



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

Deiviane Priscila Amaral Araújo Vianna

Políticas públicas educacionais: A Educação do Campo e os impactos da multisserie na educação básica da Escola Municipal Conceição do Formoso, no município de Santos Dumont – MG.

Juiz de Fora

2020

Deiviane Priscila Amaral Araújo Vianna

Políticas públicas educacionais: A Educação do Campo e os impactos da multissérie na educação básica da Escola Municipal Conceição do Formoso, no município de Santos Dumont – MG.

Dissertação de apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em educação.
Área de concentração: Educação.
Orientador: Prof. Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos
Coorientação: Prof^ª. Dra Simone da Silva Ribeiro

Juiz de Fora

2020

Priscila Amaral Araújo Vianna, Deiviane.

Políticas públicas educacionais : A Educação do Campo e os impactos da multissérie na educação básica da Escola Municipal Conceição do Formoso, no município de Santos Dumont – MG. / Deiviane Priscila Amaral Araújo Vianna. -- 2020. 188 f.

Orientador: Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos
Coorientador: Simone da Silva Riveiro
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação do Campo. 2. Multissérie. 3. Formação de professores. 4. Prática docente. I. Cavalcanti de Albuquerque Lemos, Daniel , orient. II. da Silva Riveiro, Simone, coorient. III. Título

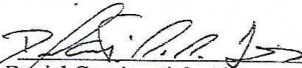
Deiviane Priscila Amaral Araujo Vianna

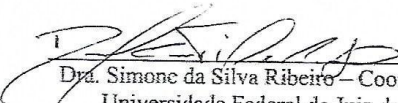
Políticas públicas educacionais: a Educação do Campo e os impactos da multisserie na educação básica da Escola Municipal Conceição do Formoso, no município de Santos Dumont – MG


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

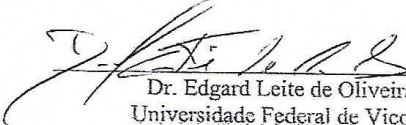
Aprovada em 18 de agosto de 2020.

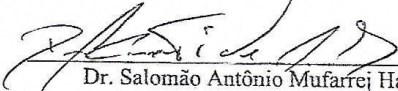
BANCA EXAMINADORA


Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora


Dra. Simone da Silva Ribeiro – Coorientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora


Dra. Maria Zélia Maia de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora


Dr. Edgard Leite de Oliveira
Universidade Federal de Viçosa


Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará

Dedico aos meus pais Édio e Maria da Glória e ao meu marido **Leonel**.

As **professoras** das turmas de multissérie da escola do campo, em especial de Conceição do Formoso;

AGRADECIMENTOS

Fazer agradecimentos e não esquecer ninguém é sempre muito arriscado, portanto, agradeço a todos os amigos e colegas que contribuíram de diferentes formas para a realização deste trabalho.

Um agradecimento em particular ao Professor Doutor Dileno Dustan Lucas de Souza pelo respeito às ideias de seus orientandos, principalmente pelo cuidado e competência em todo o processo de orientação.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação do Campo pelas orientações e contribuições durante o curso.

Às professoras Rita de Cássia, Simone de Souza, Priscilla Alvim e Lidiane Cantarino pelo carinho e respeito profissional.

A toda comunidade de Conceição do Formoso e São João da Serra que carinhosamente me acolheu, e mais que amigos hoje tenho uma nova família.

Aos professores e professoras das turmas de multissérie a minha admiração, pois sei o quão árdua é a tarefa de vocês e o meu muito obrigado pela confiança.

Aos meus pais, irmão, cunhados, sobrinhos e primos pelo apoio durante todo o curso, meu muito obrigado.

Ao meu companheiro Leonel, meu porto seguro em todas as horas, obrigada por compreender minha ausência e por respeitar minhas escolhas.

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais” (FREIRE, 1979, p. 30-31).

RESUMO

Esta pesquisa aborda as turmas de multissérie, um grande desafio para as escolas do campo. Multissérie é como são organizadas as escolas do campo. As turmas são compostas por alunos de diferentes idades, séries, níveis de aprendizagem e ano de escolarização sob a regência de um docente. A questão central e o objetivo da pesquisa é compreender, analisar e registrar aspectos e impactos sociais da multissérie da Escola Municipal de Conceição do Formoso para a comunidade de Conceição do Formoso localizada no município de Santos Dumont – MG. A justificativa para este estudo se deve as inquietações provocadas por este modelo de organização de ensino responsabilizado pela baixa qualidade do processo ensino aprendizagem nas áreas rurais, logo observar a questão da multissérie e toda sua problemática nos levou a compreender a visão negativa que a envolve. Sobretudo, as análises realizadas nos permitiu refletir se de fato essa modalidade de organização de ensino é mesmo o único problema das escolas do campo, visto que a seriação, modelo hegemônico de ensino construído para atender aos interesses do sistema capitalista também demanda problemas e dados estatísticos de levantamento histórico que comprovam sua deficiência. Historicamente os povos do campo estão se constituindo como protagonistas na luta pela terra e neste território de disputas, considerando o processo de formação humana, a educação é primordial. Este contexto nos leva a ideais para além da multissérie que sem a mínima estrutura tem sido oferecida como única oportunidade de escolarização dos povos do campo e da seriação que além de não oferecer qualidade impõe a crianças e jovens acordar muito cedo, enfrentar transporte precário, estradas perigosas e ainda afasta as crianças da realidade do campo. A luta é por uma educação básica com potencial de transformação social incluso na proposta de uma unidade dialética entre teoria e prática pedagógica onde os povos do campo tenham acesso a um ensino de qualidade socialmente referenciado capaz de atender às demandas sociais da Educação do Campo e de promover transgressões na padronização do trabalho educativo adotado nas escolas urbanas. Mesmo no campo à escola pesquisada não conta com um projeto político pedagógico compatível com princípios e diretrizes da Educação do Campo o que provoca impactos negativos no processo ensino aprendizagem. A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa com ênfase na prática docente nas turmas de multissérie e os instrumentos empregados foram rodas de conversa, entrevista semi-estruturada, conversas informais e observação realizada no decorrer da pesquisa. Contribuíram com a análise dos dados coletados autores como Arroyo, Caldart, Freire, Hage, Frigotto, Molina e Saviani, dentre outros, e documentos importantes como os sete volumes dos cadernos “Por uma Educação do Campo”, legislações e diretrizes que envolvem a temática. Este estudo demonstrou a relevância da Educação do Campo na formação humana e social dos sujeitos do campo e da sociedade, salientando a necessidade da interação de toda sociedade na luta por um projeto popular de Brasil vinculado a um projeto de vida dos povos do campo fundamentado nas características, identidade e autonomia dos povos do campo, que desconstrua a imagem de lugar do atraso e permita interação campo cidade a partir da concepção de correlação, completividade e não de hierarquia como imposto pelo sistema capitalista.

