urbano. Construir uma proposta curricular mais próxima da realidade camponesa e quiçá fazê-lo uma referência na Educação do Campo na região. Para todas estas intenções, é necessária uma rede de parcerias com as demais esferas públicas governamentais.

Até então, as decisões sobre a nucleação das escolas têm sido tomadas de forma aleatória pelo poder executivo municipal, considera-se apenas o capital investido, sem dados que comprove a necessidade de multisseriar turmas e sem considerar investimento na formação de professores, valorização deste profissional, em recursos pedagógicos diferenciados para as turmas multisseriadas. Não obstante, desde que essa pesquisa se iniciou em dois mil e quinze, com o trabalho do grupo TRAME, em Lima Duarte não houve nucleação de escolas, apesar das tentativas do executivo, as comunidades estão se empoderando e fazendo o Estado cumprir com o seu dever.

Com esta demanda fiz uma pesquisa documental na secretaria de educação municipal e nas Propostas Político Pedagógicas das escolas com turmas multisseriadas e, constatei que estas estão invisibilizadas nos documentos e legislações municipais. E apesar de muitas conversas buscando a conscientização para as especificidades destas turmas muito pouco

temos conseguido caminhar de forma de construir mudanças efetivas para elas. Em dois mil e dezessete, na avaliação do Plano Decenal Municipal de Educação conseguimos inserir a palavra multisseriada e a necessidade de formação para os profissionais que atuam com esta organização escolar. No entanto, isto ainda está apenas registrado como ação demandada. Em março de dois mil e dezoito, a Secretaria Municipal de Educação entrou em contato com o Grupo TRAME para selarem uma parceria que promova a formação dos profissionais da educação das salas multisseriadas do município. Acompanharei essas ações.

A pesquisa apoiar-se-á em uma abordagem qualitativa ao utilizar como metodologia um espaço de construção coletiva, a partir da troca de saberes nestes diversos espaços. Utilizará dos conhecimentos apresentados, de documentos e legislações que tratam da Educação do Campo em rodas de conversas, oficinas, espaços de leitura e discussões de textos, troca de experiências e vivências, propiciará o processo de reflexão-ação-reflexão ao visar uma formação continuada. Ao aproximar, como apontado pelos teóricos da Educação do Campo, o ensino/aprendizagem com a realidade rural.

A metodologia escolhida foi a pesquisa colaborativa referenciada por Ibiapina (2008):

A prática da pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovam o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. (IBIAPINA, 2008, P.25)

É uma metodologia interessante, estimulante e contínua, já que o professor não é objeto e sim sujeito participante, todas as ações são válidas, mesmo quando os resultados não saem conforme o esperado, porque tudo é aproveitado na pesquisa para reflexão e ação. As pessoas aprendem a colaborar, é um processo lento, mas todas as práticas são objeto de análise pelo grupo que avaliam juntos os resultados alcançados. O HPC é adequado para que esta atividade ocorra e possibilita este tipo de pesquisa que ajuda o professor a teorizar sobre sua prática em sala de aula, empoderando-o, tornando o professor um pesquisador. Constatase assim a seguinte distinção:

A diferença entre as pesquisas que consideram o professor como usuário e as que consideram como produtor de saberes, é que, nas primeiras, o investigador tem papel principal na elaboração do conhecimento, mantendo com o professor relação estática. Nesse sentido, o docente é considerado como sujeito pesquisado; na segunda linha, classificada como pesquisa-ação

colaborativa, os partícipes são considerados como co-produtores da pesquisa. (IBIAPINA, 2008, p.19)

Nesse sentido, o objetivo é criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores/as, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais. Essa abordagem engloba a preocupação com questões relacionadas às culturas dos grupos e sujeitos envolvidos na pesquisa, que nos leva a considerar as situações de sala de aula em estreita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola tendo como referência a necessidade da educação básica do Campo e as experiências desenvolvidas.

Sendo assim, analisaremos a organização da sala de aula, a escolha dos conteúdos e práticas pedagógicas, o livro didático. Nas reflexões, teremos possibilidades de avaliar os resultados alcançados e pensarmos novas práticas, com o intuito de pensar as metas governamentais propostas, contudo sem abandonar os pressupostos da Educação do Campo: o processo de ensino e aprendizagem que respeite e contribua com o local no qual a escola está inserida.

Miguel Arroyo (1999) apresenta uma importante reflexão e chama para a ação e diálogo quando afirma a importância de recuperar o humanismo pedagógico enterrado na tecnologia imperativa, na burocratização da escola e nas políticas públicas educativas.

O homem, a mulher, a criança no campo tem seu rosto. O professor, a professora também tem seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação. Também eles são sujeitos em construção. Como professores temos, no meu entender, essa tarefa; tirar a máscara e descobrir a pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer a sua história. Esta pode ser uma característica fundamental da educação básica no campo. (ARROYO, 1999, p.13)

Será que as professoras estão buscando conhecer seus alunos, os percebendo além das salas de aula? Com ênfase para as professoras das escolas do campo que lidam com crianças com vivências tão ricas, considerando a aproximação tão adjunta com a natureza e seus fenômenos biológicos, físicos e químicos. As professoras se aproveitam destes saberes, sobretudo os tradicionais, para desenvolverem suas atividades e seus currículos? Se sentem formadas para realizarem estas ligações dos saberes tradicionais com os acadêmicos?

Com estas questões fui a campo, conversar através de entrevistas individuais, somado a conversas informais nos intervalos das aulas e observação participante, com professoras atuantes em multisséries, conhecer o trabalho desenvolvido por elas e a organização destes na E.M. Francisco Augusto de Oliveira.

Fiz duas entrevistas semi-estruturadas com a professora acompanhada, uma no início e outra no final da pesquisa de campo. A primeira foi realizada no dia nove de maio de dois mil e dezessete para perceber as primeiras impressões de uma professora com experiência na prática multisseriada e conhecer os resultados positivos e dificuldades que enfrenta no seu cotidiano. A segunda foi feita dia trinta de dezembro de dois mil e dezessete, para confirmar se minhas deduções sobre o trabalho realizado eram coerentes com as impressões da professora Lelena.

Após este primeiro levantamento das práticas pedagógicas e organização dos espaços, tempos e conteúdos das professoras da E.M. Francisco Augusto de Oliveira, realizados durante o estágio de Pedagogia, faremos as reflexões dos aspectos positivos e negativos, conhecendo melhor esta realidade que se encontra invisível aos olhos das políticas públicas de Lima Duarte. É fundamental que as professoras envolvidas no cotidiano do multisseriamento participem das reflexões. A partir da complexidade que enfrentam pensarmos intervenções para serem aplicadas e monitorarmos os resultados, buscando contrapor o sistema seriado urbano, transgredindo-o conforme orienta Salomão Antônio Mufarrej Hage (2011,2014, 2018).

O artigo onze das Diretrizes Mineiras para Escolas do Campo (2015) considera a organização de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimentos, especialmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando que as crianças permaneçam em suas comunidades ou próxima a ela. E no artigo doze diz que essa organização pode ser em classes unidocentes, multisseriadas ou por ciclo de formação.

O referencial teórico da transgressão do paradigma seriado urbano construído em anos de estudo do grupo GEPERUAZ coordenado por Hage (2011, 2014, 2018) junto às classes multisseriadas foi utilizado para análise da prática pedagógica acompanhada neste estudo. O que seria essa proposição?

Identificar ações educativas criativas e criadoras propostas por profissionais ou membros comunitários, ocorridas dentro ou fora do espaço escolar, cujo objetivo é proporcionar aprendizagem sem os parâmetros do modelo seriado, segmentado, hierarquizado e cuja presença se tem feito de forma precarizada nos campos brasileiros nos formatos das multisséries.

Hage (2018) aponta caminhos para transgredir o paradigma seriado urbano. Não deve ser uma proposição governamental, mas baseado em diálogos, reflexões e possibilidades de intervenção considerando a especificidade do lugar, envolvendo todo o segmento escolar,

aproveitando as experiências e práticas criativas dos sujeitos que participam das classes multisseriadas e que buscam fazer diferente do paradigma hegemônico da seriação.

Como primeiro passo enfatiza a importância da participação coletiva de toda a comunidade escolar na construção da Proposta Político Pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem implementadas na escola.

Segundo o autor esta é uma prática importante, pois contribui para que todos assumam sua responsabilidade social com a escola e com a comunidade atendida por ela, atendendo assim também a proposta da Educação do Campo que direciona para fazer com os sujeitos do campo e não para eles.

Empoderar, emancipar e fortalecer-se enquanto sujeitos históricos responsáveis por aquele território e suas territorialidades, se colocando contra as práticas patrimonialistas, clientelistas e subalternas que se manifestam com muita intensidade nas relações brasileiras. Ao buscar uma gestão democrática garantida no artigo dez das Diretrizes da Educação Básica do Campo (2002) e no artigo terceiro das Diretrizes Mineiras de Educação Básica das Escolas do Campo (2015) que prevê a constituição de mecanismos que possibilitem a escola se relacionar com a comunidade local, com os movimentos sociais e os órgãos normativos do sistema de ensino e demais setores.

Nesta participação coletiva é imprescindível a escuta sensível ao professor(a), valorizar as práticas positivas e refletir sobre as que não alcançaram os resultados esperados para ressignificá-las e ainda assim aprendermos com elas, construindo novos sentidos de currículo, de projetos pedagógicos, de educação e de escola. Enfatiza-se que o currículo do campo não afasta o sujeito do campo das questões globais e urbanas, o campo interage com a cidade e as tensões locais são frutos dessa interação (rural/urbano).

Como segundo passo, Hage (2018), aponta a valorização da intermulticulturalidade, presente na diversidade cultural, na identidade e subjetividade da população do campo, de seu modo de vida e dos seus saberes.

Entretanto, isso requer uma sólida formação de docentes que atuam nesses espaços para que, a partir da compreensão dos fundamentos teóricos dessa concepção possam lançar mão de estratégias pedagógicas intencionais que impulsionem a aprendizagem de seus estudantes, garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.(JANATA & ANHAIA, 2015, P. 697)

Pretendo reforçar junto ao poder legislativo e executivo os resultados alcançados, para tirar a multissérie da invisibilidade. Pensar ações específicas para estas turmas, quais critérios

são utilizados para multisseriar, quais ações pedagógicas e didáticas são pensadas para estas turmas, qual a formação é oferecida para as profissionais? Há perspectivas positivas e negativas sobre as multisséries, o fundamental é compreender que existem e precisam ser pensadas. Sem dúvida é uma forma de organização que permite a resistência das escolas rurais e suas populações.

A citação de Arroyo (1999), aluno de multissérie e brilhante professor, educador e intelectual, faz-nos refletir sobre a importância desta organização e a necessidade de transgredir o paradigma urbano da seriação:

(...) Como é que vou fazer? Tenho 4 que tem que aprender a ler, tenho 8 que já sabem ler, tenho um desses que já sabe resolver conjuntos, tenho 2 que não sabem somar. Como que eu faço? É uma loucura! Eu lembro que o meu professor tinha mais de 40 alunos, na minha escola rural quando estudei, e ele dava conta. Lembro, quando eu cheguei com 6 aninhos, ele me colocou na turma dos de 6 e 7. Colocou-me na roda dos 6 e 7 e lá no outro canto estava a roda dos de 9 e 10. Isso é uma forma de agrupar por idades, não série por série, não bimestre por bimestre, mas por idades cognitivas, culturais mais amplas, é mais fácil de organizar, mas se um aluno sabe ler mais um pouquinho do que outro? Não preocupa a função da escola, não é só saber ler e escrever. Que mania que *nós* temos. A função da escola é mais do que isso. É socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos, por grupos ou por fases de formação. E outra coisa: não tenham medo de que as crianças se comuniquem. Essa relação entre idades diferentes, saberes diferentes, vivências diferentes têm que ser trabalhada. Na escola multisseriada não é impossível; na escola seriada é impossível. Então, aproveitem toda a riqueza da escola multisseriada e avancem na organização por ciclos de formação (ARROYO, 1999, p. 23)

Com estes referenciais teóricos apresentados e a metodologia da Pesquisa Colaborativa que em sua gênese, relaciona-se com o campo de estudo da Educação do Campo porque questiona as relações de poder, opressão, desigualdades e injustiças que as minorias sociais sofrem e buscam respostas para a modificação e amenização desta opressão, construindo estratégias para transformar as realidades instituídas.

Ibiapina (2008, p.26) diz que a transformação da escola vem com a compreensão que “educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola, além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão-de-obra qualificada, é também espaço de transformação.” Ou seja, os conflitos escolares podem inibir a prática docente ou ser utilizado como uma possibilidade de transformá-las.

Atitude reforçada pela diretriz de Mônica Castagna Molina e Helana Freitas (2011) quando dizem que as principais questões a serem transformadas nas escolas do campo para que atuem de acordo com os princípios do MST(Movimento dos Sem-terra) são:

(...) formular e executar um projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora; garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; e, vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos.(MOLINA & FREITAS 2011, p.25)

Cabe ao pesquisador que se propõe a fazer pesquisa colaborativa denunciar os abusos administrativos, muitas vezes presentes nas gestões governamentais, que oprimem e criam situações sociais de desigualdade e injustiça. Nas escolas do campo se fazem necessárias à defesa de políticas específicas para esta realidade, resguardando o direito à educação para todos, pensando currículo, tempo escolar, transporte e práticas pedagógicas diferenciadas para esta modalidade de ensino. Para que o direito à educação seja respeitado.

Como assinala Ibiapina (2008), cabe ao pesquisador apontar as diretrizes das ações que irão combater a opressão das minorias, relacionando a realidade microssocial com a macrossocial, conscientizando sobre as práticas abusivas da lógica capitalista que promovem a opressão.

As condições para a realização desse projeto pressupõem certa cumplicidade e a confluência de objetivos comuns entre os pesquisadores ligados à universidade e demais sujeitos envolvidos. Neste processo de aproximação/diálogo foram se configurando os objetivos/desejos em comum, ou seja, ampliar e dar visibilidade aos conhecimentos produzidos no contexto dessas escolas a fim de influenciar na implementação da política municipal de Educação do Campo.

2 -EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO

É preciso compreender o Território com a intenção de relacionar as territorialidades envolvidas nos processos educacionais, aqui especificamente com a multissérie.

A partir de 1980 surgem novas significações para o termo território, ele deixa de ser apenas um espaço de governança, para também considerar as propriedades privadas, comunitárias ou capitalistas que produzem conflitos na disputa pelo modelo de desenvolvimento e sociedade. Temos territórios que geram resistência no plano material e imaterial ao modelo hegemônico e buscam criar novos paradigmas existenciais para a humanidade. Na escola do campo ou rurais, a multissérie tem sido uma forma de organização escolar que instrumentaliza a resistência das populações a fim de se manterem no campo.

A escola do e no campo é um ponto de referência e vida social das comunidades rurais. Ela se constitui o cerne dessas comunidades, e se fecha, o sentimento da comunidade onde ela estava inserida é de abandono. Como a professora Helena diz quando viu a escola que trabalhava fechando na Várzea do Brumado “(...) a escola trazia vida para a comunidade, que parece que morreu depois do fechamento”.

A Educação do Campo traz a reflexão sobre a imagem depreciativa construída socialmente sobre o modo de viver camponês. A Escola do Campo propõe o pensar sobre essa imagem e ao se reconhecer camponês pensar como este território pode ser uma saída para resolver o grave problema que é a pobreza e a miséria. Para isto é preciso apreendermos a diversificar nossa produção, cobrar do poder público políticas que incentivem a produção diversificada e comercialização dos produtos, atendendo à demanda da merenda escolar e espaços em feiras.

O capital vive de crises, reconhecer o território camponês como possibilidade de contorná-la e se descobrir empoderado, autônomo e auto-suficiente é de suma importância para que as populações do campo resistam em suas territorialidades.

É fundamental mostrar a importância de uma educação para o campo que ajude a comunidade, os profissionais e os gestores municipais a entenderem a importância deste local, de sua conservação e até mesmo de sua lucratividade. Assim como a importância de se estabelecer parcerias com as demais instituições: a escola não é feita para ser uma instituição enclaustrada só na teoria, mas é o que na maior parte das vezes ocorre e com isto o universo da aprendizagem fica sem sentido prático, isolado e entediante.

Faz-se necessário aglutinar forças transformadoras e geradoras de conhecimento provenientes da junção teoria e prática e acrescidas da comunidade escolar e seus respectivos

alunos. No caso da Educação do Campo advindo dos moradores locais, transmitindo saberes e até ritos culturais, sociais e econômicos, formando uma troca entre todos daquele ambiente. Estas parcerias são vitais para as Escolas do Campo, como Kolling (1999) diz que quanto mais envolvida a escola for com a comunidade, mais importante será sua existência ali, pois será uma instituição não apenas social, mas também com atuação política na localidade onde estiver inserida.

É preciso garantir uma proposta de organização do trabalho pedagógico, de formação de professores e de organização curricular, juntamente com um discurso que seja do campo, para o campo e no campo.

Roseli Salete Caldart (2002) reflete sobre estes termos relacionados às escolas. A escola no campo está apenas localizada em uma zona rural e aplica práticas pedagógicas orientadas para outros contextos, sem repensá-las com a localidade, a escola para o campo aplica práticas pedagógicas direcionadas por questões rurais e agrárias, no entanto, essas práticas não são construídas com a comunidade escolar, mas somente pelo corpo docente e especialistas da educação. O termo Educação do Campo diz respeito a práticas pedagógicas alicerçadas na realidade local, referenciando às questões globais e, sobretudo, buscam refletir e repensar a hegemonia capitalista vigente criando ações para sua transformação. Valorizando o modo de vida camponês, legitimando a luta pela terra, fortalecendo a identidade cultural rural e expansão da cidadania, entre outros.

A partir da expansão do termo Território é preciso definir de onde está se falando. Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2008) é fundamental a compreensão das produções espaciais e territoriais e relacioná-las com a forma como são organizadas e reproduzidas e por quais relações e classes sociais.

Em Carlos Walter Porto Gonçalves (2002, p.230)

Território não é apenas um espaço que delimita a soberania de um Estado, mas contém identidades dinâmicas e mutáveis. A sociedade se territorializa, o território é sua essência material, contudo consideremos também o imaterial presente neste espaço sem abrir mão da matéria. Sabendo que nos apropriamos do que faz sentido para nós, que há significado, e, portanto, se faz simbólico.

Falar de e por uma Escola do Campo, com enfoque na organização multisseriada e do significado e importância deste espaço na cultura camponesa, ver como auxilia a resistência dos povos do campo, contudo, considerar que há os conflitos que surgem a partir desta realidade. Conflitos com o(a)s profissionais da educação, o poder público, famílias, alunos e pedagogos. Ao contrastar o velho paradigma da seriação e suas condutas educacionais

hegemônicas que referendam o capitalismo, a multissérie se faz um padrão resistente nas escolas camponesas do Brasil, mas precisa-se dar a visibilidade e tratamento político, pedagógico e científico para essa organização, ao colocá-la como uma transgressão à seriação.

Fernandes&Molina (2004, p.56) dizem que os paradigmas:

[...] são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma.

Há o paradigma da Educação Rural projetada pelo agronegócio e o da Escola do Campo relacionada com a agricultura camponesa. É preciso compreender estas diferenças e conflitualidades.

Um território rural representado pelo agronegócio¹⁸ se apresenta: sem diversidade com paisagem homogênea; com monocultura (*commodities*)¹⁹ exploração econômica voltada para a exportação; e social marcado por desigualdades e relações injustas; fome; elevado níveis de insumos externos, degradação do ambiente sem considerar as gerações futuras; sem humanismo com grande competitividade e eliminação de empregos; perda da diversidade cultural com a expulsão da população do campo.

Este é o lugar da educação rural, que está no campo, contudo direcionada para atender aos interesses capitalistas de desenvolvimento deste. Ou seja, não valoriza toda a diversidade biológica e cultural contida em um mesmo espaço físico, padroniza e não respeita a sociobiodiversidade contida no local. Está sendo o paradigma preponderante neste momento.

É preciso entender a constituição deste território capitalista, que expulsa as pessoas do campo e como as mudanças escolares contribuem neste processo de reafirmação desta cultura individualista, competitiva, desigual e opressora. Dussel e Caruso (2003) relatam que o fortalecimento da burguesia liberal em meados do século XIX, com cada vez mais influências no Estado ocupando uma posição conservadora de interesses elitistas e temendo o movimento operário. De início, a classe dominante ignora as questões sociais, a crescente pobreza urbana

¹⁸ Ver em CALDART, R.S; PEREIRA,I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO,G. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. P. 81-87

¹⁹*Commodities* são produtos de origem mineral ou vegetal, geralmente em estado bruto ou com pouco beneficiamento, produzidos em massa e com características homogêneas, independentemente da sua origem. Seu preço, normalmente, é definido pela demanda, e não pelo produtor. Alguns exemplos de *commodities* são soja, café, açúcar, ferro e alumínio. CALDART, R.S; PEREIRA,I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO,G. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. P.93

e distribuição da riqueza. A invisibilização das questões populares faz com que sejam conquistados pelos discursos dos partidos socialistas, comunistas e anarquistas.

Para o controle da insatisfação popular emerge o Estado do Bem-Estar Social, que Antônio Gramsci (apud Said, 2006) denomina Revolução Passiva, organizada pela própria burguesia que atende a alguns interesses populares com um discurso de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, os rearranjos na superestrutura do capitalismo (as diversas formas de Estado e a consciência social) nas suas crises orgânicas configura a ditadura da burguesia para que continue sua hegemonia, oprimindo aos trabalhadores e a manutenção no poder da classe dominante. Uma esquerda que acredita que a democracia é o caminho para chegar ao socialismo através da extensão dos direitos democráticos ao povo e que a vitória nas urnas confirmaria a vontade popular se fazendo desnecessária a imposição de uma ditadura do proletariado.

Nesta lógica hegemônica burguesa, a modernidade promoveu mudanças significativas em todas as áreas, sociais, políticas, culturais, e territoriais. Conforme descrito por Dussel e Caruso (2003) há uma explosão demográfica com o deslocamento da população do campo para a cidade com a onipresente produção industrial capitalista. A meta era o crescimento e viver no campo era através de uma economia de subsistência, com uma vida econômica estagnada, e as cidades como lugar de progresso, as sociedades tornaram-se assim mais complexas. “O capitalismo e sua “dinâmica crescente” passam a ser o eixo organizador das sociedades européias, enquanto o setor agrário torna-se “tradicional”, quase uma relíquia do passado.” (DUSSEL & CARUSO, 2003, p.165). Com isso também aumentou a instabilidade, os conflitos pela conquista de mercados.

No entanto, até a atualidade, outro território que resiste, entretanto existe de forma relevante, vem ocupado pela Agricultura camponesa e se apresenta com policultura (uso múltiplo dos recursos naturais) com paisagem heterogênea; tecnologia com base no uso da produtividade biológica primária da natureza (agroecologia)²⁰; justiça social (relações e economia mais justa) baseado no trabalho familiar e desenvolvimento local; produção para o mercado interno e exportação com soberania e segurança alimentar²¹; saúde

²⁰ Ver em CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.p.57-66

²¹ Ver em CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. P. 716-724

ecossistêmica²²(pensa nas gerações futuras); eficiência energética e humanismo marcado pela diversidade cultural e com a presença da população no campo.

Esse é o lugar da Educação do Campo, que está no campo, feita para o campo e, sobretudo com os sujeitos do campo. Um projeto de desenvolvimento, que considera as territorialidades em todas as suas dimensões (econômicas, culturais, sociais, ambientais e humanas) que propõe a alternativa à padronização do agronegócio. Ou seja, valoriza a sociobiodiversidade de um território.

Assim, lendo Said (2006), Freire (2011, 2014, 2015), Caldart (2000, 2002, 2004, 2008), Hage (2011, 2018), Molina e Kolling (1999) reflito sobre a importância dos povos do campo se levantarem como sujeitos históricos, com representação autônoma sobre si e críticos as ideias hegemônicas vigentes, que os oprimem, acreditando que são sujeitos de transformação e que podem construir uma nova hegemonia, ou seja, uma nova sociedade baseada em uma nova organização política, ideológica e cultural.

Com a ciência de que este movimento não se dará de forma espontânea, deve ser preparado e organizado. Daí a importância política, social e cultural dos educadores das Escolas do Campo contribuir para este processo de formação dos povos do campo e de si mesmos. Esta deveria ser uma luta de toda a população escravizada por um sistema que beneficia uma parcela mínima da população mundial e oprime e maltrata a grande maioria da humanidade, abandonando milhões abaixo da linha da pobreza.

A compreensão crítica de si mesmo advém, portanto, através de uma luta de 'hegemonias' políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real. Gramsci (1978 apud Said 2006, p 68)

A Educação do Campo é feita pelos sujeitos do campo, construída com eles para atender às suas demandas. Uma educação que vê o campo como o lugar de mudanças e possibilidades para um modo diferente de ser e existir, com relações dialógicas e

²²Atualmente há intenso debate acerca da conservação ambiental, em consonância com o desenvolvimento sustentável da sociedade, isto é, buscam-se formas de promover este equilíbrio, proporcionando bem-estar e qualidade de vida para a população. A tríade central abordada trata-se da compreensão e da correlação entre meio ambiente, sociedade e desenvolvimento, analisando seus reflexos no âmbito da saúde. Assim, o presente trabalho inicia sua reflexão a partir do desenvolvimento no contexto da atualidade, o qual apresenta uma ambigüidade evidente: o consumo excessivo, a exploração ambiental e a ampliação do acesso à tecnologia que, por um lado, promovem uma expressiva melhoria de vida a diversos segmentos da população e que, por outro lado, resultam em um esgotamento dos recursos naturais disponíveis e, conseqüentemente, na inviabilização para as próximas gerações. Ver mais em: RIFFEL, R; VAZ, N.C.O. **Meio Ambiente, Sociedade e Desenvolvimento: uma abordagem acerca das implicações causadas por um desenvolvimento desequilibrado com enfoque na saúde.** In: RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of. Studs in Culture and Society V. 04, ed. especial, fev., 2018, artigo nº 683 | relacult.claec.org | e-ISSN: 2525-7870

democráticas, com respeito às diferenças e valorização dessas. Então, toda vez que se remete ao termo Educação do Campo, está se falando de práticas que questionam o *status quo* do agronegócio e sua marginalização da cultura camponesa, ao propor os territórios diversos da agricultura camponesa.

Assim Caldart (2004) sintetiza que os elementos principais na Educação do Campo são: o campo e a situação social dos povos destes territórios, a crítica à barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura, o direito à educação e à escola para os camponeses, a resistência e a luta pela reforma agrária com o debate de um projeto de desenvolvimento que sustente uma qualidade de vida para todos.

Ou seja, a Educação do Campo nasce das tensões e das opressões que o modelo econômico coloca para o campo ao desrespeitar toda a diversidade biológica e cultural dos povos deste território. Exigindo terra, que é o polo de trabalho destas populações, e territorialidade, a forma de se relacionar com essa terra reivindicando autonomia sobre ela. Então, o grande desafio que se coloca a esta educação é que ela está na oposição da lógica do mercado propondo “o enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência.”(CALDART, 2012, p.260)

Estas diferentes formas de viver e existir são invisibilizadas pelo paradigma europeu vigente, e para muitos não há outras formas de conceber a existência humana e sua relação com a natureza. A condição moderna desvaloriza o lugar, o local originário do ser humano, como se não fôssemos de lugar específico nenhum “a ausência de lugar”, mas do mesmo lugar.

A globalização produz essa marginalização e enfraquecimento do lugar que traz conseqüências no conhecimento da cultura, do saber, da natureza e de outras formas de ser e existir presentes na História da Humanidade. A globalização não permite contar várias histórias, quer contar apenas uma História, com viés europeu, como se fosse a única ou a mais importante, e por isto com direito de invisibilizar as demais.

Arturo Escobar (2005) defende que o lugar, é importante para a maioria das pessoas, traz o sentimento de pertencimento, de raiz, de conexão com a vida diária, de identidade. Ele é variável é construído, contudo vem acompanhado de laços comuns entre os conterrâneos.

Caldart direciona para que a escola seja repensada e transformada em instrumento que sirva aos interesses do povo que atende; “[...] precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações.” (CALDART, 2000, p. 47-48)

O campo de atuação da Educação do Campo é, sobretudo dentro das escolas, propondo que esta se interaja com a comunidade. Com atuações práticas relacionadas à teoria. Mas entendem que esta é apenas mais uma bandeira de luta, contudo necessária para construir e fortalecer a identidade dos Sem-Terra, um direito constitucional e humano. Escolas no Campo que incentivem a ficar no campo, sendo esta, uma das premissas desta tipologia escolar. Uma escola que consiga abranger, desenvolver e fortalecer a territorialidade dos locais, relacionando-as com o global.

Para Fernandes (2008, p.76) “[...]o global está associado ao espaço, ao capital, à história e à ação humana, enquanto o local, contrariamente, é vinculado ao lugar, o trabalho e as tradições [...]” No entanto, para criarmos ações relevantes de resistência ao modelo de desenvolvimento hegemônico é fundamental relacionar a realidade local com um projeto maior e global para a humanidade, o modo de produção capitalista, que oprime e exclui. Para que entendam que a realidade local não é única e isolada e que se repete em inúmeros territórios.

Essa consciência objetiva fortalecer a resistência ao modelo capitalista, inclusive na formação de redes de fortalecimento destes movimentos de resistência. Fernandes e Molina (2004, p.68) dizem “A Educação do Campo procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local – global – local.”

A Educação do Campo realiza-se no local, contudo deve inserir-se no entendimento do que é o global e os seus parâmetros de poder e soberania. Buscar a construção coletiva da identidade, entendendo que a questão local é importante e deve ser relacionada com questões globais. O lugar não é só lugar de receptividade, há resistências no campo que questionam e criam meios e capacidades de reexistir. As multisséries se constituem espaço de resistência e recriação para a vida escolar no campo. É imprescindível a formação do professor para este entendimento pedagógico, social e político para somarem forças com as comunidades rurais e suas demandas.

Caldart (2000) aponta como o MST constrói seu ambiente educativo com a intenção de organizar e reorganizar as relações sociais da escola de forma que o processo educativo se torne mais humanizador. Para isto, há o movimento pedagógico interagido com o que acontece fora da escola, nas práticas e lutas sociais.

Porto Gonçalves(2002) chama a atenção para a construção de um saber universal que desvaloriza o saber histórico e geograficamente situado, desqualificando saberes locais e regionais fundamentais para a resistência de um povo. É ilusão achar que há um conhecimento superior ao outro, esta é a postura européia que foi mundializada com as

Grandes Navegações. Condição essa para colonizar um povo, desmerecendo-o e desqualificando-o. Esta reconstrução da História velada é fundamental para o entendimento de novas posturas que constituem a proposta político pedagógica de uma escola do campo. Pensar a Escola do Campo e o Campo é fundamental e urgente para o território brasileiro.

Entender as formas de resistência, o papel dos movimentos sociais e suas ações buscando uma nova forma de viver, que se pretende hegemônica. Para este objetivo é preciso o resgate de memórias do local, assim como as simbologias da cultura do povo camponês.

Escobar (2005, p.77) aponta a defesa do lugar:

Com quatro direitos fundamentais: a sua identidade, o seu território, à autonomia política, e a sua própria visão de desenvolvimento. A maioria destes movimentos é concebida explicitamente em termos de diferenças culturais, e da diferença ecológica que esta significa. Estes não são movimentos para o desenvolvimento nem para a satisfação de necessidades, apesar de que, logicamente, as melhoras econômicas e materiais são importantes para eles. São movimentos originados numa vinculação cultural e ecológica a um território. Para eles, o direito a existir é uma questão cultural, política e ecológica. Estão obrigatoriamente abertos a certas formas de bens, comércio, e às tecnociências (por exemplo, através de uma relação com as estratégias de conservação da biodiversidade), ao mesmo tempo em que resistem à completa valorização capitalista e científica da natureza.

É preciso que tenhamos esperança de estar construindo e interferindo nesta lógica global. Demonstrando outras experiências e outras formas de fazer. Aproveitar o atual Caos Sistêmico como Porto Gonçalves (2002) denomina as crises cíclicas que marcam o capitalismo, numa expressão que projeta um sistema mundial em curso que entra em crise, e aponta a necessidade de promover uma ruptura hegemônica e a ascensão de um novo modelo de relações.

O que remete a Gramsci (apud Said 2006) e o que denomina de Crise Orgânica, que também é a crise do aparelho hegemônico, não obstante Gramsci tem a malícia de apontar que a classe dominante é muito organizada, mesmo porque controla toda superestrutura que sustenta a hegemonia, então ela até pode conceder alguns benefícios para se manter no poder, e faz isso de uma forma muito rápida.

Atualmente, percebe-se esta manobra da burguesia com as aprovações das reformas trabalhistas (Lei 13.467/2017), corte de verbas públicas de serviços sociais com a PEC 55 (antiga PEC 241) que instituiu o congelamento por duas décadas do orçamento das pastas dos Direitos Sociais da Educação e da Saúde, a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória –

MP 746) e reformulação da Base Nacional Curricular Comum²³ a ameaça da reforma da previdência (PEC 287/2016) que atende aos interesses dos bancos privados e um presidente com o maior índice de reprovação popular, mas que se mantém no poder mesmo todos se perguntando como não conseguimos tirá-lo.

A resposta que Gramsci nos oferece é que as mudanças não ocorrerão espontaneamente, e nem apenas via escola e educação, essas são apenas bandeiras a serem levantadas. É preciso organização e estratégias, bom seria que os Educadores das Escolas do Campo e os Educadores Populares fossem intelectuais orgânicos, peças fundamentais para a conscientização da população, educando e formando nova ideologia que sustentará uma nova hegemonia, iniciando uma reforma intelectual e moral como descrito por Gramsci (apud Said 2006, p.89).

São novos territórios epistêmicos que estão tendo que ser reinventados juntamente com os novos territórios de existência material, enfim, são novas formas de significar nosso estar-no-mundo, de grafar a terra, de inventar novas territorialidades, enfim de geo-grafar. (PORTO GONÇALVES, 2002, p.226)

A Educação do Campo propõe repensar o latifúndio, o agronegócio e a exploração desenfreada de recursos naturais, hegemonicamente preponderantes no campo, representantes da lógica do capital para estas áreas, responsáveis por inúmeras degradações ambientais, ao atender interesses particulares de pequenos grupos e danificar de forma permanente territórios e territorialidades de comunidades inteiras, assim como a vida no planeta em sua diversidade biológica e cultural. Esse é o paradigma a ser repensado pela Escola do Campo desde a Educação Infantil.