Palavras chave: Multissérie. Escola do Campo. Formação de professores. Prática docente.

ABSTRACT

This research addresses multiserias classes, a major challenge for rural schools. Multiserias is how rural schools are organized. Classes are composed of students of different ages, grades, levels of learning and year of schooling under the guidance of a teacher. The central question and objective of the research is to understand, analyze and record social aspects and impacts of the multi-series of the Municipal School of Conceição do Formoso for the community of Conceição do Formoso located in the municipality of Santos Dumont - MG. The justification for this study is due to the concerns caused by this model of teaching organization responsible for the low quality of the teaching-learning process in rural areas, soon observing the issue of multiserias and all its problems led us to understand the negative view that surrounds it. Above all, the analyzes carried out allowed us to reflect on whether this type of teaching organization is really the only problem in rural schools, since serialization, a hegemonic model of teaching built to meet the interests of the capitalist system also demands problems and statistical data historical survey that prove their disability. Historically, rural peoples are becoming protagonists in the struggle for land and in this territory of disputes, considering the process of human formation, education is paramount. This context leads us to ideals beyond the multiserias that without the minimum structure has been offered as the only schooling opportunity for rural people and the series that, besides not offering quality, requires children and young people to wake up very early, face precarious transport, roads dangerous and it keeps children away from the reality of the countryside. The struggle is for basic education with the potential for social transformation included in the proposal for a dialectical unity between theory and pedagogical practice where rural people have access to quality socially referenced education capable of meeting the social demands of Rural Education and promote transgressions in the standardization of educational work adopted in urban schools. Even in the field, the researched school does not have a political pedagogical project compatible with the principles and guidelines of Rural Education, which causes negative impacts on the teaching-learning process. The methodology used was qualitative research with emphasis on teaching practice in multiserias classes and the instruments used were conversation circles, semi-structured interviews, informal conversations and observation carried out during the research. Contributors to the analysis of the data collected were authors such as Arroyo, Caldart, Freire, Hage, Frigotto, Molina and Saviani, among others, and important documents such as the seven volumes of the "Por uma Educação do Campo" notebooks, legislation and guidelines involving the theme . This study demonstrated the relevance of Rural Education in the human and social formation of rural and social subjects, emphasizing the need for the interaction of the whole society in the struggle for a popular project in Brazil linked to a life project of the rural people based on characteristics, identity and autonomy of the peoples of the countryside, which deconstructs the image of place of backwardness and allows interaction between the city and the countryside from the conception of correlation, completeness and not of hierarchy as imposed by the capitalist system

Keywords: Multiserias. Escola do Campo. Teacher training. Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC	Associação de Educação Católica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
GT- /UnB	Grupo de Trabalho Universidade de Brasília
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDE	Plano Decenal de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PMSD	Prefeitura Municipal de Santos Dumont
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático para o Campo

PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação
RCH	Redução de Carga Horária
TRAME	Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
2 O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR MELHORES CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO DO CAMPO.	31
2.1 O MST E A EDUCAÇÃO CAMPO	32
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DO ENVOLVIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	37
2.3 A ORIGEM DO MOVIMENTO “POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO”	41
2.4 A LUTA POR UM PROJETO POPULAR DE BRASIL	53
2.5 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DO MST	58
2.5.1 A pedagogia do Movimento	65
2.6 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA DO CAMPO	68
3 QUESTÕES HISTÓRICO-POLÍTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE A MULTISSÉRIE	74
3.1 O SURGIMENTO DE PERSPECTIVAS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA	75
3.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA MULTISSÉRIE.....	80
3.3 A MULTISSÉRIE E OS PROBLEMAS AGRÁRIOS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO	84
3.4 A NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO	88
4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTOS DUMONT- MG	94
4.1 AVANÇOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTOS DUMONT	95
4.1.1 O panorama do cenário educacional no município de Santos Dumont antes, durante e após o processo de construção do PME	101
4.1.2 A construção do Projeto Político pedagógico	105
4.1.3 A formação docente no Plano Decenal de Educação do município de Santos Dumont	110
5 A REALIDADE DA MULTISSÉRIE NO DISTRITO DE CONCEIÇÃO DO FORMOSO ...113	
5.1 HISTÓRIA E O CONTEXTO SOCIAL DO DISTRITO DE CONCEIÇÃO DO FORMOSO E DA ESCOLA MUNICIPAL CONCEIÇÃO DO FORMOSO.....	114
5.1.1 Desafios da multissérie no distrito de Conceição do Formoso	120
5.1.2 A realidade enfrentada pela comunidade da Escola Municipal de Conceição do Formoso	127
5.1.3 Limites e possibilidades da Educação do Campo do ponto de vista das professoras da Escola Municipal de Conceição do Formoso	129
5.1.4 A Multissérie e os sujeitos do campo	135
5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA MULTISSÉRIE.....	142
5.2.1 Práticas pedagógicas, realidade do campo e Diretrizes da Educação do Campo	149
5.2.2 A formação docente e a prática educativa na multissérie	153
5.2.3 A multissérie do ponto de vista docente da Escola Municipal Conceição do Formoso	160
6 CONCLUSÃO	164

REFERENCIAL.....	173
-------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

“Seria [...] uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p.89).