A Multissérie é um instrumento que se propõe em contraste a lógica do mercado dentro da escola. São formas de resistência de estar no mundo, mas para Gramsci (1978), apenas isso não promoverá mudanças consideráveis para o surgimento de uma nova hegemonia popular. No entanto, como diz Porto Gonçalves (2002), é uma forma de reinventar a nossa estadia no mundo, defendendo nossas territorialidades e existência.

Concluindo, a Educação do Campo é um processo educacional pensado por movimentos sociais ligados a terra, contribui com a territorialização dos espaços, ou seja, pensar as relações excludentes presentes no modo de produção capitalista, fortalecer a identidade cultural e simbólica do camponês e sua resistência ao propor novas

²³É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

territorialidades para o campo. O único poder não é o poder do Estado. Os movimentos sociais se situam nesta “teia de poderes” que envolvem o território e a educação é um importante meio para este fortalecimento.

A Educação do Campo propõe práticas de resistência ao saber universal, valoriza o saber local e tradicional, foge da dependência imposta como paradigma pelo modelo capitalista, luta por territórios e territorialidades dos povos do campo. “[...] Não nos surpreendamos, portanto, quando vemos emergir novos paradigmas e junto com eles novos sujeitos que reivindicam um lugar no mundo.” (PORTO GONÇALVEZ, 2002, p 220). Deste modo é no reencontro com saberes tradicionais, no reexistir e no reinventar na diferença que consolidamos nossa práxis.

3. MULTISSÉRIE: TEORIAS E PRÁTICAS

3.1 MULTISSÉRIES: DISCURSOS E TENSÕES

Na primeira reunião com os profissionais da E.M. Francisco Augusto de Oliveira, foi apontado, como um dos problemas da escola, a multisseriação da Educação Infantil e das turmas do 1º ao 5º ano. Apreendi, nas inúmeras conversas que tivemos, registradas em meu diário de campo referenciado neste trabalho, que isto vem a ser uma grande angústia das professoras, uma vez que sentem grande preocupação com a formação dos alunos, com medo de estarem prejudicando-os. Trabalham mais, pois fazem um a dois planejamentos e uma professora, por exemplo, estava com três turmas, primeiro e segundo período da Educação Infantil e com o primeiro ano do fundamental, o que é inclusive proibido pela Diretriz da Educação das Escolas do Campo, contudo tal fato é recorrente na escola. As professoras, por falta de formação e não de competência, muitas vezes trabalham com turmas multisseriadas na mesma lógica da seriação. O grande problema é que as professoras não se sentem capacitadas e nem valorizadas para exercerem desta forma sua função docente e por isto ficam inseguras e desgastadas. Por conseguinte a necessidade de refletir sobre a organização da sala de aula, da importância da escola para o território e territorialidade das comunidades e o registro das práticas bem sucedidas nestas turmas. Estas falas recolhidas com as profissionais são levadas para serem conversadas com os gestores municipais e representantes legislativos levantando as demandas específicas das Escolas do Campo. Momentos registrados nas fotos abaixo que vão demarcando toda uma caminhada de luta por uma Educação do Campo de qualidade no município de Lima Duarte.



Figura 3: Primeira conversa do grupo TRAME com os profissionais da E.M. Francisco Augusto de Oliveira. Reunião com a Comissão Municipal de Direitos Humanos, Secretária de Educação, Superintende da SRE/JF, TRAME em 30 de junho de dois mil e dezesseis.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Multissérie é o nome dado às turmas que em sua constituição possuem crianças de idades diferentes e em níveis de aprendizagem diferentes sobre a responsabilidade de um professor (a). Em uma mesma sala de aula têm-se crianças de anos de escolarização diferentes. Exemplo: 1º e 2º ano juntos em um mesmo espaço. Estas salas se fazem presentes, sobretudo no meio rural brasileiro e são motivos de questionamentos negativos de famílias e professores, até mesmo por remeterem à época das professoras leigas que tinham a função de oferecer a primeira escolarização para os filhos dos coronéis. A multissérie é vista de forma negativa, mas será realmente um problema?

Os gestores municipais não sabem responder o porquê consideram as salas multisseriadas piores do que as seriadas. É realmente a multisseriação o problema ou a comunidade escolar? Ou a falta de estrutura? Ou a forma como a multisseriação é feita? Ou a falta de uma política municipal para o campo?

A multisseriação incomoda, mas a única solução que os gestores percebem é nuclear as escolas para que as turmas se tornem seriadas, mas se contradizem com a própria fala “mesmo na seriação há crianças de vários níveis de desenvolvimento.” dita pela Secretária de Educação em dois mil e dezesseis. Ou seja, não é a qualidade da educação que orienta estas ações.

Pensando na seriação nas escolas públicas mineiras, temos em uma mesma sala de aula crianças com a mesma idade, mas com níveis de aprendizagens diferentes. Então, apesar da idade similar, cada criança, influenciada por suas vivências fora da escola demonstram um grau de aprendizagem.

Constata-se que uma mesma série há crianças que sabem ler e outras não, que fazem contas e outras não. Desde que foram adotados os ciclos de aprendizagem conformados na progressão automática, as classes são cada vez mais heterogêneas nos níveis de formação.

Qual a diferença então do trabalho da professora da multissérie da escola do campo e a professora da série da escola urbana: como organizam o planejamento de suas aulas? Como cumprem com o currículo proposto? Como avaliam seus alunos/as?

Arroyo (1999) diz que a multisseriação carrega consigo a ideia da seriação urbana, e reflete e nos faz pensar que este modelo hegemônico adotado já está quebrado, está sendo abandonado no mundo todo e é loucura manter esta estrutura rígida de séries anuais, divisão em bimestres e currículos. Sobretudo ainda pegar este modelo excludente e levá-lo para o campo, isto é um disparate. Hage (2011) reforça o argumento de Arroyo propondo o que denomina de transgressão do paradigma seriado

Dessa forma, buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas.” (HAJE, 2011, P. 107)

Antes de ir a campo percebo a grande preocupação das professoras das multisséries de fazerem com que seus alunos desenvolvam e estejam no nível das crianças da seriação. Cumprir com o currículo proposto para cada turma que é atendida. Esta preocupação de cumprir com o conteúdo também se faz presente na professora da seriada, por isto, às vezes o “abandono” das crianças que não venceram o proposto na série anterior. Este abandono, apesar de se dar na figura do/a professor/a, é um abandono das políticas públicas e da falta de estrutura física e pedagógica das escolas.

Eu, como professora do ensino médio, percebo a peneira da escola regular. Os alunos vão sendo abandonados em suas dificuldades, que se tornam cada vez maiores. Renegado o seu direito de se desenvolver como ser humano intelectual, social e cultural.

Não digo que a culpa é nossa, professores e professoras, pertença e vivencio o abandono de nossa categoria profissional, muitas vezes estamos com mãos atadas para resolver tantas demandas que nos são colocadas. As turmas são lotadas e diversas, um currículo para ser cumprido, alunos que exigem mais conteúdos do professor, outros que não. Alunos que precisam mais de uma atenção afetiva que intelectual. Famílias que participam, outras não. Como cada um deles percebe as atividades da escola, para que estão ali, quais são suas perspectivas?

No Fundamental I, recorte deste trabalho, as professoras passam por situações complexas, crianças cheias de energia e vivências ricas em contato com a natureza e o cotidiano de uma propriedade rural, um currículo extenso, trabalhar em pelo menos duas escolas fora a responsabilidade com a casa. Além da desvalorização social e profissional. A carga física e emocional é grande. Em Lima Duarte, esta desvalorização é percebida até nos salários destes profissionais, que com a mesma formação ou até mesmo com especialização recebem menos que os profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental II.

Uma docente de uma turma multisseriada, durante uma das formações do TRAME com a E.M. Francisco Augusto de Oliveira, disse sobre a desvalorização das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e sobre a nucleação de escolas:

[...]E que trabalham mais e ganham menos, apenas 1 salário, os professores do fundamental II ganham mais. Ela não concorda porque também tem curso superior, especialização, faz um trabalho diferenciado, mas continua sendo tratada como a “professorinha”. Com muito descaso e isto a incomoda muito. Que quando ela diz multisseriação, o discurso foi para aumentar o salário e já se passaram 10 anos e isto não ocorre, que ela esta cansada disto tudo, que representa na verdade um pouco caso enorme do executivo com a educação.

O que aconteceu em Lima Duarte confere com a realidade rural do país. Com o processo de municipalização na década de 1990, os municípios assumiram uma responsabilidade sem poder arcar qualitativamente com o serviço educacional. O governo federal e estadual auxilia com recursos para o transporte escolar, por isto a nucleação das escolas rurais veio a ser a solução destes gestores. Para convencer os profissionais e familiares o discurso era que com menos prédios escolares e menos funcionários haveria um investimento na qualidade do serviço oferecido. Há grande revolta no município, pois a valorização do profissional da educação até hoje não ocorreu. E outro fato que chama a atenção são alunos das zonas rurais que a partir da idade de quatro anos enfrentam longos trechos de ônibus, estes não são adequados para o transporte com segurança, sem contar o desgaste físico, emocional e intelectual dessas crianças. Então, a argumentação passada pelos órgãos públicos não convence mais os profissionais e os familiares.

A política de nucleação de escolas vem a atender as demandas neoliberais de gerir os serviços públicos. Menores gastos com a educação, entretanto atendendo a toda a população. O motivo apresentado na década de mil novecentos e noventa para famílias e profissionais foi que a intenção era melhorar a qualidade do ensino em turmas seriadas e as condições de trabalho para os profissionais. No entanto, não foi o que aconteceu.

Embora a nucleação tenha ocorrido sob o argumento de elevação da qualidade do ensino com a concentração dos alunos e a separação em turmas seriadas, de acordo com as idades e níveis de escolarização, isso não se verificou. O que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas. Daí conclui-se que esse processo teve como motivador central o financiamento da educação, desconsiderando as questões pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo, reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira, sob a pecha das reformas neoliberais. (JANATA e ANHAIA, 2015, P. 691)

As multisséries nas escolas do campo, junto com o descontentamento das professoras em trabalhar com elas, têm reforçado as ações do Executivo de nuclearem as escolas. Sabemos que o que move o poder executivo nesta ação é a economia com a folha de

pagamento, pois educação é considerada gasto e não investimento. Como constatei na reunião do Conselho do Fundeb, quatorze de fevereiro de dois mil e dezessete, que o contador da prefeitura inicia a reunião demonstrando os relatórios de despesas com folha de pagamento, demonstra que a prefeitura gasta os vinte e cinco por cento com a educação conforme a constituição determina, além dos recursos destinados a esta pasta. Praticamente oitenta por cento do FUNDEB têm sido gastos com folha de pagamento e INSS. A solução apresentada pelo setor contábil é: nuclearem escolas para minimizar a folha de pagamento. O contador diz que “a única alternativa aqui para cortar despesas é nuclear escolas. A alternativa é essa”.

Ou seja, nessa decisão não avaliam os fatores pedagógicos, sociais e culturais envolvidos nesta política. E nem mesmo valores econômicos e de ocupação do espaço, pois temos o histórico de que as comunidades que tiveram suas escolas fechadas foram abandonadas pelos seus moradores, expulsos pelo abandono do poder público com as localidades onde residiam.

O sentimento de desvalorização e invisibilização das professoras das salas multisseriadas se contrapõe aos olhares distantes das professoras das turmas seriadas urbanas. Ouvi algumas vezes nas minhas idas à Secretaria Municipal de Educação, nas reuniões de avaliação do Plano Decenal de Educação, no Fórum Municipal de Educação e em conversas informais com professores que elas estão no “*paraíso*”, com turmas de nove até doze alunos, que têm realmente que fazer um trabalho perfeito. Dado que as turmas das escolas urbanas estão lotadas com trinta a trinta e cinco alunos, cada um em um nível de aprendizagem. E que não possuem aumento salarial porque a prefeitura tem que manter essas escolas rurais.

Em novembro de 2017, houve uma reunião para discussão do Plano de Carreira Municipal dos profissionais da Educação, cada escola mandou um representante. Eu não estava presente e fiquei sabendo através de professores que estavam que houve uma grande discussão. A Secretária de Educação junto ao contador disse ser impossível oferecer aumento salarial, pois o quadro de funcionários da educação está no limite. A mesma fala da reunião que eu participei de prestação de contas no início de dois mil e dezessete. E justifica a ausência do aumento em decorrência do investimento na manutenção de escolas nas zonas rurais com turmas com poucos alunos.

Os representantes das escolas rurais e urbanas discutiram, ficando uns contra os outros. Alguns profissionais realmente acreditam no exposto pelo contador e se colocam favoráveis ao fechamento de escolas. Enquanto outros percebem o histórico da nucleação no município, onde não tiveram melhoras salariais e nem a oferta de um ensino de qualidade no

município e por isso defendem o direito das comunidades rurais terem suas escolas. Como também são postos de trabalho que a prefeitura oferece.

Na audiência na Câmara Municipal de Educação ocorrida no dia quatro de dezembro de dois mil e dezessete esta discussão não veio a público. O prefeito se comprometeu mais uma vez a não fechar escolas nas zonas rurais, mas que também não reabriria nenhuma escola, como está sendo demandado pela comunidade do Monte Verde. Neste momento ele falou que não pode aumentar a folha de pagamento da Educação que está no limite do orçamento.

O transporte escolar é o responsável por inúmeros problemas: um mesmo carro é aproveitado para várias comunidades, sacrifica muito as crianças e adolescentes, fazendo com que saiam muito cedo de suas casas, fiquem um período ociosos nas escolas e voltem tarde para suas residências. A secretária de educação de dois mil e dezesseis disse: "por que infelizmente um transporte a gente tem que aproveitar pra vários outros, é isso que atrapalha."

Outro problema é transportar de forma adequada e segura os alunos, a mesma secretária afirma, na reunião com a Comissão de Direitos Humanos na Câmara Municipal, reconhecendo que não age conforme a legislação.

Mas inclusive, nós estamos, assim fora da lei, mas nós estamos transportando alguns meninos, as mães levam no colo aqueles que não tem como, e ficam responsáveis pelos de três aninhos, quatro aninhos por que moram em locais de difícil acesso, e a gente é atendido na medida do possível, não ta 100 por cento não, mas temos atendido.

Enfim, para a melhoria na qualidade do ensino no município é fundamental rever o transporte escolar e reconhecer que este é um dos fatores de fracasso dos alunos, em sua maioria residentes nas zonas rurais mais distantes, que dele necessitam. É urgente pensar uma forma de atenuar esta diferença social e espacial no município. Como também apontar que a multisseriação se torna uma opção para atender a estas demandas existentes, sendo um espaço de resistência da população rural, que reivindica o seu direito de viver conforme seus costumes. A gestão municipal deve reconhecer esta postura e ação, promovendo capacitações para os profissionais que assumem esta realidade. Ouvimos da então secretária de educação no dia trinta de junho de dois mil e dezesseis, em reunião com a Comissão Municipal de Direitos Humanos "às vezes quando está lá perto de vocês é lindo e maravilhoso, mas quando chega perto da gente eles querem que às vezes a gente divida uma sala que tem nove alunos por que não quer trabalhar com sala multisseriadas, não quer."

Destas falas sem consistência de investigações que nos propomos a auxiliar na formação das professoras para que entendam o que é a multissérie e a sua importância para a

Educação do Campo, assim como procurar métodos e metodologias para o trabalho pedagógico desenvolvido. Em levantamentos nos documentos da Secretaria Municipal de Educação constatei que desde mil novecentos e setenta e seis, quando foram fundadas as primeiras escolas municipais de Lima Duarte, já havia multisséries. Não existia nenhuma legislação específica para estas turmas, nenhum olhar diferenciado, nenhum recurso didático extra. É como se elas não existissem, como se falar delas fosse um problema que precisa ser escondido e até mesmo silenciado, fazendo-o com que deixe de existir nucleando em outras escolas, preferencialmente nos centros urbanos e “mais desenvolvidos”.

No ano de dois mil e dezesseis, havia dezesseis turmas multisseriadas no município, todas nas zonas rurais. E mesmo com este número expressivo e após quarenta e um anos da abertura da primeira escola municipal, continua sem haver alguma menção a estas turmas nos documentos da prefeitura, no Plano Decenal de Educação, nas Propostas Político Pedagógicas das escolas. Nenhuma ação diferenciada para elas, como se não existissem, tratadas como algo fora do lugar, que deve ser abolida. E o interessante, que apesar do desconforto com as multisséries, a secretária de educação reconhece que não há turmas com todas as crianças no mesmo nível de aprendizagem, que em um quarto ano tem, às vezes, crianças com níveis de primeiro, segundo e terceiro ano. Então esta padronização do aluno é fantasiosa. E ela mesma completa “sem contar que as salas multisseriadas o número ele (de alunos) é bem menor”

Será que na verdade não temos multisseriação em todos os níveis? Em todas as escolas? Mas há uma hipocrisia que na seriação todos estão no mesmo nível, ou nesta forma de alocar os alunos o professor não se vê obrigado a oferecer mais de um tipo de atividade como ocorre na multisseriação? Quais as diferenças nos índices escolares nas provas externas destas escolas? Nenhuma destas respostas tem sido buscada pelos gestores.

Na reunião com os vereadores componentes da Comissão de Direitos Humanos e com a secretária de educação, nós, do TRAME, sugerimos que o município desenvolva uma política municipal de Educação do Campo que crie critérios para multisseriar uma turma, de acordo com número de alunos em uma mesma sala, com adicional para professoras, porque pode ser mais interessante valorizar o profissional e gastar menos com transporte e não expor as crianças e os adolescentes aos riscos da estrada e da convivência no ônibus de idades tão distintas. É importante também estabelecer um tempo de deslocamento que os(as) alunos(as) podem ficar no transporte casa/escola, escola/casa. É óbvio que os problemas não se resolverão instantaneamente, mas é preciso planejar e executar ações que possibilitem processos educativos mais saudáveis.