Paulo Freire traduz o que sujeitos engajados na luta pela Educação do Campo se propõe a construir todos os dias e através da mobilização social lutam pelo direito a uma educação pública de qualidade elaborada a partir da sua realidade que valorize a identidade e cultura de modo que todos possam gozar da igualdade de direitos e ter acesso ao conhecimento crítico social e que coletivamente possamos ensinar, aprender e construir juntos a ponte para a emancipação social dos sujeitos. Os movimentos sociais enxergam nos sujeitos do campo potencial na formação crítica e pensante, com capacidade de transformar a própria realidade e dos demais, bem como sua história e futuro. Não é tarefa fácil fazer educação popular em um país que ano a ano retira direitos da classe trabalhadora, porém, o movimento resiste aos ataques com esperança e luta na edificação de um futuro melhor (FREIRE, 1984).

Falar de políticas públicas na Educação do Campo é colocar o campo no campo de discussões das políticas públicas do estado de direitos e deveres. Direito de todos os povos à educação e dever do estado garantir esses direitos. No momento em que a Educação passa a compor o campo dos direitos e deveres do estado torna possível exigir políticas públicas de Educação do Campo e, por conseguinte, reivindicar escolas, recursos, professores, materiais e transportes públicos além de outras muitas demandas sociais necessárias ao atendimento da população. A luta pela educação não é a única luta do povo, porém está articulada com políticas que garantam a totalidade dos direitos como políticas públicas de saúde, alimentação, de libertação do trabalho e da infância (ARROYO, 2004).

Políticas públicas são ações e programas de caráter social e econômico elaborados pelo Estado com objetivo garantir direitos previstos na Constituição Federal. Outros direitos que não estão previstos na lei também podem ser garantidos por meio da criação de políticas públicas elaboradas a partir da necessidade da sociedade. As políticas públicas impactam em todos os cidadãos independente do nível de escolaridade, social, sexo, raça, religião. (MACÊDO, 2018). É uma forma de “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas é o estágio em que os

governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.7).

Neste contexto, serão abordadas as turmas de multissérie e sua relevância social no município de Santos Dumont-MG, objetivos implícitos e explícitos, considerando sua profunda relação com a Educação do Campo. Responsabilizada pela baixa qualidade do ensino ofertado no campo, a multissérie é considerada fruto dos problemas sociais da Educação do Campo e da sociedade e promove práticas relacionadas ao modelo de ensino capitalista hegemônico que seleciona e exclui os povos do campo e domina esse território disputas. A multissérie é uma de várias ações do estado que sistematicamente precariza a educação do campo e exclui os sujeitos do seu próprio território provocando assim o esvaziamento do campo deixando o caminho livre para o agronegócio e para a monocultura.

Durante as investigações ao analisar a trajetória histórica da multissérie na Educação do Campo constatou-se que a criação do movimento “Por Uma Educação do Campo” foi impactante para avanços e conquistas da Educação do Campo e trouxe o tema para o campo de discussões, diálogos e debates. Mobilização que permitiu aos povos do campo mais abertura e práxis educativa dos movimentos sociais no campo e pesquisas científicas apareceram, permitindo a eles falar, mostrar e ensinar costumes, saberes, conhecimentos, valores, cultura, identidade e requerer políticas públicas de incentivo a permanência do homem do campo no campo através da educação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Para que haja clareza é fundamental entender os termos multisseriação e seriação, então Cardoso (2013, p.33) explica que, “seriação significa divisão de acordo com uma classificação”. Trata-se da maneira como os alunos são organizados em classes graduadas supostamente homogêneas e agrupamentos, considerando idade e nível de desenvolvimento. Os termos seriadas e unisseriadas confronta o termo escolas multisseriadas. O termo multi, latim, é um elemento de composição que indica abundância, numerosidade, quantidade. No entanto, o termo multisseriação se refere a muitas séries, logo, as escolas multisseriadas mantêm em sua organização, várias séries/anos em uma mesma sala sob a regência de um único professor (CARDOSO, 2013).

O que diferencia escolas multisseriadas de turmas multisseriadas ou de multissérie é que escolas multisseriadas são compostas somente por turmas multisseriadas enquanto que turmas multisseriadas estão presentes em escolas juntamente com turmas unisseriadas. Piza e Sena (2001) relatam que, historicamente a multissérie é vista como ensino de segunda categoria sem possibilidade de melhoria, sendo submetidas por educadores e gestores ao esquecimento e desaparecimento como consequência do processo natural de desenvolvimento

da sociedade. “Porém, sabemos que o desaparecimento natural não existe na história, pois, trata-se, sempre, de funções sociais que as instituições, sejam educativas ou não, cumprem ou deixam de cumprir para fazer desaparecer ou para recriar” (CARDOSO, 2013, p.33).

Esse estudo faz referência ao contexto de construção de políticas públicas educacionais para a Educação do Campo e multissérie da Escola Municipal Conceição do Formoso no distrito de Conceição do Formoso, na cidade de Santos Dumont-MG. Municípios e sujeitos das comunidades rurais necessitam urgentemente da institucionalização de propostas de políticas públicas municipais de Educação do Campo que garanta além da materialidade da vida no campo, direito a educação de qualidade, valorização da diversidade do campo e permanência na terra. Neste sentido, para Cardoso (2013) é fundamental entender o projeto de educação e política pública e enfoques, a resistência da classe trabalhadora do campo na busca pela emancipação social, promover questionamentos e análises quanto aos elementos contraditórios que se destacam e impedem a execução da política municipal e verificar o que nela há de opressor, regulador de sociedade e até mesmo reacionário.

Institucionalizar Políticas Públicas não é suficiente para garantir a materialidade da vida no campo e da Educação do Campo, mas é um avanço que inclui medidas concretas efetivas e abrangentes a participação do poder público e da sociedade civil, sujeitos que vivem e conhecem a realidade (ARROYO, 2004). Neste contexto, observamos que “aparentemente” o município de Santos Dumont-MG demonstra propor de maneira dinâmica e hierárquica, políticas públicas de Educação em favor da promoção de medidas considerando aspectos contraditórios e possibilita relações mais amplas com o contexto. De nada adianta Política pública fora do contexto, sem envolvimento dos sujeitos, e sim coletivamente ouvindo o trabalhador e a trabalhadora do campo para que seus interesses sejam considerados no projeto político pedagógico, nas questões do desenvolvimento humano e social, pois objetivos e subjetivos presentes no jogo de forças existentes nessa disputa poderão agir em duas ou mais vertentes distintas e contraditórias, na função do controle e dominação das pessoas ou na luta e resistência da classe trabalhadora campo (ARROYO, 2004).

Fundamentada nas leituras sobre a multissérie e na nossa leitura de mundo, após tomar ciência das condições existenciais propostas por esse modelo de organização de ensino, para uma construção política social do ensino pedagógico e do processo ensino aprendizagem é indispensável à participação dos sujeitos coletivos de modo a evitar que políticas públicas para o campo sejam de caráter compensatório (SANTOS, 2016). Nesta mesma perspectiva Gramsci (1999) traz consigo a hipótese relacionada à coletividade e afirma que a construção crítica da realidade pode transformar o bom senso em senso comum, havendo possibilidades

de transformação da sociedade. Já Chauí (1999, p.12) propõe um exercício filosófico de não aceitar essa condição imposta pelo opressor ao povo oprimido, ao afirmar que “a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana”. Diálogos e questionamentos tornam possível a construção de uma visão crítica diferente do mundo natural idealizado pelo modelo hegemônico capitalista, e assim acredita-se que a história de um povo deve ser construída a partir da cultura e do trabalho humano do povo (ARROYO, 2004).

Segundo Arroyo; Caldart; Molina (2008), a Educação do Campo tem como característica a coletividade e determinam que, o isolamento político é contraditório aos interesses da classe trabalhadora do campo e o movimento “*Por Uma Educação do Campo*” uma contrapartida necessária. Essa relação descomplexifica o diálogo entre os sujeitos coletivos e oportuniza o MST participar deste debate, fundamental na promoção dos avanços da Educação do Campo. Nesta direção, Caldart (2000) argumenta que ao formar movimentos sociais, os sujeitos ficam mais resistentes e fortes para fazer reivindicações conscientes no que tange a uma Educação do Campo favorável aos avanços da reforma agrária, a causa pela qual estão profundamente envolvidos. Unidos lutam pela garantia do direito a uma Escola do Campo que propicie vivências de uma Educação do Campo humanizadora, construção e reafirmação da identidade, da cultura, dos valores e da diversidade do campo, e que ainda possibilite aos sujeitos do campo acessar conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais socialmente produzidos e acumulados ao longo da história permitindo assim avanços na luta pela reforma agrária. Todos têm direito a uma escola que considere a dinâmica social e cultural a qual estão inseridos, no entanto essa luta não é somente dos povos do campo, mas de toda a sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Nesta perspectiva, com base nestes apontamentos, a pesquisa teve como objetivo geral Compreender, analisar e registrar a prática pedagógica docente nas turmas de multissérie da Escola Municipal de Conceição do Formoso na localidade de Conceição do Formoso - Santos Dumont – MG e discutir os impactos desta modalidade de ensino para esta comunidade bem como as ações do município em favor da Educação do Campo. Investigamos se esta construção conta com a participação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Dentre os objetivos específicos buscamos compreender a trajetória histórica do processo de construção de políticas públicas do Distrito de Conceição do Formoso em Santos Dumont-MG; Constatar se o processo de construção da Educação do Campo considera a participação de trabalhadores e trabalhadoras do campo; Investigar os processos educativos elaborados e executados durante o processo de construção da Educação do Campo; Conhecer, analisar e registrar a prática

docente nas turmas de multissérie desta localidade; Discutir pontos positivos e negativos dessa modalidade de ensino oferecida às escolas do campo; Evidenciar a relevância da multissérie inclusa na proposta de uma unidade dialética¹ entre teoria e prática pedagógica, como opção de ensino socialmente referenciado para atender às demandas sociais da Educação do Campo e promover ações que permitam transgressões na padronização do trabalho educativo adotado nas escolas urbanas.

A abrangência da temática multissérie fez necessário um aprofundamento na trajetória histórica da pesquisadora na pesquisa educacional brasileira inserida no ensino fundamental na rede pública de ensino, cujo objetivo foi inventariar o estado do conhecimento referente à multissérie. Realizou-se um mapeamento da produção científica utilizando a síntese do conhecimento a partir da análise dos resumos das dissertações disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2009 a 2018, mostrando resultados decorrentes da pesquisa. Na busca pela multissérie, foram encontradas apenas 07 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado referentes ao período de 2009 a 2017. As pesquisas encontradas abordam questões do currículo, expectativas formativas docente da multissérie, programa escola da terra, práticas avaliativas no ciclo da infância em escolas multisseriadas, profissionalidade docente na Educação do Campo; conhecimentos matemático-didáticos na multissérie, saberes mobilizados e produzidos na prática pedagógica de professores da multissérie, a formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural, trabalho docente em escolas do campo multisseriadas.

Esse levantamento foi fundamental para a pesquisa e provocou reflexões sobre as graves questões sociais que compreendem a multissérie, e de acordo com Souza (2010, p.233), “A compreensão do campo como conceito teórico-prático requer a menção aos conceitos de classe social, trabalho e relações de trabalho”. Considerando a densidade da relação dos sujeitos com a terra, a prática pedagógica deve estar alinhada com o modo de produção de vida e trabalho do campo. Historicamente o trabalho constitui o campo e toda a sociedade sendo esta uma característica inerente ao ser humano. No campo, a vida cotidiana tem profunda relação com o trabalho, e por isto, faz se importante um estudo contextualizado com práticas pedagógicas e cotidianas articuladas que considere obstáculos e conflitos sociais que atingem a terra e os povos do campo (SANTOS, 2016).