Seria interessante um projeto piloto de alternância para os moradores(as) da zona rural, focando na profissionalização destes. Como também um espaço para que os(as) professores(as) do município compartilhem suas boas práticas pedagógicas. Contudo, até o momento, nenhuma destas orientações foi seguida.

É fundamental que os professores das escolas conheçam as comunidades atendidas por suas escolas, aproximem da realidade destes alunos que todos os dias pegam o transporte escolar, expostos aos perigos das estradas. A secretária de educação dá o seu depoimento ainda na reunião na Câmara Municipal com a Comissão Municipal de Direitos Humanos, apontando uma ação pedagógica que deveria ser adotada todo o início do ano letivo.

Eu acho que cada professor ao longo da carreira dele, eles deviam ter o cuidado de pegar um desses transportes e ir conhecer onde o aluno mora, porque quando ele aborda o menino dentro da sala de aula, “porque que você não ta fazendo isso”, às vezes pega o menino até tirando um cochilo, pra ele saber onde o menino saiu...Porque às vezes muito fácil você cobrar, mas você não sabe de onde o menino tá saindo entendeu, eu fui e eu senti na pele...

Soma-se a exposição a assédios dentro do mesmo, já que muitos carros transportam desde crianças de quatro anos até adolescentes de 18 anos. A vice-diretora da E.E. Adalgisa de Paula Duque, nesta mesma reunião.

Nós na Adalgisa estamos com problema sério no transporte, e é rural de meninos aliciando meninas no transporte, nós temos que sair da escola e deixar tudo, acompanhar os meninos até em casa por causa do transporte, é um problema gravíssimo que nós temos hoje no município é o transporte.

Outro problema relacionado ao transporte e que fere a legislação é a superlotação:

Hoje, outro problema que a gente tem com o transporte é a superlotação, ou a gente se questionando do número de alunos que estão sendo transportados em pé, um perigo, que imagina se acontece um acidente com esses meninos, a responsabilidade é de quem (pergunta), da escola que viu, minha que viu os meninos entrarem e sendo transportados em pé e não falei nada, não denunciei, da secretaria que não disponibiliza mais carros ou mais motoristas

O próprio Ministério da Educação já exige que o identificador da conta de energia elétrica seja cadastrado no censo escolar, para que os(as)alunos(as) estudem mais próximo de suas residências, quando isso não ocorre, o gestor escolar tem que justificar a distância que os estudantes estão sendo submetidos.

Em outra ação do grupo TRAME, em dois mil e dezessete já com a nova gestão do executivo e do legislativo, as conversas foram retomadas, na primeira reunião que fizemos em

Manejo em janeiro com a ameaça de fechamento da E.M. Tiago Delgado, localizada nesta comunidade. Presenciamos falas preconceituosas do novo gestor municipal “A multisseriado é muito pior do que nuclear.” Com propostas pedagógicas que não atendem a realidade do município, como exemplo, a contratação de um apostilamento de uma empresa privada, denominada Positivo, que padroniza com metodologias urbanocêntricas o ensino, inconcebível para a nossa realidade rural e multisseriada. Este fator acirrou meu comprometimento pelo estudo das multisséries como espaço de resistência do campo em Lima Duarte.

O grupo TRAME se mobilizou mais uma vez escrevendo uma carta aos vereadores pedindo a fiscalização a esta atitude de contratação de um sistema privado para a educação. Para o ano de dois mil e dezessete conseguimos evitar esta privatização.

Os fatos aqui relatados ferem a legislação nacional direcionada para a Educação do Campo, a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, definida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes, princípios e normas complementares às políticas públicas para a Educação Básica do Campo. No seu artigo 3º indica que “a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos na comunidade [...] poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas municipais e estaduais estipular o tempo máximo de alunos em deslocamento de acordo com suas realidades” (§1º).

É uma pena não delimitar este tempo máximo, em Lima Duarte temos alunos que passam em torno de quatro horas do seu dia no transporte escolar.

O parágrafo dois desta resolução proíbe o agrupamento de turmas de educação infantil com turmas do ensino fundamental, mas isto também ocorre no município.

E o artigo 8º determina que quando o transporte escolar for inevitável deverá ocorrer de acordo com o Código Nacional de Trânsito observando os artigos 137, 138 e 139 do referido código.

E para as turmas multisseriadas o parágrafo primeiro do artigo dez diz que deve ocorrer em instalações específicas, com oferta de formação para os professores e supervisão pedagógica permanente.

Pretende-se, assim como aponta Dussel e Caruso (2003) relacionar os problemas da educação no município de Lima Duarte com as relações de poder, organização da sociedade e estrutura de governo e como elas estão incidindo nas escolas localizadas nas zonas rurais do município. Como a escola serve consciente ou inconscientemente aos interesses governamentais de uma nação.

3.2 - A SALA DE AULA: CONCEPÇÕES DA MULTISSÉRIE

Para começar, como se inventou²⁴ a sala de aula com sua estrutura, as séries, a organização escolar, o currículo? Tudo isso são modelos criados para servir às ideias hegemônicas de uma época e aos interesses do grupo que representa. Somos conduzidos e condutores destes padrões que almejam nos enquadrar aos interesses dominantes.

Além do aspecto material, a sala de aula implica também uma estrutura de comunicação entre os sujeitos. Está definida tanto pela arquitetura e pelo mobiliário escolar como pelas relações de autoridade, comunicação e hierarquia que aparecem na sala de aula tal como a conhecemos, e que são tão básicas no momento de ensinar que muitas vezes passam despercebidas. (DUSSEL E CARUSO, 2003, P.37)

É fundamental esta reflexão para não naturalizar o que foi “inventado” por seres históricos, nós. E a partir desta compreensão nos permitir a reinventar nossos espaços e práticas pedagógicas e educativas. Assim, se entendermos que nossos métodos, espaços, ideologias foram construídos em um contexto histórico como respostas para conflitos e questões da época, conseguiremos propor e construir novos paradigmas ou até mesmo resgatar o que ficou esquecido na História.

[...] a importância de desenvolvermos uma atitude crítica face às modas pedagógicas, de analisarmos o jogo das identidades no espaço educativo, de situarmos a nossa própria existência na narrativa histórica e de compreendermos que a mudança se faz sempre a partir de pessoas e de lugares concretos. (NÓVOA, 2005, P.11)

É importante, conforme destaca Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007), buscar conhecer o clima político, os conflitos, as relações, o poder, a forma de organização de uma sociedade quando se escolhe analisar um fato histórico, aqui neste trabalho, é entender a adoção da organização escolar em séries e a desqualificação das multisséries que já existiam antes da adoção do regime seriado. Compreendendo que essas são decisões e modelos advindos de atividades humanas.

²⁴ O termo invenção desnaturaliza os fatos históricos e sociais. Qualquer invenção tem uma história, um passado, agentes, práticas, relações sociais, atividades que contribuíram para que tal evento ocorresse. Cabe a História buscar os documentos, os interesses que estavam na raiz do acontecimento, os conflitos temporais. Júnior (2007, p. 24)

Dussel e Caruso (2003) fazem a genealogia²⁵ da sala de aula relacionando-a aos formatos de governos instituídos nas diferentes épocas e como estes se relacionam com a postura adotada pelo professor no seu espaço de governança, a sala de aula. E como as decisões são direcionadas a partir da realidade que se pretende atender e resultados que se quer alcançar.

Atenta-se para relações de comunicação dentro da sala de aula, gestor e professor, professor e aluno, aluno e aluno dentre outras. Sobressai à comunicação hierárquica, quando adentramos em uma sala de aula já há regras definidas, no modelo hegemônico o professor tem o poder do saber, não importando o conhecimento prévio do aluno. Não é um poder absoluto, pois está submetido às legislações curriculares, às avaliações externas, contudo, como as relações se darão dentro da sala de aula é conduzida pelo professor e com o tipo de postura governamental com que ele se identifica ou foi educado para respeitar.

Há posturas mais autoritárias e outras mais democráticas e igualitárias. Não obstante, o poder do professor fica invisibilizado no emaranhado burocrático e hierárquico em que está envolvido, e assim, o profissional muitas vezes não percebe ou esquece que está em uma posição de controle. “Uma vez que a situação de ensino implica uma complexa situação de poder, consideramos que o ensino, como “condução” da sala de aula, pode ser analisado em relação à condução das sociedades e dos grandes grupos.” (Dussel & Caruso, 2003, p. 37), este entendimento facilita a compreensão dos problemas da educação relacionando-os com as estruturas de governo e organização da sociedade.

A Reforma Protestante Dussel e Caruso (2003) foi um dos fatores que propiciou o crescimento com a preocupação de educar a população, a Igreja Católica como reação criou a Companhia de Jesus também para fortificar seus preceitos. A escola é um espaço que serve a este intuito religioso, cada religião com o seu propósito no ensinar e, sobretudo, controlar os fiéis. Concluindo, a sala de aula como espaço particular começa a se delinear no final da Idade Média. Nesta época se pensava: como estruturar uma sala de aula?

Conhecer e refletir sobre o histórico da sala de aula faz nos pensar sobre nosso papel e atuação como professor(a), sobre as escolhas e posturas tomadas no decorrer da vida profissional. Ser ativo ou passivo, alienado ou consciente, acomodados ao existente ou inventores de novas existências?

²⁵História com perspectiva crítica e interessada, distanciando da História tradicional que apresenta fatos de forma linear enfatizando a hegemonia das elites e invisibilizando os conflitos existentes nas épocas. (DUSSEL E CARUSO, 2002)

Estar em uma sala de aula é natural para todos nós, ela com certeza aparecerá na descrição de uma escola de quase todos os cidadãos. “Entretanto, a sala de aula como conhecemos, não tem nada de “natural””. (DUSSEL & CARUSO, 2003, p. 29) Diferenciar os espaços por idade dos alunos não era comum, todos aprendiam a alfabetização e contas básicas juntos. Na “invenção” dos grupos escolares que começou a haver esta divisão de alunos por idades e salas de aula, como um espaço educativo privilegiado. Os autores questionam por que essa configuração triunfou excluindo outras formas de organização?

Na essência do grupo escolar está a lei econômica da Divisão do Trabalho social e a alienação do trabalhador. E toda a estrutura física e organizacional deste espaço foi constituída para atender aos interesses capitalistas da modernidade. Com este propósito há o horário de funcionamento, os postos e suas hierarquias, a divisão das turmas de acordo com as idades, a divisão dos conteúdos, as carteiras enfileiradas, o quadro do professor na frente e no centro, a divisão dos horários e o sinal marcando estes.

O grupo escolar marca a responsabilidade do Estado com a educação e o controle dela por ele. Enfatizava-se a educação moral e cívica, a difusão de valores cívicos e patrióticos, a constituição da nacionalidade e preparação para o trabalho. “Em quase todo o mundo, a definitiva implantação de forma simultânea de ensino e da seriação é vislumbrada como a realização, no mundo da escola, das leis econômicas (leia-se capitalistas) da divisão do trabalho.” (Souza e Filho, 2006, p.41) O ano letivo é o marco temporal e alia-se às avaliações e classificações dos alunos, consolidando a competitividade entre eles. Este modelo, apesar da eliminação dos grupos escolares, marca a estrutura organizacional das escolas até a atualidade.

Como dizem Rosa Fátima de Souza e Luciano Mendes de Faria Filho (2006) a classe hegemônica determinou o percurso a ser percorrido pelo aluno como linear, legitimando o poder e influência do Estado na escola e indiretamente deslegitimando outros percursos que eram pensados e vividos, como as multisséries, que ficaram relegadas às escolas rurais.

Infelizmente ou felizmente, até hoje é o que marca nossas zonas rurais, as multisséries. Mas como retirar delas o estigma de inábil e retrógrada? Como fazê-la florescer com o estereótipo de direito à educação dos povos do campo? Uma educação que os atenda em suas necessidades? Como espaço de resistência das escolas nas zonas rurais simbolizando a luta de um povo que reivindica seu modo de vida como parte da diversidade cultural de uma nação e que não se vende aos interesses neoliberais?

O que compreende uma sala de aula?

Há o espaço físico, o mobiliário, a disposição do mobiliário, os recursos pedagógicos disponíveis, o tipo de comunicação entre os frequentadores deste espaço. A observação de uma sala de aula vai contribuir para relações e diálogos mais democráticos ou hierárquicos, como ocorrerá o processo de ensino aprendizagem. O formato vigente, de carteiras uma atrás da outra, com o quadro e mesa do professor na frente, já confere a este um poder do que sabe e que define o que deve ser ensinado, mesmo tendo que respeitar algumas legislações. Uma educação “bancária” como criticou Freire (2011). Este formato pode ser relacionado com a história dos governos e sua presença nas escolas nas sociedades modernas, definindo currículo e organização escolar.

As salas de aula têm servido aos interesses governamentais, contribuindo para que a população aceite seja conduzida, acreditando ser natural o fato de ter alguém a decidir por ela o que deve ser o “melhor” para todos. Entretanto, quem realmente tem se beneficiado desta “condução”?

A condução e adestramento do corpo na sala de aula ocorrem para assim aceitar ser conduzido também na vida pública. Daí a importância de se sentir o tempo todo observado, ter um lugar definido, sentar-se corretamente olhando para frente, olhando a nuca do colega, ficar quieto, entre outras, são comportamentos aplicados ao corpo para que se acomode e se torne ações naturais perante a vida e às autoridades. Estas ações se iniciaram nos Estados absolutistas, onde o poder do governante era soberano. E são ações que dentro de multisséries se tornam inadequadas, pois exige atividades dinâmicas e pensadas em grupos.

Com as mudanças aceleradas advindas com a Revolução industrial a preocupação do Estado sobre o controle da população se torna ainda maior, como também construir os paradigmas da ideologia capitalista, de que seria uma liberdade para todos. Que esta ordem é legítima e o melhor para a coletividade. A partir deste momento o método global se tornou massivo, tendo a escola uma função conservadora e estabilizadora da ordem.

[...] dizia-se que aos estados capitalistas nascentes não interessava tanto qual método era barato e rápido, mas sim qual método constante, centralizado e paciente, como a gota que pinga na pedra, poderia garantir a “ordem” nas jovens gerações no contexto de uma sociedade que se transformava aceleradamente. (Dussel e Caruso, 2003, p.131)

Na Alemanha, na mesma época, outro caminho surgia para a educação das massas. Johann Pestalozzi (apud DUSSEL & CARUSO, 2003, p.134), leitor de Rousseau, cria um método para educar as massas para que melhorem de vida, superando o atraso e a pobreza

social. Apesar de republicanos, os governos tiveram neste método uma forma de homogeneizar o ensino e atender à demanda educacional camponesa que invadia a cidade.

Johann Herbart (apud DUSSEL & CARUSO, 2003, p.139-146), propõe diferenciar uma instrução sintética, quando o professor determina o que será ensinado, da instrução analítica quando se parte do que os alunos já sabem. Teve o mérito de reconhecer que no processo de ensino e aprendizagem há diferenças entre os alunos. Sendo assim, orienta que o professor instrua de várias formas para contribuir na correção das desigualdades. Coloca essa diversidade como perigosa e, portanto merecedora de ser controlada.

É interessante observar, Dussel e Caruso (2003) que mesmo com a educação imposta pelos governos para atender seus interesses houve sempre educadores que se preocupavam com a formação integral das crianças, como Samuel Wilderspin (apud DUSSEL & CARUSO, 2003, p.147-154), que buscou o apoio das famílias para educar as crianças e tirá-las da rua. Ensinar com afeto, para que as crianças fossem felizes e úteis para a sociedade.

O estudo sobre multisseriação nos leva a desnaturalizar a seriação, ao refletir sobre os objetivos e metas que este modelo busca hegemonizar e atender.

Todos nós, de certa forma, nos acostumamos com a ideia de nos confinar e confinar nossas crianças nas salas de aula, por no mínimo quatro horas. “Basicamente, a escola passou a fazer parte de uma estrutura de massa, o sistema educacional, e serviu como modelo e centro de transmissão de cultura letrada.” (DUSSEL & CARUSO, 2003, p.158)

No século XIX houve uma série de métodos de ensino e aprendizagem propostos por inúmeros pensadores. No século XX já há uma homogeneização destes métodos, e uma centralização da forma de educar que seria dirigida pelo Estado. Culmina com a ideia de Foucault (apud DUSSEL & CARUSO, 2003, p.158-159) de biopoder. Um controle sobre a vida da população, que é a mão de obra para o mercado. Então a necessidade de voltar o olhar para ela.

Desenvolve-se uma série de novos instrumentos para administrar a vida das pessoas: o governo interessa-se pelas vidas de seus súditos e as administra; quer que vivam mais, que se alimentem de determinada maneira e que adotem hábitos higiênicos. O Estado cresce: a palavra “crescer” é exatamente a palavra-chave. (DUSSEL & CARUSO, 2003, p.159)

Esse movimento de criar didáticas e ações centradas no aluno faz lembrar o movimento *Escola Nova*, que objetivava um processo de ensino e aprendizagem centrados nos interesses dos alunos para que fossem autônomos, criativos, livres, cooperativos e generosos. Ao mesmo tempo, outro grupo de pedagogos, os normalizadores, administrava a

sala de aula para atender aos interesses do governo ou do desenvolvimento industrial, enfatizando as normas e castigos para os transgressores.