¹ Refiro-me a dialética freireana tal qual Medeiros (2014), no sentido de que há uma relação historicamente impositiva do opressor sob o oprimido e de como é necessário uma práxis para orientar uma ação visando à superação dessas contradições.

Sobretudo, a partir das minhas vivências é possível afirmar que universidades e suas respectivas pesquisas buscam a valorização da educação que emerge dos trabalhadores e trabalhadoras do campo contrariando o consolidado da dicotomia campo cidade. Presente na questão da multissérie esta a formação educativa para a diversidade social brasileira. Além de debates, discussões e produção do conhecimento, o movimento educativo que ocorre fora do ambiente escolar precisa se atentar para a formação docente. É imprescindível para os avanços da Educação do Campo uma formação docente que não mais silencie a realidade dos povos do campo, modos de vida, trabalho e relações sociais (SOUZA, 2010).

O território brasileiro é repleto de variedades culturais, diversificadas relações sociais e culturais pouco exploradas nos processos educativos formais levando a negação da identidade e raízes do povo brasileiro. Consequente da omissão das esferas governamentais que insistem em reforçar a permanência da ignorância social. Localidades distantes apresentam condições específicas nas relações sociais e culturais e demandam atenção especial no contexto das políticas públicas sociais e educacionais sendo necessária a criação de projetos distintos relacionados à dinâmica dos grupos sociais. Os diferentes territórios culturais incluem comunidades remanescentes quilombolas, comunidades tradicionais, pequenos proprietários de terras, comunidades ribeirinhas, assentamentos e acampamentos ligados aos movimentos sociais e distritos entre outros².

O Brasil pouco valoriza suas raízes, cultura e história, uma característica negativa que ajuda a exclusão do tema das agendas públicas, portanto estudos e pesquisas e ações políticas governamentais devem voltar-se para estes territórios de modo a favoreçam avanços na

² Os remanescentes quilombolas são descendentes de escravos que fugiam para lugares mais distantes e de difícil acesso. A existência e preservação dos quilombos remanescentes são de grande importância e valor para a cultura brasileira. Além de simbolizarem, do ponto de vista histórico, a resistência do negro à escravidão, elas também representam importantes aspectos da contribuição da cultura africana na formação do Brasil. (RAMOS, 2018, p.1). No Brasil, o termo quilombo é utilizado para nomear os locais de refúgio e resistência dos escravos que fugiam das senzalas nos períodos colonial e imperial. Essas comunidades também incluíram, além dos ex-escravos negros, indígenas, mestiços e brancos pobres. O mais famoso deles foi o Quilombo do Palmares (BRASIL, 2018, p.1). Comunidades ribeirinhas são povos que vivem nas beiras dos rios da região Amazônica. Quando moram próximos às cidades, geralmente são extremamente pobres e sofrem com as poluições dos rios (esgoto) assoreamentos e a erosão. Comunidades tradicionais são "Povos e Comunidades Tradicionais são grupos que possuem culturas diferentes da cultura predominante na sociedade e se reconhecem como tal" (BRASIL, 2000). Os pequenos agricultores também chamados de agricultor familiar são donos de terras herdadas pelas famílias e são também responsáveis pelo abastecimento interno de alimentos do país. Os assentamentos são propriedades organizadas a partir de projetos de reforma agrária que visa a melhor distribuição da terra. Os acampamentos são organizados pelos movimentos sociais e estão em uma luta constante pela reforma agrária. Os distritos pertencem aos municípios e é considerada zona rural e ou região rural (BRASIL, 2017).

Educação do Campo, multissérie, trajetória profissional e social de professores e professoras que lecionam nos municípios. Sim, existem pesquisas sobre políticas públicas e realidade social dos povos do campo, todavia com pouca ênfase gerando assim uma falsa ideia de homogeneidade (SOUZA, 2010). A pesquisa proporciona troca de saberes e conhecimentos socialmente construídos ao longo da história, expõe à história, cultura, realidade e promove diálogos entre diferentes lugares e pessoas.

Partindo do pressuposto que historicamente sujeitos do campo foram e são injustiçados, têm cultura e características sociais desvalorizadas, a participação dos movimentos sociais é impulsora nos avanços do campo e políticas públicas, dado seu protagonismo na construção de uma educação crítica a educação rural, com objetivos contrários ao capital, focados na Educação do Campo que além do processo educativo visa à melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo através de uma formação humana digna. A resolução/CD/FNDE nº 46, de 4 de outubro de 2004, estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais voltados para Educação no Campo a ser executada pelo FNDE, no exercício de 2004.

Sobre minha relação com o campo posso afirmar profunda e humana construída no decorrer da minha trajetória profissional, porém no que se refere às questões políticas e sociais, estou na constante construção do conhecimento da luta pela Educação do Campo, e claro, minhas leituras e estudos me levaram a compreender a importância desta pesquisa para o contexto científico e social. Sobretudo minha vida profissional e acadêmica me permitiu ter consciência da importância dos movimentos sociais e ações coletivas nos processos de trabalho e educação. Diante das referidas abordagens relacionadas à Educação do Campo vivi e ainda vivo na prática os mais diversos cenários desta realidade bem como a materialidade da vida no campo e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo no acesso a direitos públicos básicos essenciais à pessoa humana e apesar das dificuldades, demandas e necessidades dos povos, encontrei pessoas e lugares repletos de potencial cultural, saberes, esperança e os mais diversos conhecimentos também essenciais para a formação humana.

Para contextualizar minha vida pessoal e profissional no corpo desta pesquisa, exponho parte da minha história. Minha origem familiar está em Santos Dumont, município localizado na Zona da Mata do Estado de Minas Gerais onde nasci, cresci e ainda resido, assim como todos os meus familiares. Cidade com diversas famílias vivendo do trabalho agrícola familiar. Na minha infância o município era rural, meus avós viviam da terra e quase tudo que se consumia era plantado ou criado no próprio quintal. A vida não era fácil, o trabalho sempre foi duro e presente em nossas vidas. Desde pequenos já ajudávamos nas

tarefas, e por isso hoje após aprofundar meu conhecimento reconheço o valor do trabalho para nossas vidas e sua constituição histórica para a sociedade. Rodas de conversa no preparo do alimento colhido, conversas ao redor do pomar, as histórias de vida dos mais velhos, nossas brincadeiras e convivência com o meio contribuiu para a constituição das minhas relações sociais e formação humana.

Meus avós, pessoas muito humildes viviam da terra e meus pais, ambos, um dos dez filhos dos meus avós maternos e paternos estudaram até a quarta série primária. Em razão da pouca instrução, estudar não era prioridade, mas fizeram o possível. Acreditavam que trabalhar era o mais importante e víamos certa ansiedade para que terminássemos a educação básica para dar início ao trabalho e suprir nossas necessidades. Na visão deles, dar conta de nós mesmo era sinônimo de amadurecimento. Somos dois filhos, eu e meu irmão e tivemos pouco incentivo para prosseguir com os estudos. Almejávamos conhecimento além do trabalho e este desejo serviu de suporte na busca pelos objetivos. Sem condições de manter os estudos em outra cidade, pois o gasto com transporte era maior que nossa remuneração, fizemos um planejamento e eu fui a primeira pessoa e mulher da minha família a frequentar um curso superior aos 24 anos de idade. Graduada em pedagogia e pós-graduada em supervisão pedagógica, inspeção e orientação e educação especial e psicopedagogia.

Na infância e adolescência, estudei em escola pública e na minha trajetória escolar tive contato com vários alunos que deixavam suas casas nas áreas rurais distantes para na cidade, ter acesso a direitos básicos como escola, saúde dentre outros. Ingressei na área da educação após a vida acadêmica e sou parte da estatística que na graduação, não estudou e nem ouviu falar dos desafios e dificuldades enfrentados pelos povos do campo e suas conquistas. Minha formação tinha como base a formação humana nos moldes da hegemonia capitalista. Em 2013, após terminar a graduação em pedagogia na Fundação Educacional São José - Instituto Superior de Educação de Santos Dumont iniciei minha vida profissional como supervisora pedagógica na prefeitura municipal de Santos Dumont-MG, cargo que ocupo até hoje. As diversas escolas do campo localizadas no município apresentam estradas e transporte precário para alunos e professores, escolas com estruturas em péssimas condições de funcionamento, turmas de multissérie, carência de materiais e recursos para necessidades básicas da escola, dos alunos, professores e professoras sem envolvimento com questões sociais da Educação do Campo, desprovidos de formação continuada para aprimorar a atuação neste contexto.

Sobretudo, apesar dos problemas e desafios o campo é repleto de cultura, diversidade, raízes, identidade, saberes e valores e essa caminhada muito me ensinou sobre o ser humano e sobre as riquezas culturais do povo além de acumular, então, constatei que o lugar que nos

acolhe também nos produz enquanto sujeitos e as relações sociais nos ensinam valores e lógicas diferenciadas que se constituem ao longo da história a partir de exemplos práticos de vida. Esse lugar distante da cidade é abrigo saudável, com potencial para a formação de sujeitos de resistência, participativos e criativos. Ainda que tenham uma vida sofrida, os sujeitos do campo estampam nos jeito e modo de vida o orgulho de pertença a terra e valorizam a história e lugar do seu povo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Experiências de vida, histórias construídas e a permanência dos sujeitos no distrito de Conceição do Formoso é símbolo de resistência e prova que o campo é composto por sujeitos de valores históricos e culturais devendo ser socialmente, culturalmente, economicamente e politicamente valorizados. Hoje, assim como Florestan Fernandes (1990), afirmo ter orgulho de minhas origens e ser parte do povo assim como a maioria dos brasileiros, e, portanto, não preciso fazer nenhum esforço para entender a realidade dos povos oprimidos³, protagonistas da história deste país. E por vivenciar e entender as questões sociais que envolvem a vida dos povos do campo, em especial deste lugar que me dediquei a esta pesquisa. O caminho percorrido na minha vida pessoal e profissional somado ao contato direto com a realidade dos sujeitos do campo me proporcionou um estudo significativo e conhecimento. Em seguida, minha consciência social e de classe construídas no decorrer dessa trajetória me permitiram abraçar a causa e engajar-me na luta por uma Educação do Campo identitária, democrática e participativa com características dos representantes sociais deste cenário.

Justifico a escolha do tema multissérie pela profunda relação com a minha prática profissional de sete anos de gestão pública como supervisora pedagógica na educação municipal de Santos Dumont - MG, minhas vivências e reflexões teóricas realizadas ao longo da trajetória acadêmica até o ingresso no curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF). Além das questões administrativas da escola, o meu trabalho envolve questões políticas, sociais e culturais presentes no distrito de Conceição do Formoso no município de Santos Dumont-MG. Passei por diversos distritos rurais, mas estava no distrito de Conceição do Formoso ao iniciar esta pesquisa e foi onde permaneci por mais tempo. Foi por vivenciar as diversas questões sociais que envolvem a vida dos povos do campo, em especial deste lugar que me dediquei a esta pesquisa. O

³ Freire (2002b) utiliza a expressão povo oprimido com o intuito de fazer compreender as condições de subsistência dos sujeitos do campo. Faz referência aos povos do campo como aqueles condicionados pelas estruturas opressoras da sociedade capitalista, porém, em virtude da criatividade e capacidade organizacional coletiva dos sujeitos, pode-se até afirmar condicionante, mas não determinante da sua condição de oprimido.

caminho percorrido na minha vida pessoal e trajetória profissional somado ao contato com a realidade dos sujeitos do campo proporcionou a mim um estudo significativo.