Dussel e Caruso (2003) apresentam a pedagogia normalizadora de Adriana Puiggrós (apud DUSSEL & CARUSO, 2003, p.171), como uma forma de frear o desenvolvimento autônomo dos indivíduos, sobretudo os dos hoje considerados povos do campo, pois estes poderiam desestabilizar o sistema. É retirar do indivíduo o entendimento de ser histórico. Foram eles que criaram os pilares do nosso sistema educacional no final do século XIX e início do século XX: os planos de estudo, os códigos disciplinares, as edificações escolares, os textos pedagógicos, a relação entre professores e alunos na sala de aula.

A ideia a ser praticada era ordenar o conjunto, estabelecer um sistema de hierarquias, tornar os corpos dóceis. Tornar a obediência um hábito e criar uniformidade aos movimentos. Destarte, criaram-se horários mais rígidos, toque da campainha, formação de filas entre outras atitudes. Na sala de aula, o professor deveria ter sempre o controle, todos deveriam se organizar pelas suas ordens. Quem não se enquadrasse era tido como um indivíduo com problemas na integração social.

O professor era considerado um representante do Estado, sua ordem deveria ser obedecida, pois representava uma missão superior: a obediência ao governo. Dussel e Caruso (2003) citam Émile Durkheim que criou uma definição de autoridade pedagógica, criar no indivíduo uma moral, que ele sinta a existência da força desvinculada a dele próprio, a força de uma sociedade instituída e merecedora de respeito. São estratégias de regulação, este sentimento de submissão, respeito e aprovação da autoridade deveria ser instituído nas crianças.

Durkheim (apud DUSSEL & CARUSO, 2003, p.183-185) chama a atenção para o cuidado de não se fazer odiar e sugere que seja tirado da criança alguma atividade prazerosa ou premiada por suas boas ações. As crianças deveriam ser agrupadas pela idade e desempenho, passou a ser a estrutura utilizada até hoje, cada série em sua própria sala. Os lugares dos alunos na sala de aula também eram definidos, de acordo com uma postura conservadora, caracterizando o lugar na sociedade que o indivíduo pertencia.

A sala de aula representa o controle cultural. Dussel e Caruso (2003) relatam um momento em que o ministro da educação francês disse aos visitantes que poderia relatar qual a tarefa que os alunos estavam realizando na sala de aula, em determinado momento. Ou seja, representa a unificação e homogeneização do ensino. O movimento *Escola Nova* questionava como haver um só ensino para atender a diversidade de crianças? Para eles a base da educação deveria partir da criança e de suas necessidades, capacidades e interesses.

John Dewey (apud DUSSEL & CARUSO, 2003, p.199-207), conhecido filósofo norte-americano adepto do movimento escolanovista, dirigiu a escola experimental da Universidade de Chicago. Nela as crianças eram divididas em três seções: de quatro a sete anos, de sete a dez anos e de dez a treze anos de idade. Com um plano de estudo de três grandes áreas: educação manual para incentivar à criança a desenvolver trabalhos úteis para a comunidade à qual pertence, história e literatura, e ciência. Esperava-se que a partir das vivências práticas as disciplinas convencionais fossem se entrelaçando nesses saberes de forma utilitária e realista, sendo assim mais interessante e prazerosa do que a forma convencional de ensinar. Dussel e Caruso (2003) citam exemplos práticos, como por exemplo, o ensino das frações nas medidas das aulas de culinárias. A porcentagem na quantidade de sementes que germinariam depois de plantadas, criar a história de uma tribo que deixou a caverna e descendo o rio descobriram a argila. Esta proposta, no entanto, não se tornou predominante nas escolas norte-americanas. Pois outras linhas pedagógicas defendiam que técnicas neutras atenderiam melhor aos interesses do governo e da sociedade industrial.

Outras propostas questionadoras ao espaço da sala de aula surgiram, no entanto por interesses governamentais e capitalistas a sala de aula como conhecemos hoje, persistiu e é tida como “natural” e a melhor organização para todos. Apesar de ser excludente, autoritária e ineficiente.

É preciso perder o medo de aprender, ensinar e conhecer novos mundos, de interagir com os (as) alunos (as). É esta a proposta da Educação do Campo e assim a importância da multissérie como um território que apesar de não ser adotado como padrão vigente é o que tem permitido o direito à Educação do Campo. É fundamental repensar nossas práticas para que este direito atenda a resultados qualitativos para a população camponesa.

4 - A E.M. FRANCISCO AUGUSTO DE OLIVEIRA

4.1 -A ESCOLA



Figura 4: E.M Francisco Augusto de Oliveira – São Domingos da Bocaina – lócus desta pesquisa.
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O prédio escolar é do município, com uma estrutura física de dez salas de aulas, sete banheiros, um salão com palco para apresentações escolares, um refeitório, uma cozinha, uma sala de diretoria com secretaria, uma biblioteca, uma sala de informática sem *wifi*, um pátio pequeno, um parquinho infantil e uma horta.

O quadro de funcionários: uma diretora escolar, uma secretária, quatro professoras anos iniciais, oito professores anos finais do E. Fundamental, nove professores Ensino Médio, duas merendeiras e um auxiliar de serviços gerais.

O Ensino Médio funciona no mesmo horário que a Educação infantil e fundamental, no entanto é responsabilidade do Estado. Este não contribui com nenhum apoio pedagógico, apenas os docentes que lecionam vão à escola no dia de suas aulas. Sendo assim, a parte disciplinar e pedagógica fica sobre responsabilidade dos profissionais do município. Ao todo são cento e nove alunos atendidos na escola.

O foco deste trabalho foi o acompanhamento do Projeto “Cultivando saúde com Plantas Medicinais para uma vida melhor”, coordenado pela professora da turma multisseriada do quarto e quinto no ano de dois mil e dezessete, Maria Helena Campos, carinhosamente chamada de Lelena, realizado com os trinta e sete alunos das turmas multisseriadas da escola, da educação infantil ao quinto ano de Ensino Fundamental I. Dentre as inúmeras atividades que acompanhei durante o estágio de pedagogia escolhi essa porque conseguiram transgredir o paradigma seriado urbano (HAGE, 2011, 2018)

Quadro 1 – Turmas multisseriadas, número de alunos e situação funcional do Profissional

Nível	Alunos	Professora regente
Ed. Infantil e 1º ano	09	Efetiva
2º e 3º ano	16	Contratada
4º e 5º ano	12	Efetiva

Fonte: Elaboração própria

A professora regente é responsável pelos conteúdos de português, matemática, ciências, educação para a saúde e trânsito e educação religiosa. Ela trabalha quatro dias da semana e tem uma folga para planejamento.

No dia da folga, há uma professora contratada chamada de R2, que leciona os conteúdos de história, geografia e artes nas três turmas. Além do professor de educação física.

4.2– UM OLHAR ESPECIALIZADO DE QUEM VIVENCIA A MULTISSÉRIE

Após tantas leituras e antes de começar a observação no estágio de pedagogia, fiz uma entrevista semi-estruturada com a professora Lelena, que me acompanhará até o final desta pesquisa. Nascida e criada na Várzea do Brumado, zona rural de Lima Duarte, professora efetiva na rede municipal, formada em Normal Superior na modalidade presencial na UNIPAC e especialista em Educação Especial Inclusiva. Escolheu essa especialização por receber alunos com necessidades especiais e nem sempre possuir apoio da Secretaria. Esta professora realiza um trabalho diferenciado com a multissérie, que apresenta bons resultados e por isso foi escolhida.

Esta primeira entrevista, ocorrida no dia nove de maio de dois mil e dezessete, foi o primeiro esboço do que se materializou nesta pesquisa. Esta professora, assim como seus alunos, enfrentou a pé, com chuva ou com sol, estradas de terra para estudar, pois na sua época não havia transporte escolar. Foi assim dos sete aos treze anos. Quando seu pai fez uma casa em Olaria, município vizinho à Lima Duarte, para continuarem estudando o ensino médio com mais facilidade. Atualmente, a professora continua com as casas de Olaria e na Várzea do Brumado, onde iniciou sua carreira docente.

Lelena relata sua história na escola da Várzea do Brumado que era pequena, com prédio próprio e estrutura para o trabalho docente, geralmente eram três professoras e uma

merendeira. Teve suas atividades paralisadas em dois mil e sete, era multisseriada e este foi o motivo alegado pelo poder executivo para justificar o seu fechamento.

A comunidade relutou contra esta atitude, mas não obtiveram sucesso e suas crianças foram levadas para a comunidade de São Domingos da Bocaina, com o discurso de que nesta escola as turmas seriam seriadas e por isso o ensino seria de melhor qualidade. Até hoje, muitos responsáveis reclamam da distância percorrida pelas crianças, cerca de vinte quilômetros de estrada de terra, trajeto ainda mais dificultoso na época da chuva. Como também do desgaste que elas passam para acessar o direito à educação. A viagem dura uma hora para ir para escola e uma hora para voltar.

A professora disse que no início foi bem difícil conviver com o fechamento da escola e ficou muito revoltada, se sentiu frustrada, a escola trazia vida para a comunidade, que parece que morreu depois do fechamento. Mas agora já acostumou.

Freire (2014) escreve sobre a situação de frustração que os seres passam, os obstáculos que surgem fazem refletir de forma autêntica sobre uma situação que se pretende mudar, o jogo interativo do atuar e pensar o mundo, a frustração nos impele a criar formas de prosseguir. A frustração vivida pela professora, de ver sua escola fechar, sua comunidade se esvaziar a impeliu de fazer diferente, para que suas crianças progridam como em qualquer outra escola, que seu trabalho tenha valor e que toda comunidade merece uma escola. Sua atuação no município tem sido fundamental para que consigamos discutir os pontos positivos de uma organização escolar diferenciada para as escolas.

Nesta nucleação das escolas da Várzea e também de outras comunidades no entorno de São Domingos, as turmas foram organizadas de forma seriada. Nos três últimos anos, com a diminuição do número de alunos as turmas de São Domingos também estão sendo organizadas de forma multisseriada, como já foi descrito.

Perguntei a ela, qual sua visão profissional, ouvindo os gestores municipais alegarem a multisseriação como o motivo do fechamento e sendo ela a professora destas turmas como ela avaliava os resultados, se realmente eram insatisfatórios?

Ela disse que não, que muito pelo contrário, quando os alunos da Várzea se juntaram aos demais o rendimento era igual e em alguns casos até mesmo superior, considera que a multisseriação não é motivo de fechamento para a escola. A aprendizagem ela ocorre do mesmo jeito, ela percebe que em nenhuma turma ocorre o desenvolvimento igualitário de todos os discentes, sempre há as diferenças e dentro do multisseriado a professora segue com os que estão mais adiantados e volta os conteúdos não apreendidos pelos demais. Há um

tempo maior para a criança cumprir as competências propostas, os mais adiantados auxiliam os demais e o número reduzido de alunos permite uma atenção especial para todos.

Neste ano ela leciona português, matemática, ciências, educação religiosa e para o trânsito para as turmas do quarto e quinto ano, totalizando nove alunos, em sua turma tem um aluno repetente por possuir dificuldades de aprendizagem. Ela não conta com nenhum apoio específico para ele. Ao olhar os conteúdos didáticos seguidos pela professora, fica óbvio o currículo pensado para a realidade urbana, o que essa disciplina educação para o trânsito relaciona-se com a realidade da criança? Por que não a substituir por outra que faça pensar sobre a comunidade onde as crianças residem? Como também transparece o descaso com alunos com necessidades especiais que residem em zonas rurais, esses, na zona urbana são acompanhados por um professor de apoio.

Quem decide como e se a turma será multisseriada é a Secretaria de Educação, que segue a divisão das matrizes curriculares, por isso o quarto e o quinto ano ficam juntos, as professoras não participam desta decisão. No final do ano letivo de dois mil e dezessete as duas professoras efetivas conversaram comigo, enquanto pesquisadora, sobre a possibilidade de agruparem de forma diferente as turmas, não seguindo as matrizes curriculares. Vamos ver como elas conseguirão defender suas percepções cotidianas do desenvolvimento e interação dos alunos com a Secretaria. O ano de dois mil e dezoito continua com a multisseriação de acordo com as matrizes curriculares. As professoras gostariam de ter multisseriado de acordo com a maturidade social e com o nível de aprendizagem dos alunos.

A professora me relatou que no início, por nunca ter passado por formação específica para o trabalho com multissérie, ela se revoltou demais. No entanto, hoje tem a certeza, que trabalha mais sim, pois preenche dois diários e tem que cumprir duas matrizes curriculares e se entristece por não haver nenhum reconhecimento desta carga de trabalho extra quando se fala do lado financeiro.

Não obstante, no trabalho pedagógico com a multissérie percebe que seus alunos possuem mais tempo para vencer todas as competências previstas. As matrizes curriculares são próximas, então explica os conteúdos e quando necessário oferece atividades com graus de dificuldades diferentes para os alunos. Há conteúdos que não precisam ser trabalhados de forma diferenciada, como exemplo a produção de texto. Ela escolhe os conteúdos que serão trabalhados através da matriz curricular nacional. Trabalha a dez anos na E.M. Francisco Augusto de Oliveira e sempre trabalhou em zona rural.

Relatou que aprende muito com seus alunos, gosta de receber os familiares deles para que contem suas histórias. Gosta de variar a organização da sala de aula e aproveita os

espaços escolares externos para trabalhar com as crianças. A comunidade do entorno da escola sempre se envolve nas atividades externas. Ela pensa que a escola faz diferença para a comunidade, ela precisa interagir com todos.

As famílias mais distantes se inserem no trabalho escolar nas culminâncias dos projetos realizados, o transporte traz os responsáveis para participarem. São oito comunidades rurais atendidas pela E.M. Francisco Augusto de Oliveira.

O trabalho por ela realizado que confere melhores resultados são os da “Contação de História”, ela criou um personagem, a D.Sacota, faz seis anos, inspirada em uma moradora da região, uma vez por semana todas as turmas ouvem histórias e fazem atividades sobre ela. Esta prática estimula à escrita, a oralidade e criatividade dos alunos. Escolhe as histórias infantis clássicas que marcaram sua infância, “As mais Belas Histórias”, como também do Roberto Carlos Ramos e histórias da vida. Este projeto é trabalhado conjuntamente com outras professoras.

No seu trabalho, o mais importante é conquistar a criança, ou seja, seu centro é o sujeito e não o currículo Freire (2011), assim ela consegue bons resultados e fica atenta no que estão tendo dificuldades para ajudá-los a vencer. “Como se fosse um pouquinho dela.” Sua postura diante da turma varia, às vezes ela divide o quadro para o quarto e o quinto ano, cada uma fica de um lado. Outras trazem xérox, na turma que ela rege este ano os alunos acompanham bem, então não dão muito trabalho, outras turmas são mais trabalhosas. As professoras procuram trabalhar juntas e aproveitam o HPC (Horário de planejamento Coletivo) para planejarem, este é o apoio que possuem, uma auxilia a outra. Pois da prefeitura não há nenhuma atenção para as multisséries.

Ela fica muito feliz quando chegam ao final do ano e que apesar de toda a dificuldade, falta de apoio pedagógico e o trabalho dobrado, ela vê que deu conta, que todos avançaram. Mas quando isso não ocorre, dá um vazio. Hoje, com sua experiência, ela sabe que a multissérie funciona, mas se formou no seu dia a dia, nunca fez um curso específico. Sua formação se deu na prática e na troca com demais educadores.

Há turmas muito difíceis de trabalhar, a fase da alfabetização é a mais difícil de avançar. E o fato de não existir apoio pedagógico constante da supervisora faz com que se sinta abandonada no processo de ensino aprendizagem de seus alunos.

Quando um professor lê o recibo de seu salário ou percebe a quantidade de instâncias que estão acima dele e que decidem sobre sua tarefa, pode pensar que não tem poder algum. Esta estrutura do sistema, as frustrações diárias e os poucos sucessos tornam difícil para os professores pensar sobre o poder

em geral e sobre seu próprio poder em particular. (DUSSEL E CARUSO, 2003, P. 38)

Percebo que a professora entrevistada, moradora de zona rural e professora na escola do campo não possui a visão negativa da sua sala de aula multisseriada como os gestores apresentam. Ela que está ali presente no cotidiano dos seus alunos sabe a importância desta escola na vida deles, de suas famílias e comunidades.

Este histórico pessoal e profissional faz com que se comprometa com o seu trabalho, conforme elucida Freire (2014) Ibiapina (2008, 2015), ela se coloca numa postura de ação e reflexão para orientar seus alunos nos aprendizados que devem conquistar para seguir adiante, com o compromisso que a cada dia saiam da escola com conhecimentos adquiridos para suas vivências cotidianas. Percebo que falta dar voz a estes sujeitos que vivenciam a escola multisseriada e não querer tomar decisões por eles.

Neste sentido, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com os sujeitos do campo envolvidos com as escolas do campo e não para eles, se apresenta como um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. (...) Implica ainda em realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola. (HAGE, 2018, p.29)

Esta professora chama a atenção por ter consciência da sua função social e histórica nesta escola e na vida das crianças, acredita no potencial de cada um, se preocupa em que todos avancem nos aprendizados. Para ela a seriação ou multisseriação não é um problema, o objetivo é que aprendam sempre.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (Freire, 2014, p. 19)

Um fato que me chamou bastante atenção foi que durante a entrevista a professora deu uma atividade para os alunos fazerem. Quando eles a terminaram antes da entrevista acabar, pediram para irem para fora da sala. Quando terminamos a conversa, eles estavam brincando com os recursos pedagógicos disponíveis, argüindo uns aos outros a tabuada. Demonstrando assim como já estão cientes dos saberes que devem construir e como são atuantes no processo

de ensino e aprendizagem uns com os outros. Pois muitas vezes nas turmas multisseriadas, os que já sabem um conteúdo ensina para os que ainda não sabem.

A professora elogiou bastante estes alunos e frisou que nem sempre é assim tão tranquilo. Nós, professores, sabemos que cada turma é uma turma. Este momento foi registrado na foto a seguir. E esta atitude autônoma eu pude perceber em inúmeros outros momentos, ao serem os responsáveis por anotar os livros que pegam e devolvem na biblioteca, nas pesquisas realizadas e no manuseio dos jogos pedagógicos que ficam acessíveis para que os utilizem a todo o momento.



Figura 5: Alunos da multisseriada brincando de tabuada uns com os outros. Isto ocorreu enquanto a pesquisadora entrevistava a professora e a iniciativa partiu das crianças.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quando estamos no mundo e refletimos sobre este estar associado às nossas ações neste mundo nos permitimos criar e nos deparar com resultados inesperados como estes, desde dois mil e quinze temos conseguido manter as escolas das zonas rurais do município abertas, no entanto é fundamental transpor os limites das práticas pedagógicas tradicionais e autoritárias. Com ações que permitem a autonomia e a independência, propondo o empoderamento e a emancipação dos sujeitos.

Este resultado nos faz perceber que podemos mudar a escola, a forma de nos relacionarmos e o processo de ensino e aprendizagem. Perceber-nos como seres históricos capazes de nos comprometer. Comprometer com os alunos, com suas famílias e com a comunidade. Assim discorre Freire (2014), nas nossas relações com o mundo e no mundo temos nossas reflexões estimuladas ou atrofiadas. Não obstante, é preciso ter clareza, que tudo o que há é criação humana, o reacionário e o autêntico. Somos nós que fazemos a história.

Assim como Gramsci (apud BOTTOMORE, 1988, p. 292) discorre sobre os Intelectuais Orgânicos, oriundos da própria classe, não é preciso vir uma ciência ou um

“cientista” de fora, mas sim formar criticamente as atividades intelectuais já existentes na classe trabalhadora, neste caso os profissionais das Escolas do Campo.

No próximo capítulo apresento práticas pedagógicas desenvolvidas nas multisséries da E. M. Francisco Augusto de Oliveira, local onde realizei o campo dessa pesquisa, junto com meu estágio em Pedagogia nas turmas multisseriadas. O recorte para a análise nas ações do projeto “Cultivando saúde com Plantas Medicinais para uma vida melhor” para responder as questões levantadas aqui.

4.3 –AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MULTISSÉRIE DA “MELHOR PROFESSORA DO MUNDO”

Meu campo de observação, seguindo a metodologia da Pesquisa colaborativa, foi acompanhar o trabalho da professora da sala multisseriada do quarto e quinto ano, a Lelena. De início, minha intenção era acompanhar todas as professoras que trabalhavam com as multisséries, no decorrer do campo fui constatando ao verificar as práticas positivas nas multisséries, objetivo que propus para a pesquisa, que duas professoras efetivas se destacavam demonstrando grande empatia com a comunidade. Entretanto, com o tempo limitado pelo término do mestrado, acabei tendo que optar para acompanhar mais de perto o trabalho de uma delas, então optei pela professora que também é uma líder para as demais.

A escolha se deu por esta ter práticas diferenciadas nas suas salas de aula e, sobretudo, por ter demonstrado interesse na pesquisa acadêmica, se dispondo a ler materiais e repensar conjuntamente às ações. Permitindo-me assim a construirmos conjuntamente as ações e reflexões sobre os resultados.

As professoras passaram no recesso de julho de dois mil e dezessete por uma formação obrigatória com ênfase em empreendedorismo, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). As professoras transcenderam de forma positiva os conhecimentos adquiridos no curso para vencer os objetivos propostos nas matrizes curriculares das turmas multisseriadas.

É importante conhecer as bases históricas do SEBRAE resgatada por Graziany Penna Dias (2009) para entender os objetivos que buscam consolidar relacionando com a ideologia hegemônica que deferem junto ao sistema capitalista. Essa instituição surge na década de noventa com a abertura do mercado para importação que desencadeou forte impacto nas empresas nacionais que passaram a não contar com o Estado como o grande interventor na regulação da economia. Um influente grupo de empresários defende esta instituição junto aos

deputados que passa a fazer parte do sistema “S” junto com o SESI, SENAI e SESC. Busca-se assegurar o espaço das pequenas e micro empresas no cenário do desenvolvimento brasileiro, pregando o protagonismo individual e subjetivo frente ao cenário de desemprego e crises oriundas e inerentes do sistema capitalista. Defendem que no momento atual, de políticas neoliberais cada vez mais acirradas, o autoemprego é a forma de combater o desemprego e sobreviver e adentrar na sociedade, numa perspectiva de competitividade no mercado.

Na compreensão do SEBRAE, os desafios e as perspectivas postas pelo novo contexto mundial põem em cheque a tese (de décadas atrás) sobre o emprego e a sua seguridade. Apologeticamente, o SEBRAE anuncia que o mundo caminha para a escassez de empregos, colocando, ao mesmo tempo, em marcha um único caminho de sobrevivência: a busca pelo “autoemprego”.(DIAS, 2009, p.22)

Contudo, atrás deste discurso de vencedor, há de considerar que o “autoemprego” é uma precarização do trabalho, que retira os direitos trabalhistas e abandona o trabalhador a sua própria sorte, aceitando as mazelas da desigualdade social e econômica presente na sociedade capitalista neoliberal, se colocando como o responsável por enfrentar os problemas advindos deste modo de produção. Desconsidera-se a luta coletiva e de classes e a busca pela transformação social, criticando e burlando o sistema e não buscando formas de adentrar nele e atender a demanda do mercado por prestação de serviços e exploração do indivíduo. Sendo cruel colocar para o sujeito que depende apenas dele o seu sucesso, desconsiderando todo o ambiente social, político e econômico ao qual estamos inseridos.

O que fica expresso no discurso apologético do SEBRAE é que a saída é individual, cabendo as pessoas se adequarem ao mercado, aprimorando seus talentos, enquanto saída única para resolver o problema do desemprego. (DIAS, 2009, p.34)

O que resta para nós brasileiros é um empreender por necessidade diz Dias (2009), já que não há outra forma de cumprir com a função social do trabalho de forma digna. Não o empreendimento por oportunidades que marcam os países desenvolvidos. Os empreendedores brasileiros são os que não tiveram oportunidades de formação e por isso abrem seus próprios negócios e muitas vezes com renda mínima para sua sobrevivência.

Entretanto, apesar da formação oferecida está relacionada com propostas empresariais capitalistas do sistema “S” antagônicas aos pressupostos da Educação do Campo, ela foi fundamental para incentivar as professoras a proporem um projeto para a escola e colocá-lo em prática. Assim foi pensado o projeto da Feira Agroecológica na Escola Municipal

Francisco Augusto de Oliveira com alunos do Ensino Fundamental II, incentivando um novo olhar para os produtos dos quintais, caseiros e artesanais feitos pelos alunos e suas famílias e o enfoque para as ervas medicinais com as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Para a professora Lelena essa formação foi um incentivo para elaborar um projeto diferenciado, onde prevaleceu às diretrizes para Educação do Campo e uma forma de transgredir o sistema seriado urbano. Contudo, temos que atentar que tipo de formação de professores está sendo oferecida para as escolas? São Instituições privadas²⁶, que defendem os interesses hegemônicos de exploração, opressão e degradação socioambiental que tem investido na educação, com discursos convincentes da necessidade de suas ações depredadoras, como se não houvesse outra forma de se organizar em sociedade, fortalecendo a ideologia capitalista do modo de produção dominante.

Reconhecem o poder dos profissionais da educação a convencer os discentes e a colaborar com seus intuítos ideológicos. Exemplos: bancos e empresários incentivando o empreendedorismo, mineradoras e unidades de conservação oferecendo cursos de educação ambiental tendo como fundo a crítica aos modos de vidas tradicionais²⁷ e exaltação das atividades capitalistas como única forma de ser feliz, desconsiderando os impactos ambientais, sociais, culturais e na saúde ecossistêmica.

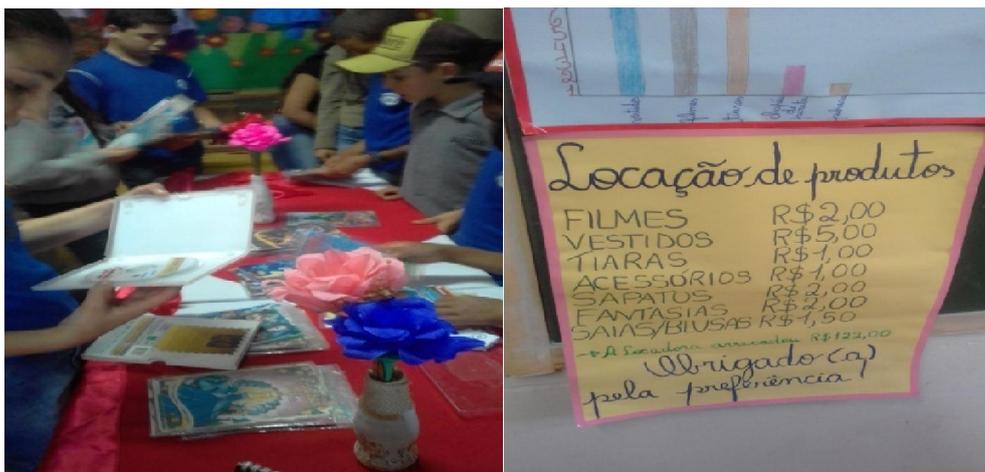
Em Lima Duarte, o grupo TRAME ligado à Universidade que se propõe a oferecer uma educação crítica aos professores só consegue agir de forma direta nas escolas que diretores e professores os recebe, e não com o aval da prefeitura como ocorreu com o curso do SEBRAE, que foi imposto, caso o profissional não participasse da formação ganharia falta.

Durante o estágio em pedagogia presenciei a mudança na dinâmica das aulas da professora Lelena, que passaram a ser mais dialógicas na construção do conhecimento com seus alunos. Até então, ainda havia uma dimensão seriada na sua conduta profissional com atividades diferenciadas para as crianças e explicações ora para uma ora para outra turma.

²⁶ Programa Escrevendo o Futuro do Banco Itaú. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>; Programa Nacional de Educação Empreendedora do SEBRAE. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/Programas/educacao-empreendedora-para-todos-os-niveis-de-ensino,d809d24a8321c510VgnVCM1000004c00210aRCRD> ;

²⁷ Em visita dia 25 de maio de 2018 como pesquisadora à Mata dos Crioulos, em Diamantina(MG) ouvi de uma Apanhadora de Flores que a professora, depois de passar por um curso oferecido por uma mineradora na região, em suas práticas pedagógicas incentivou as crianças a negarem sua identidade quilombola pois isso era um retorno à escravidão. Os conflitos que já são contudentes se acirraram ainda mais depois deste episódio, fazendo com que a comunidade fiscalizasse os trabalhos que vem sendo desenvolvido pela escola em seus territórios e pedindo apoio de grupos de pesquisas das universidades, que trabalham com populações tradicionais.

Começou o semestre com dois projetos diferenciados que transgrediram o paradigma da seriação nesse momento. O projeto “Locadora de Produtos” que seguiu a cartilha oferecida pelo SEBRAE foi um sucesso de aceitação. Este ela desenvolveu apenas com sua turma. Trabalhou a oralidade dos alunos no atendimento aos clientes e apresentação da locadora, a escrita com contrato e locação, o entendimento do que é um contrato, propaganda, bilhete, ficha de cadastro, ou seja, diversos gêneros literários. Na matemática fatos de subtração, adição, divisão e multiplicação com o aluguel dos produtos e confecção de gráficos.



Figuras 6 e 7 : Alunos escolhendo produtos a serem alugados. Tabela com os produtos e gráfico dos produtos alugados.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Essa proposta atendeu uma demanda da comunidade, pois em setembro é o desfile da primavera e foram colocados para alugar roupas, acessórios e sapatos. Tudo foi alugado a um preço simbólico pelos alunos para desfilarem. Surpreendi-me com o conhecimento da professora da carência de seus alunos e que poderiam não ter uma roupa nova ou acessórios para o desfile. No início quando vi a proposta não imaginei o quanto ela seria importante para aquele lugar.

O hábito local é fazer trocas e empréstimos e não cobrar por eles, contudo, esse conhecimento do “mundo urbano” também é imprescindível para essas pessoas, pois não vivem isolados. Mesmo as crianças que não poderiam contribuir com o aluguel puderam pegar emprestado o que queriam. É preciso aprender a lidar com as burocracias, entender e ter malícia sobre a seriedade e valor de um contrato, para não terem suas terras griladas, por exemplo.

Também foi oferecido um coquetel na inauguração da locadora, culminância do projeto, para todos os alunos da escola. E foi um sucesso. Um momento de confraternização

que demonstrou toda a afetividade que todos os profissionais têm com os estudantes. O cozinheiro foi vestido de garçom, as mesas arrumadas com toalhas e os alunos da locadora arrumados com roupas novas. Foram servidos salgadinhos e refrigerante, um diferencial para as crianças, pois no cotidiano da maioria estão presentes sucos e comidas naturais. Salgadinhos e refrigerante restringem-se a festas, por isso esse simbolismo utilizado pela escola, apesar de toda crítica que caberia relacionada a segurança alimentar.

Nesse mesmo dia foi a contação de história com a temática das ervas medicinais, eu fui convidada pela “D. Sacota”, personagem criada pela professora Helena, do projeto que acontece durante todo o ano letivo, desde dois mil e oito. Conteí junto com a professora Michele, professora e pesquisadora em escolas do campo, um itan²⁸, “*O dia em que os Orixás ficaram donos das plantas*”²⁹, que aborda o poder das ervas medicinais e fizemos na história uma entrada de uma bióloga, representando o conhecimento científico e o mercado de farmácias, ao contestar o saber tradicional e enfatizar a importância do saber acadêmico como o saber válido e mais importante. Após a história, as professoras em uma roda de conversa com os alunos conversaram sobre idas ao médico, o abandono dos chás e da sabedoria dos ancestrais para tomar remédios, do poder dos laboratórios em busca de lucros e que os remédios são feitos das ervas, outros produtos naturais e inclusive os cientistas aprendem com as pessoas mais idosas que sabem utilizar a natureza para curar. As crianças participaram bastante, contando das ervas e quais doenças curam. Elas adoraram esse dia e pensaram que os saberes de suas famílias são tão importantes quanto os saberes da escola. Contudo, são ações e reflexões que não podem ser isoladas dentro de um projeto.

Após esta atividade os alunos fizeram uma homenagem à professora Helena, escrevendo cartas e colocando no quadro que ela era “a melhor professora do mundo.” E eu tenho que concordar presenciando todo o carinho e seriedade que ela trata sua presença na vida dessas crianças.

O projeto “Cultivando saúde com Plantas Medicinais para uma vida melhor” será o recorte dado nessa pesquisa que nos auxilia a refletir sobre a prática na multissérie. O objetivo do projeto é incentivar o plantio e o uso dos chás no dia a dia. Vamos analisar em um primeiro momento as atividades propostas pelas professoras quando pensaram o projeto, em conversas na escola me disseram que não tiveram de forma consciente ações direcionadas

²⁸**Itan** (nome singular e plural) é o termo em iorubá para o conjunto de todos os mitos, canções, histórias e outros componentes culturais dos iorubás. Os iorubás que aceitam o *itan* como facto histórico, confiam no *itan* como sendo a verdade absoluta na resolução de disputas. Os *itan* são passados oralmente de geração a geração. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Itan> . Acesso em 11 de jan de 2018.

²⁹<http://www1.uol.com.br/criancas/conto/ct11.htm>. Acesso em 11 de jan de 2018.

para as multisséries baseadas nas matrizes curriculares do MEC, mas dizem que pode ser que tenham feito isto de forma inconsciente, “naturalizada”. Apesar de estar no projeto que todas as atividades serão desenvolvidas com as turmas do Infantil e anos iniciais do Fundamental.

Analisando o projeto com os preceitos de Hage (2018) no paradigma da transgressão do modelo seriado urbano, ele foi construído pelas profissionais a partir de diálogos, reflexões e possibilidades de intervenção que consideraram as especificidades locais. Contudo, não participaram da construção dessa proposta os estudantes, seus responsáveis e líderes comunitários. Apesar de esta atividade ter sido aprovada por todos, e ter proposto reflexões que facilitam o empoderamento, a emancipação e fortalece os alunos enquanto sujeitos históricos, ainda temos o hábito de fazer para e não fazer com eles. A gestão democrática ainda é uma dificuldade a ser implementada em nossas escolas e práticas.



Figuras 8 e 9: Visita à Propriedade do Sr. Inédio, saber tradicional do uso de ervas medicinais.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O projeto apontou como metas a valorização das plantas medicinais, uma forma de estimar o saber tradicional das comunidades, pensando um produto que pode ser comercializado nas feiras do município. Realizaram palestras e rodas de conversas com alunos e comunidade, contação de histórias com o tema, atividades diversas visando coletar informações sobre as plantas como pesquisas em livros e conversas com as famílias, plantio das mais diferentes plantas, visita ecológica à residência da família de um aluno, secagem e experimentos com as plantas, confecção de embalagens e etiquetas e a culminância em uma feira. Estas atividades ocorreram durante todo o segundo semestre, o resultado positivo alcançado alimenta o desejo das professoras continuarem com ele no próximo ano.