A proposta da pesquisa se consolidou na universidade em contato com o meio acadêmico, com meu orientador, colegas mestrandas e demais realidades onde foi possível compartilhar experiências e conhecimentos. O contato com as disciplinas provocou minha criticidade e enriqueceu minhas reflexões sobre multissérie e políticas públicas nos municípios e estados brasileiros. Essa vivência me levou de encontro a diversas situações compatíveis com as do distrito de Conceição do Formoso, no município de Santos Dumont-MG. Minha consciência social e de classe lapidadas no decorrer dessa trajetória me permitiram abraçar a causa e empenhar-me na luta por uma educação identitária, democrática, participativa com características dos sujeitos do campo.

A trajetória acadêmica foi essencial e muito contribuiu com a construção da minha consciência social e de classe, pois me permitiu além da troca de saberes, fundamentar minhas vivências nas teorias apresentadas por estudiosos e pesquisadores renomados, o que colaborou com a construção do meu conhecimento, com a relação teórica prática da temática, reflexão e análise crítica desta importante questão social presente nos mais diversos lugares deste país. Todo esse processo me fez perceber que os problemas sociais vivenciados no distrito de Conceição do Formoso são herança de um município que apresenta uma realidade homogênea no que se refere às demandas específicas da Educação do Campo, dentre elas, a atenção direcionada à multissérie, a organização de conselhos constituídos por representantes da sociedade efetivando assim de fato a participação dos sujeitos do campo.

Na tentativa de solucionar problemas estruturais, administrativos e pedagógicos, para dar conta das necessidades educacionais da comunidade, muitos foram os desafios encontrados, dentre eles, a dificuldade de acesso aos recursos do governo federal, pois a união requisita a participação democrática dos representantes da sociedade através dos conselhos, porém cria uma série de normas excessivas e burocráticas que impedem o acesso aos recursos e a resolução prática das demandas de caráter financeiro da escola. Somada a essa situação, o município não se atenta às dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo e centraliza todas as decisões na secretaria de educação dificultando ainda mais a gestão dos profissionais que atuam no chão da escola. O cálculo das verbas públicas direcionadas para a educação ignora demandas sociais e considera a quantidade de matrículas efetivadas. Posto isso, são necessárias estratégias de enfrentamento aos desafios da Educação no Campo, que impedem a garantia dos direitos dos sujeitos do campo a uma educação básica de qualidade.

Esta situação social claudicante permite a compreensão das contradições políticas que afetam o sistema educacional brasileiro. O governo propõe ações de melhorias na qualidade da educação consideradas positiva para a educação pública e em contrapartida obstaculiza o acesso aos recursos que tornariam possíveis as melhorias. Assim, as justificativas apresentadas pelo governo inviabiliza a aplicação dos recursos direcionados à educação em políticas educacionais, atendimento às demandas sociais e necessidades da Educação do Campo no distrito de Conceição do Formoso e demais municípios.

Na tentativa de criar estratégias para promover educação de qualidade e solucionar os problemas que afetam diretamente escola, comunidade, formação humana e social dos sujeitos do campo, outras questões surgiram no contato com a realidade dos povos do campo. A prática pedagógica trouxe a possibilidade de enxergar além dos dilemas aparentes e aprofundar nas causas dos problemas sociais, as polêmicas questões políticas. A origem do problema esta na formação estrutural do sistema educacional brasileiro e sua relação com políticas de avanço das lógicas neoliberais, no entanto, para fundamentar esta pesquisa foi indispensável conhecer a estrutura do processo e sua complexidade.

Para estruturação da pesquisa o primeiro passo foi à observação de campo, explorar a teoria, refletir e relacionar teoria e prática, verificar pesquisas realizadas e informações oficiais de órgão governamentais. As observações ocorreram diariamente na escola e comunidade pesquisada e posteriormente, junto ao meu orientador e grupo de estudos TRAME/UFJF ocorreram visitas determinantes em comunidades envolvidas com a Educação do Campo e Movimentos sociais do campo, pois o município abordado não tem envolvimento com movimentos de luta do campo. Desde então minha visão se ampliou e foram muitas as discussões sobre políticas públicas para Educação do Campo, prática docente e a importância da escola para a comunidade. A leitura de mundo, minhas relações com os sujeitos e experiências com questões sociais do campo deu origem à minha pesquisa, porém somente após o ingresso no programa de pós - graduação da UFJF e envolvimento com a Educação do Campo no cenário educacional brasileiro é que tive a capacidade de entender profundamente os graves problemas que envolvem a temática e os sujeitos deste contexto social.

O referencial teórico utilizado para a realização da pesquisa auxiliou na construção dos procedimentos, proporcionou conhecimento e reflexão sobre o tema e o mundo, facilitando o entendimento de amplas questões que agredem a sociedade brasileira. Uma vez definida a questão problema, determinamos a metodologia fundamental para o desenvolvimento da pesquisa que exigiu da pesquisadora uma visão curiosa, questionadora, criativa, científica e um comportamento disciplinado e organizado. Contudo, o embasamento teórico possibilitou a

análise do objeto e a compreender que existe algo além da vida que acumular bens, enriquecer e que a prosperidade pode ser coletiva, ética e não menos política por isso, garantindo a todos os sujeitos, seus direitos.

A metodologia escolhida aborda concepções teóricas, métodos para assimilação da realidade e criatividade da pesquisadora, e vale ressaltar a intensa relação entre a metodologia e a concepção teórica. Utiliza também documentos, diretrizes e legislações da Educação do Campo, rodas de conversas e trocas de experiências que proporciona reflexões sobre Educação do Campo e práticas pedagógicas ao aproximar o objeto de estudo da realidade dos sujeitos do campo. A metodologia inclui um conjunto de técnicas que se apoiam num mecanismo definido e coeso capaz de superar desafios teóricos presentes na construção da pesquisa. Adotar técnicas e adequá-las ao objeto de estudo é primordial para o equilíbrio entre teoria e práxis para que realidade, práxis e experiências estejam embasadas em concepções teóricas, sem contrapor outros pontos e não será vazia, e sim fundamentada nas experiências reais dos envolvidos (MINAYO, 1994).