Figuras 10 e 11: Crianças em processo de alfabetização aprendendo o nome das Ervas Medicinais. Crianças mais velhas com pesquisa para o uso das ervas medicinais. Pesquisa em livros e entrevista com familiares. Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Continuando a reflexão considerando a transgressão do paradigma seriado urbano percebemos que a culminância com a feira no centro urbano de Lima Duarte propiciou a percepção da interação campo/cidade, os alunos venderam quase todos os seus produtos, sobretudo os cultivado na terra, como frutas, verduras, chás e mudas. Recebendo inúmeros elogios. Como também ficou óbvio que os gastos com transporte e com a montagem da feira são altos e esta ser uma atividade muito trabalhosa. Sendo necessária uma política pública para sua implementação e uma organização comunitária. Há uma demanda para trabalhar o cooperativismo como atividade que pode ser implementada nas comunidades.

O projeto também propiciou conforme Hage (2018) influi um olhar de valorização do território e suas territorialidades, não afastando o sujeito do campo, mas pensando as questões locais e globais, ao valorizar a diversidade cultural, a identidade e subjetividade, o modo de vida e os saberes do campo.

Assim como cumpriu o inciso II do segundo artigo das Diretrizes Mineiras da Educação Básica do Campo (2015)

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;



Figuras 12 e 13: Separação das ervas medicinais para secagem.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Esta professora se dedicou a esta ação e surpreendeu-se e me surpreendeu com os resultados alcançados pelos alunos, que passaram a ter maior entusiasmo com o aprendizado e valorização dos saberes tradicionais, aqueles que aprendemos fora da escola, sobretudo com nossas famílias. Considerando que todos são moradores da zona rural e no início das minhas observações, eles afirmavam que gostariam de mudar para uma escola urbana, onde o ensino “é melhor”. No segundo semestre não mais ouvi nenhuma menção de desejarem mudar para a cidade. Uma vez que a escola trouxe para dentro da sala de aula temas relevantes que atenderam as demandas das crianças e suas famílias, ao propor ações concretas, além dos muros da escola, propiciando conquistas e aprendizagens para a vida.

(...) a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos... Se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele(CALDART, 2000, p.63).

A dinâmica de suas aulas se modificou com o projeto, acompanhei a ideia da seriação deixando de preponderar e o trabalho coletivo e colaborativo se destacando nas atividades do mesmo. No entanto, ao final do ano no dia da formatura, deparo-me novamente com as orientações do regime seriado na cerimônia de conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fica demarcada a lógica da seriação e a incoerência de alunos que avançaram “menos” no processo de aprendizado ser promovidos para o ensino fundamental II, enquanto alunos que já venceram todos os objetivos propostos na matriz curricular ficam mais um ano no fundamental I para cumprir o tempo exigido em lei.

Perguntei a professora Lenena sobre seu olhar para os resultados do projeto e ela me respondeu “trabalho com projetos envolve a todos, e nesse conseguiram trabalhar da Educação Infantil ao quinto ano. A teoria foi colocada em prática e ao longo das aulas ficou claro que o fazer junto com as crianças faz com que a aprendizagem seja outra.” A professora se viu mediando à aprendizagem, e a percebeu acontecendo de uma forma mais prazerosa e com sentido prático na vida das crianças e suas famílias.



Figuras 14 e 15: Caderno de Receitas de Família.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A professora faz uma retrospectiva do projeto³⁰ e diz

(...) os objetivos propostos foram alcançados, houve um entrosamento entre nós professoras em prol de fazer o melhor para que todas as metas fossem cumpridas e que de fato fosse um projeto que fizesse a diferença. Ficamos satisfeitas com os resultados e ações e que iremos continuar no ano que vem. Nosso objetivo é ter uma horta de Plantas Medicinais na escola. (Lenena, 2017)

Ficou evidente com o projeto de ervas medicinais que as professoras das multisséries, com suas práticas pedagógicas, buscaram formas de defender, valorizar e efetivar a Educação do Campo, considerando os modos de viver, pensar e produzir das populações locais. Visitando propriedades dos alunos, contando história com a temática, entrevistas com os familiares e um olhar diferenciado para o seu quintal e formas de se relacionar com a terra. Além de valorizar a solidariedade e o trabalho em equipe.

O projeto foi satisfatório em todos os âmbitos, as famílias se envolveram e ficaram satisfeitas com o trabalho da escola, constatado pela contribuição com ervas dos seus quintais,

³⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em trinta de dezembro de dois mil e dezoito.

mudas, entrevistas e recebendo os alunos em suas casas. Participando efetivamente das atividades.

As professoras das multisseriadas, na conversa do dia primeiro de setembro de dois mil e dezessete, disseram não foram intencionais em suas ações, mas produziram práticas efetivas da Educação do Campo. Mas não podemos desconsiderar o fato que elas foram levadas a pensar sua escola nas conversas que participaram sobre essa ser uma “Escola do Campo”, nas reuniões com o Grupo de Pesquisa TRAME/UFJF.

Lelena disse que a motivação do trabalho com as ervas medicinais veio por estar relacionado ao campo, por saber que as crianças a teriam em seus quintais e querer valorizar o uso delas, assim como faz com o incentivo a uma alimentação saudável. Em sua prática em sala de aula ela referencia Paulo Freire. E no ano de dois mil e dezessete, em uma visita à Escola Montessoriana Saci, em Juiz de Fora, proposta por mim como uma possibilidade para pensarmos as salas multisseriadas, ela está lendo obras de Maria Montessori e se encantando com outras possibilidades. Ela ainda diz:

Me preocupo em formar cidadãos íntegros e envolvidos com sua realidade. O projeto foi além do aprendizado prático das ervas medicinais, mas possibilitou pensar a realidade das famílias e das comunidades oferecendo alternativas, “empreendedoras” para as famílias e comunidades. (Lelena, 2017)

No entanto, o que concluo, foi que houve uma valorização da cultura local e tradicional, um reforço da importância de conservar a territorialidade do local, de defesa desse território ao enfatizar o saber tradicional. A palavra empreendedora surge pela formação que essa professora passou junto ao SEBRAE. Percebemos ainda que com a feira agroecológica realizada em Lima Duarte, sem o apoio do poder público, essas famílias e comunidades não têm como sozinhas empreenderem uma feira. Contesto assim a formação/concepção de que todos podem ser empreendedores de sucesso, ação capitalista ideológica reforçada por essa instituição. É preciso outras formações que enfatizem a solidariedade, o cooperativismo e a vida em comunidade.



Figura 16 e 17: Culminância do projeto durante a Feira Agroecológica em Lima Duarte.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O projeto sobre ervas medicinais refletiu com as crianças sobre a dependência farmacêutica derivada da apropriação do capital e, oportunizou a valorização das ervas encontradas em seus quintais, bem como a tradição de seus ancestrais do uso das mesmas. Uma possibilidade de auto sustentação no campo, de produção e escoamento de mercadorias. Trabalhando com demandas específicas da comunidade, valorizando o saber tradicional das famílias dos alunos e fazendo-os pensar formas de se manter no campo.

A classe multisseriada demanda o método dialógico, pois o professor que se coloca como o detentor e transmissor do conhecimento não conseguirá cumprir, em um ano, duas matrizes curriculares que são para serem cumpridas em dois anos. Ele precisa criar estratégias para cumprir e questionar as metas colocadas pelo governo.

No método dialógico o conhecimento é embasado nas vivências e saberes dos alunos, que relatam histórias do seu cotidiano para exemplificar os conteúdos passados. Desta forma há a problematização da sociedade. Contudo, só se problematiza se houver formação crítica que desnaturalize as relações de poder.

Pela entrevista percebo que a professora percebeu o diferencial do trabalho com o projeto das aulas tradicionais. O projeto envolveu a todos e configura uma atividade prática que transgride o paradigma da seriação. Com resultados surpreendentes para todos os envolvidos. É preciso, para que essa prática de transgressão se torne rotina, a continuidade do acompanhamento do trabalho realizado na escola. Pois esse tempo de observação do mestrado é muito curto para considerarmos que essas mudanças se perpetuarão na prática dessa docente.

Um dos artigos sugeridos para leitura da professora Lelena foi “Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas”³¹ recorte da dissertação de mestrado de Edielso Almeida (2012). Ele discute que o método de ensino parte de concepções de mundo. Pode ser autoritário, quando o professor é o responsável por demonstrar saberes aos seus alunos sem considerar a realidade em que está inserido. “(...) o aluno é visto como um ser sem história, cultura e conhecimento e a educação visa a aculturação deste ser para que ele se adéque a sociedade, sem questioná-la.” (ALMEIDA, 2012, p.51) Como pode ser um método dialógico, quando a realidade local é considerada para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma crítica e emancipatória, com o discente se percebendo parte da História e capaz de intervir no local onde reside, identificando formas de fazê-lo. “(...) desta forma a educação problematiza a sociedade e assim, desmistifica as relações de poder e dominação.” (Idem, 2012, p.51)

A professora cita Paulo Freire e Maria Montessori, pensadores que não pensam o conhecimento de forma fragmentada e hierarquizada como proposto no sistema seriado. Mas sim com propostas dialógicas, focada no sujeito e não no currículo, objetivando uma educação emancipatória e transformadora da realidade.

A organização denominada multisseriada carrega em si os pressupostos da seriação. Então se configura numa forma precarizada de organização escolar. No entanto, as turmas agrupadas com idades e níveis de aprendizagens diferentes podem ser um espaço de muita interação, desenvolvimento e melhor aprendizado. Para esta conotação positiva deve-se quebrar com a hierarquia do currículo e do tempo escolar.

O trabalho com projetos traz essa ruptura de forma muito equilibrada, prazerosa e com bons resultados. É possível cumprir com o proposto na matriz curricular sem seguir com os tempos fragmentados da seriação. Conferindo até mesmo maior tempo para o aluno se desenvolver, respeitando a individualidade, sem padronizar o desenvolvimento da criança.

Assim como Almeida (2012) registrou práticas pedagógicas no norte do país que trabalharam com resultados positivos em classes multisseriadas, ao romper com a transmissão do conhecimento, colocando o aluno sujeito do seu aprendizado sem ter como centro o professor, somado a um currículo relacionado com a realidade local rompendo com a visão urbanocêntrica ao valorizar a diversidade cultural. Logo a multissérie passa a não ser tratada como um problema, mas sim como uma possibilidade de tratar a heterogeneidade como favorável a aprendizagem como aponta Hage (2011, 2018) em seus estudos. O projeto sobre

³¹ A dissertação está disponível, na íntegra, no banco de teses da CAPES no endereço: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em janeiro de 2018.

ervas medicinais é um exemplo que como os educadores de séries multisseriadas do sudeste também buscam bons resultados.

Arroyo (2012) direciona para uma organização que respeite os tempos humanos de formação de vida, socialização e aprendizagens. Não é a idade que determina esta divisão e sim diversas condições sociais, pedagógicas e de vida que os indivíduos estão inseridos. Uma organização que supere tanto a seriação quanto a multisseriação.

Para abrir-se para a formação integral do ser é preciso avançar nas políticas educacionais para que deixem de ser excludentes e seletivas. Exemplos de políticas autoritárias, mercantilizantes, conservadoras e neoliberais como a Reforma do Ensino Médio e o Projeto ideológico, atualmente engavetado, “Escola sem Partido” que reduz o direito à educação ao domínio de habilidades e competências exigidas pelo mercado. Um currículo básico para trabalhos precarizados, que contribui para a manutenção da organização hierárquica e elitista presente nos sistemas seriados e multisseriados. Por isso, Arroyo (2012) defende um sistema de organização que se baseie nos tempos de formação humana plena. Faz-se necessário a formação de educadores para assumir e orientar como a vivência de cada tempo geracional no cotidiano camponês pode vir a ser aproveitado pela escola, nas práticas pedagógicas e nos currículos.

Uma das questões obrigatórias para a organização de agrupamentos, tempos, didáticas, aprendizados e do trabalho dos mestres-educadores e dos educandos será tentar entender como os diversos sujeitos do campo – crianças, adolescentes, jovens, adultos – vivem essas experiências de trabalho, de sobrevivência, de socialização, de aprendizagens; como esses tempos, enquanto processos formadores são experimentados na especificidade da inserção no trabalho, na produção camponesa, na inserção nos movimentos sociais. (Arroyo, 2012, p.736)

Não obstante, continuaremos a pensar e agir criando brechas de ações nas escolas e prefeituras que nos abrem as portas. Em busca de construir uma educação para a humanização como proposto em Freire (2011) livrar o trabalhador da opressão, colocando os sujeitos como o centro de nossas práticas. E para isso é necessário que os educadores se aproximem das vivências de seus alunos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Para Arroyo (2012) o problema não é ser ou não multisseriado, mas sim um currículo e práticas que se legitimam nos conteúdos e não nos sujeitos, que não evidenciem a importância do campo na formação e continuação de um país soberano. Para este objetivo ele sugere que:

- conheça os educandos e suas vivências, incorporando seus saberes com as práticas pedagógicas sistematizadas no currículo.

- agrupe coletivamente de acordo com o tempo geracional das vivências do cotidiano, temos a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta. Articulando toda essa diversidade.

- oportunize coletivos de 0 a 3 anos, 3 a 6 anos, 6 a 8 anos, 9 a 11 e de 12 a 14 anos. Conforme direcionado pelo Conselho Nacional de Educação. Como coletivos homogêneos, próximos em experiências sociais, humanas, éticas, culturais.

-haja professores formados para entenderem o processo de formação desses coletivos. Como também conhecedores das vivências dos alunos fora da escola para propor o diálogo dos saberes tradicionais com os saberes científicos.

São por demais relevantes as questões colocadas pelo autor e considerar suas críticas às multisséries, percebendo que o grande problema é a forma como o currículo é pensado para atender aos interesses do mercado e não dos sujeitos. No entanto, elas ainda se aproximam mais deste respeito aos diferentes tempos humanos. Contudo, é evidente a demanda por capacitação para os profissionais que nos auxilie a intervir com metodologias ativas e participativas com o intuito de propiciar a formação humana integral.

Ao ler sobre as ideias defendidas por Arroyo (2007, 2012), Freire (2011, 2014, 2015) e Hage (2018), constata-se que o projeto com as ervas medicinais vai ao encontro delas. Quando propõe a aproximação com a comunidade, e atividades diversas considerando as diferentes idades e vivências dos educando, bem como uma atuação na defesa dos direitos tradicionais e as possibilidades de construir autonomia dos sujeitos dos campos, considerando-os como sujeitos históricos e protagonistas. Assim as professoras quebram os paradigmas da seriação ao propor atividades para todos os seus alunos ao trabalhar as diferentes habilidades e competências que precisam vencer para concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 - CONCLUSÃO

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” Karl Marx, o 18 Brumário de Luís Bonaparte.³²

Este trabalho assinala que a manutenção do direito a uma escolarização de qualidade para os sujeitos do campo configura-se um desafio para todos os envolvidos: comunidade, profissionais, gestores e poder executivo. A demanda pela educação na zona rural vai além da escola, almeja-se uma educação com práticas pedagógicas diferenciadas na organização dos tempos e espaços escolares e que façam sentido para a manutenção e valorização do modo de vida camponês, bandeira dos movimentos sociais ligados à terra.

A maior parte dos profissionais não passou por formações profissionais específicas para atuarem de forma diferenciada. Sendo assim, é imprescindível uma política de formação de professores que os possibilite o pensar e o agir de forma diferente do paradigma seriado urbano. Esta também é uma demanda a ser levada para os cursos de licenciatura, que atendem a demanda hegemônica da seriação e desconsidera a diversidade do campo em nosso país. Reforçando assim um modelo de desenvolvimento para estes territórios, esvaziados para serem tomados pelo agronegócio. Já que a escola é uma importante instituição para uma comunidade se manter.

Assim como o GEPERUAZ no norte e nordeste do Brasil é preciso em nossa região um grupo da Universidade que atue junto com os profissionais do campo, o que o Grupo TRAME está se propondo a fazer na região de Juiz de Fora.

Os estudos que realizamos têm oportunizado observar, acompanhar, dialogar e apoiar as professoras e professores que atuam nessas escolas, identificando e denunciando as condições de abandono e precarização que nelas ainda predominam, e reconhecendo e ao mesmo tempo procurando contribuir com as iniciativas que os professores, estudantes e integrantes das comunidades têm efetivado para enfrentar as condições adversas que configuram a realidade educacional presente nessas escolas. (Hage, livro prelo, p 20)

A Superintendência de Ensino de Juiz de Fora, a partir da promulgação das Diretrizes Mineiras da Educação do Campo, estabeleceu parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora e ofereceram dois cursos de extensão “Saberes Tradicionais e Práticas Escolares”, que atualmente se transformou em uma especialização lato sensu oferecida pela mesma

³²Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2804654/mod_resource/content/0/Marx%20-%20O%2018%20Brum%C3%A1rio%20de%20Lu%C3%ADs%20Bonaparte%20%28Boitempo%29.pdf. Acesso em janeiro de 2018.

Universidade. Muitos profissionais de Lima Duarte, funcionários do estado, cursaram o curso de extensão e continuam no curso de especialização. Espera-se que estes profissionais assumam uma responsabilidade social e busquem realizar práticas diferenciadas nas Escolas do Campo que atuam. A aproximação das demandas de valorização e fortalecimento do modo de vida camponês, quiçá permitem os mesmos se tornarem intelectuais orgânicos.

O município de Lima Duarte ainda não ofereceu um curso específico para a demanda das comunidades rurais, contudo, em julho de dois mil e dezessete, ofereceu um curso de Educação Empreendedora promovido pelo SEBRAE, com a proposta empresarial e capitalista para a vida cotidiana dos mesmos. Foi admirável como os profissionais da Escola Municipal Francisco Augusto de Oliveira aproveitaram essa formação e a culminância que o curso exigia para a entrega do certificado a realização de um projeto empreendedor.

Desta formação as professoras propuseram e realizaram o Projeto de Feira Agroecológica e Ervas Medicinais atendendo a necessidade de valorizar os quintais, os feitos de artesanato e culinária de suas famílias. O que nos remete a pensar que as formações com a finalidade de pensar as práticas da Escola do Campo, realizadas com o grupo de pesquisa TRAME/UFJF, surtiram um resultado positivo.

A aproximação com a Universidade é positiva e os cursos oferecidos com uma exigência de apresentação de um material concreto, no caso da Escola Municipal Francisco Augusto de Oliveira, o projeto *“Feira Agroecológica”* e *“Cultivando Saúde com Plantas Medicinais para uma Vida Melhor”*, fez a escola se movimentar. Este resultado indica a importância das parcerias para efetivação de práticas educacionais que afirmem e garantam o direito à educação de qualidade das populações do campo, organizando o trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar, como ocorreram nos projetos.

Percebemos, com o campo dessa pesquisa, que uma reflexão sobre as práticas docentes e o que elas significam para os sujeitos em formação que também somos, produzem diferenças nos objetivos que se pretende alcançar e quiçá numa postura de maior responsabilidade social e política na vida dos nossos alunos.

Retomando as questões que trago no início da pesquisa constato que não houve mudança efetiva na Proposta Político Pedagógica da Escola, mas a diretora, supervisora e professores sabem que tem que realizá-la, e presencio conversas na sala dos professores que eles refletem sobre o que configura essa escola como do Campo. Como realizar essa proposta na prática, é algo que conversam bastante. E esse querer que os mobilizou para os projetos supracitados, configurando a vontade de fortalecer e melhorar a vida das pessoas que moram nas comunidades atendidas pela escola.

Esta não pode ser uma ação isolada no tempo e espaço, em dois mil e dezoito o grupo TRAME com seus participantes e profissionais da escola têm a responsabilidade de dar continuidade às reflexões e ações para consolidar a Educação do Campo na região, de forma dialógica como Hage (2018) propõe.

Essas ações encontram-se com os moldes de uma educação emancipatória e transformadora do mundo. Atuando e nos formando como sujeitos históricos e políticos que somos. Ideia presente em Freire (2011, 2014), Caldart (2000, 2002, 2004), Arroyo (2007) e Hage (2011, 2018).

É evidente que as escolas do campo que se organizam de forma multisseriada estão oferecendo aos pesquisadores, profissionais e gestores educacionais um campo de estudo propício para encontrarmos soluções para os problemas de deficiências de aprendizagem presentes em todo o sistema escolar brasileiro. A organização seriada tem sido um fracasso constatado por propor uma lógica hierarquizada do conhecimento que desrespeita o tempo individual de formação humana, submetendo todos a uma padronização de desenvolvimento, excluindo e segmentando os indivíduos que não seguem os conteúdos propostos.

Como aponta Hage (2018, p.27)

Por esse motivo, contribuem para o fracasso escolar das populações do campo ao reforçar uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção *urbanocêntrica* de vida e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

A organização em ciclos, que ocorre no município de Lima Duarte, continua seguindo a lógica da organização seriada, pela falta de prestação de serviços adequados às crianças com dificuldades no processo de ensino. A multisseriação tem sido uma forma diferenciada de organização que oferece maior tempo para as crianças aprenderem os conteúdos, que nos anos iniciais são complementares, no entanto a forma como é gerida traz consigo o parâmetro da seriação, caracterizando uma precarização na organização escolar rural.

O projeto “*Cultivando Saúde com Plantas Medicinais para uma Vida Melhor*” demonstra que há inúmeras possibilidades positivas dentro da organização multisseriada, capazes de transgredir o paradigma seriado urbano. No entanto, toda essa riqueza de probabilidades conforma no protagonismo do professor da turma, característica que a professora Lelena possui, toda a maestria formada pela sua vivência desde criança como aluna em salas multisseriadas e atualmente como professora dessas.

Contudo, mesmo em sua entrevista e na observação do trabalho de outras professoras e nas conversas com os gestores municipais este comportamento protagonista não é o que temos na maioria das salas multisseriadas. E, a solução dada para este problema não tem sido a formação dessas profissionais e sim a nucleação das salas seguindo o modelo seriado urbano, colocando cada vez mais crianças em transportes escolares.

Constatai um desconforto das professoras que trabalham em salas multisseriadas, principalmente diante da invisibilidade destas turmas que não recebem nenhum tratamento diferenciado por parte da gestão e também o fato de não receberem adicional por trabalharem com estas turmas, sendo que a cobrança em cima delas por resultados satisfatórios existe. Como também por não ser oferecido apoio pedagógico, recursos didáticos e formação, diferenciados para essa realidade.

Em março de dois mil e dezoito, no momento de finalização da dissertação, a Secretaria Municipal de Educação entrou em contato com o grupo TRAME buscando parceria para formação das professoras das salas multisseriadas do município, já considerando essa busca um fruto dessa pesquisa e dos inúmeros diálogos que buscamos construir.

A “naturalização” do regime seriado como modelo a ser adotado como parâmetro de qualidade é contestado por Hage (2011, 2018) com a transgressão do regime seriado urbano como práticas e políticas que devam ser pensadas em suas localidades, considerando a diversidade de nosso país, que se contrapõem a seriação com o intuito de criar uma nova forma de organizar o sistema de ensino e quiçá tornar-se hegemônico inclusive nos centros urbanos. Modelo esse que considera os diferentes tempos de formação Arroyo (2012), a individualidade e autonomia dos indivíduos.

Outra questão que trago no início deste trabalho, será que as professoras estão buscando tirar a máscara de seus alunos, os percebendo além das salas de aula? Com ênfase para as professoras das escolas do campo que lidam com crianças com vivências tão ricas, considerando a aproximação tão conexas com a natureza e seus fenômenos biológicos, físicos e químicos?

Na escola observada, as professoras efetivas possuem essa postura perante seus alunos. Buscam conhecer sua realidade e lidar com cada criança conforme sua vivência. Incentivando todos a se desenvolver. O compromisso com o aprendizado dos alunos é notável. Entretanto, as professoras contratadas não se colocaram tão próximas e tão compreensivas com a realidade diferente das crianças do campo. Exigindo silêncio, não entendendo que para muitos ali é o espaço de encontro social, tiram o recreio se não fazem a

tarefa, sem considerar a distância que as crianças enfrentam ou procurar saber o porquê não cumpriram com o proposto. Com um método pedagógico bem distante do dialógico.

As professoras se aproveitam destes saberes, sobretudo os tradicionais, para desenvolverem suas atividades e seus currículos? Se sentem formadas para realizarem estas ligações dos saberes tradicionais com os acadêmicos?

As professoras não possuem em sua formação acadêmica os conhecimentos tradicionais, no entanto as professoras efetivas são oriundas de famílias rurais e possuem esses saberes pelas suas vivências cotidianas. Contudo, não possuem uma criticidade sobre a relação dos conhecimentos tradicionais, os saberes acadêmicos, da vida no campo, da escola e da multisserie. No projeto também buscaram o conhecimento tradicional em parceria com o científico.

As professoras já leram alguma coisa de Paulo Freire em suas formações, Miguel Arroyo elas não conhecem e uma professora se interessou em estudar Maria Montessori. São demandas de formação para essas profissionais se embasarem para repensarem suas práticas pedagógicas na sala de aula.

Espera-se que com as atividades desenvolvidas para a formação de professores e gestores a visão sobre as especificidades das escolas do campo e a importância destas escolas para as comunidades rurais em que estão inseridas seja reconstruída, revendo a forma de gestão adotada e buscando construir soluções diversas para a nucleação e novas formas de trabalhar com as turmas multisseriadas, conferindo um olhar positivo para este tipo de organização.

O estudo sobre multisseriação nos leva a desnaturalizar a seriação e refletir sobre os objetivos e metas que este modelo de organização reforça hegemonicamente, uma sociedade desigual, injusta e patrimonialista. Hage (2018) aponta que ao contrapor o paradigma seriado urbano de ensino, enfatiza-se a variedade da socioculturalidade do campo e fundamenta-se valores como a solidariedade, a alteridade e a justiça social ao considerar a diversidade de nossos lugares e considerá-las em nossas práticas pedagógicas.

Nos estudos que vimos realizando sobre a educação nos territórios do campo constatamos que o modelo seriado urbano de ensino materializado historicamente sob a forma de escolas ou turmas multisseriadas constitui um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar dos estudantes do campo; ao pressionar os professores para organizar o trabalho pedagógico de forma fragmentada, e desenvolver atividades de planejamento curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação. (HAGE, 2018, P. 31)

Quando estamos no mundo e refletimos sobre este estar associado às nossas ações neste mundo nos permitimos a criar e nos deparar com resultados inesperados, ao transpor os limites das práticas pedagógicas tradicionais e autoritárias e incentivar a autonomia, a independência, o empoderamento e a emancipação dos sujeitos.

Há trabalhos sendo desenvolvidos em turmas multisseriadas que nos faz perceber que podemos mudar a escola, a forma de nos relacionarmos e o processo de ensino e aprendizagem. Faz-nos compreendermos como seres históricos, e assim capazes de nos comprometer. Comprometer com os alunos, com suas famílias e com a comunidade.

Dessa forma, buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas. (HAGE, P.107, 2011)

Assim discorre Freire (2014), nas nossas relações com o mundo e no mundo temos nossas reflexões estimuladas ou atrofiadas. Não obstante, é preciso ter clareza, que tudo o que há é criação humana, o reacionário e o autêntico. Somos nós que fazemos a história.

REFERENCIAL

ALMEIDA, E.M.M; Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas. In: HAGE, S.M; OLIVEIRA, D.B; CONCEIÇÃO, D.L; SOUZA, G. S; RODRIGUES, I.C.F.S; (org.) p. 51-59 **Educação do Campo: Políticas e Práticas Educacionais no Pará e no Brasil**. Volume II. Belém: Gráfica Alves, 2012.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, ago. 2007.

_____. Tempos Humanos de Formação. In: Caldart, R.S; Pereira, I.B; Alentejano, P; Frigotto, G. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. P. 735-741, Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

BRASIL, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – **Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002** – Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

_____, Ministério da Educação/CEB/CNE. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução nº 2, de 2008**.

_____, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010** – Casa Civil.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em 19 de janeiro de 2018.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. Disponível em: http://sociologia.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf. Acesso em 19 de janeiro de 2018.

CALDART, R. **A Escola do Campo em Movimento**. In: Benjamim, C.; Caldart, R. S.; Cerioli (orgs.). Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000. (Coleção por Uma Educação do Campo, 3).

_____. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. In: Educação do Campo: Contribuições para a construção de *um Projeto de Educação do Campo*. Molina, M.C; Jesus, S.M.S.A (org) Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5)

_____. **Sobre Educação do Campo**. In: Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Santos, C.A. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo, 7)

CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. (org.). **Educação do Campo: identidade de políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b. (Coleção por Uma Educação do Campo, 4).

DIAS, G.P. **Empreendedorismo e Educação: o SEBRAE na escola**. In: trabalhonecessário, ano 07, número 8, 2009. ISSN: 1808-799X. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN08%20DIAS.pdf> Acesso em: 12 de março de 2018.

DUSSEL, I. CARUSO, M. **De pedantes, pedagogos e salas de aula**. In: A Invenção da Sala de Aula: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOBAR, A. **O Lugar da Natureza e a Natureza do Lugar: Globalização ou Pós-desenvolvimento?** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102140/8_Escobar.pdf

FERNANDES, B.M; MOLINA, M.C; O Campo da Educação do Campo. In: **Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Molina, M.C; Jesus, S.M.S.A (org) Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5)

FERNANDES, B.M. **Tipologia de Territórios**. Clacso, 2008. Disponível em: http://www.landaction.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS.pdf

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAGE, S.M. **A Multissérie em Pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em 03 de fevereiro de 2018.

_____, S.M; OLIVEIRA, D.B; CONCEIÇÃO, D.L; SOUZA, G. S; RODRIGUES, I.C.F.S; (org.) **Educação do Campo: Políticas e Práticas Educacionais no Pará e no Brasil**. Volume I. Belém: Gráfica Alves, 2012.

_____, S.M; OLIVEIRA, D.B; CONCEIÇÃO, D.L; SOUZA, G. S; RODRIGUES, I.C.F.S; (org.) **Educação do Campo: Políticas e Práticas Educacionais no Pará e no Brasil**. Volume II. Belém: Gráfica Alves, 2012.

_____, S.M. **Por uma Escola do Campo de Qualidade Social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97 - 113, abril de 2011. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2488/2445>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

_____, S.M. Educação do Campo e Transgressão do Paradigma (Multi)Seriado nas Escolas Rurais. In: **Programa Escola da Terra: Cartografia da Diversidade e Complexidade de sua execução no Brasil.** Hage, S.M; Silva, H.S.A; Araújo, M.N.C; Fonseca, J.D. (org). 2018, No Prelo.

IBIAPINA, I. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** e-book, 2015.

JANATA, N.E. ANHAIA, E.M. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

JÚNIOR, D. M. de A. **Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre história e invenção.** In: História a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da História. Bauru, SP: Edusc, 2007.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória).** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.

KREMER, Adriana. **Debulhando a Pinha:** Educação, Desenraizamento e o Processo Educacional dos Sujeitos do Campo no município de Bom Retiro/SC. Dissertação de Mestrado Defendida no Programa de Pós- graduação em educação do UNIPLAC/SC, 2007.

LIMA, I.M.S; CARVALHO, C.X; FRANCO, M.J.N. **Educação do Campo e Diversidade Cultural: Faces e Interfaces.** Volume 1. Recife: Editora UFPE, 2015.

NÓVOA, A. **Por Que a História da Educação?** In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Stephanou, M. Bastos, M.H.C. (orgs) Petrópolis, RJ: Editora Vozes (Vol.1), 2005.

PORTO GONÇALVES, C.W. **Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades.** In: La Guerra Infinita: Hegemonia y Terror Mundial. Clacso, 2002. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf>

RIBEIRO, S. **Quem faz a educação?** Narrativas, Conhecimentos e táticas de professoras da escola pública. Curitiba, PR: Appris, 2016

RODRIGUES, C. L. **Educação no meio rural: um estudo sobre as salas multisseriadas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SAID, A.M. **A Estratégia e o Conceito de Democracia em Gramsci e o PCB.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SOUZA, R.F; FARIA FILHO, L.M. **A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para renovação da História do Ensino Primário no Brasil.** In: Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971) Diana Gonçalves Vidal (org). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

TENÓRIO, E.M;BARROS, O.F; HAGE, S.M. **Impactos da Política de Nucleação e Transporte Escolar na Educação e na Vida dos Estudantes e nas Comunidades do Campo na Amazônia Paraense**. In: Educação do Campo: Políticas e Práticas Educacionais no Pará e no Brasil. Volume II Salomão Antônio Mufarrej Hage (org). Belém: Gráfica Alves, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovitch;LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.São Paulo: Ícone, 1991. P. 80-97.

ANEXO 1 – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro da Entrevista semi-estruturada com professoras das multisséries

A. Sobre a relação com a escola:

- 1) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 2) É efetiva ou contratada? Qual a sua formação acadêmica? Qual a modalidade da formação: presencial ou à distância?
- 3) Onde reside?
- 4) Pretende continuar atuando nesta escola nos próximos anos?
- 5) Quais são suas multisséries?
- 6) O que foi considerado na decisão de multisseriar estas turmas?
- 7) Descreva sua turma. - características da turma (número de alunos, idades, alunos com deficiências)
- 8) Na sua prática escolar tem como aproveitar as experiências cotidianas dos alunos? Por que sim ou não?

B. O trabalho na turma multisseriada:

- a) Descreva a forma de organização dos alunos na sala.
- b) Descreva como escolhe o conteúdo.
- c) Descreva o planejamento
- d) Tem algum planejamento para demonstrar.
- e) Descreva as atividades. Tem alguma pronta para demonstrar.
- f) Você utiliza dos saberes tradicionais da população do campo em suas atividades. Se sim, como? Se não, por quê?
- g) Como utiliza os espaços escolares (dentro e fora da sala de aula)
- h) Descreva a interação dos alunos das diferentes idades.
- i) Descreva os seus sentimentos positivos quando pensa em sua turma.
- j) Descreva os sentimentos negativos quando pensa em sua turma.
- k) Qual é a sua visão pessoal e profissional sobre as turmas multisseriadas?
- l) A partir do que conversamos, como definiu que estas práticas adotadas, são as que dão melhores resultados?
- m) Houve alguma formação profissional para trabalhar com multissérie?
- n) Quais dificuldades enfrenta no seu dia a dia e como elas influenciam na sua prática pedagógica?
- o) Percebe diferenças no processo de aprendizagem dos alunos que utilizam o transporte escolar comparando com o processo das crianças próximas da escola?

Roteiro da Segunda Entrevista

C) Sobre os Projetos

- a) De onde veio à motivação para a proposta do projeto com Ervas Medicinais?
- b) Qual o sentido das ações que foram pensadas no projeto, qual o objetivo de todas as práticas propostas no projeto/
- c) Qual o referencial teórico que utilizou na proposição do projeto?
- d) Qual o grau de satisfação com os resultados alcançados pelo projeto?