A construção desta pesquisa contempla estudo de caso, pesquisa de campo, roda de conversa, documentos oficiais, dados complementares e entrevistas semiestruturadas relacionada aos fenômenos sociais com o intuito focar na análise do objeto de pesquisa e possibilitar a aplicação de técnicas da pesquisa qualitativa para examinar o contexto e promover relações do objeto (MINAYO, 2008). Esta metodologia amplia o campo da pesquisa em consequência das possibilidades que podem ser adotadas sendo permitido interpretar a situação de forma impetuosa, detalhar a realidade, recorrer a entrevistas, gravações, registros de campo e documentos (ANDRÉ, 1984).

Para Goldenberg (1999), na pesquisa qualitativa a representabilidade numérica não é prioridade e o objetivo central é ampliar os conhecimentos do pesquisador em relação ao fenômeno que se dispôs a estudar. Assume diferentes epistemologias com elementos próprios. Já foi considerada tanto alternativa quanto crítica à pesquisa quantitativa por envolver características de ambas as modalidades, não sendo possível afirmar que uma pesquisa qualitativa não seja também quantitativa e ou padronizada, dados elementos como utilização de textos do mundo empírico, iniciação da pesquisa a partir das considerações de noções de construção social da realidade em estudo e interesse nas perspectivas dos estudantes. Os métodos escolhidos na construção da pesquisa qualitativa permite a compreensão de processos e relações, pois adaptam – se à realidade investigada (FLICK, 2009).

O estudo de caso trouxe à pesquisadora desafios, dificuldades e situações atípicas devendo ser encaradas de maneira positiva, pois, novas questões poderão contribuir para

solucionar problemas, somar informações, ampliar o conhecimento da pesquisadora e instigá-la a produzir mais sobre temas que possam vir a surgir, e por alguma dessas razões durante a trajetória da pesquisa, a pesquisadora tenha que alterar o rumo dos estudos. Devido ao alto volume de informações colhidas e conhecimento adquirido na elaboração da pesquisa, a pesquisadora, o educador educa a si mesmo (GOLDENBERG, 1999).

Os registros foram realizados em gravações e diários, e os sujeitos da pesquisa são docentes da Escola Municipal Conceição do Formoso localizada no distrito de Conceição do Formoso no município de Santos Dumont-MG, trabalhadores e trabalhadoras do campo que vivem próximo à comunidade. Os instrumentos utilizados ajudaram a compreender a trajetória e o processo histórico de política pública de Educação do Campo no município de Santos Dumont-MG e investigar se na elaboração das políticas públicas são consideradas demandas sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. A principal fonte de dados foi o material produzido a partir das observações e entrevistas semiestruturadas que permitiram entender o processo educativo oportunizado aos sujeitos sociais do campo. Verificou também se houve ou não participação dos sujeitos na construção e execução das políticas públicas do município e atuação de grupos organizados de trabalhadores e movimentos sociais do campo.

Os entrevistados foram identificados como professoras A, B, C e D, pai e mãe de educando, todos muito receptivos se colocaram a disposição para responder as questões propostas, contudo percebi que se mostraram um tanto receosos diante de determinadas perguntas com medo de se comprometer nas respostas, em razão de questões eleitorais. Todas as quatro professoras são do sexo feminino, moradoras da comunidade e estudaram na escola. Das quatro entrevistadas, 03 são funcionárias efetivas, concursadas, 02 atuam como professora desta escola há 22 anos, uma a 11 anos e uma contratada que atua como professora há quatro anos, desde a sua formação. Três delas possui magistério, graduação e pós-graduação a que se formou mais recentemente é graduada e pós-graduada. Nenhuma delas possui formação específica voltada para multissérie e Educação do Campo.

A professora “A” é formada em magistério pelo município onde fez curso técnico e em pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Santos Dumont e possui dois cargos efetivos na prefeitura municipal de Santos Dumont (PMSD), um no turno da manhã e um no turno da tarde. Atua como professora eventual e ainda hoje acumula função no turno da manhã onde atua como professora eventual e secretaria escolar, situação que persiste por aproximadamente vinte anos. No turno da manhã estudam alunos dos anos finais do ensino fundamental e no turno da tarde, alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A SME com o intuito de conter gastos solicitou à professora que assumisse a

secretaria no turno da manhã e substituiu os professores que faltassem. No turno da tarde essa mesma professora faz o trabalho da secretaria, apoio pedagógico e eventual, porém substituindo as professoras que optam pelo dia de estudos ou redução da carga horária⁴ além de resolver demais questões de pais e alunos visto que, a supervisora pedagógica também divide sua função com mais uma escola e não se faz presente todos os dias. A escola também presta suporte à comunidade com esclarecimentos, xerox quando possível e tudo que for necessário, dentro das possibilidades.

A professora “B” é formada em magistério e pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa e possui um cargo efetivo na PMSD e leciona para turmas de multissérie do 2º e 3º anos dos anos iniciais do ensino fundamental. A professora “C” é formada em pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Santos Dumont e possui um cargo efetivo na PMSD e leciona para a turma de multissérie do 1º e 2º períodos da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental. A professora “D” é formada em pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Santos Dumont e leciona através de contrato para turmas de multissérie do 4º e 5º ano.

Fundamentada em Thiollent (2008), alguns critérios foram respeitados ao escolher as pessoas que participaram da entrevista. Na pesquisa qualitativa, ainda que pequeno o número entrevistados, a pesquisa é rica e apresenta muitas informações importantes, pois a escolha das pessoas é feita intencionalmente, considerando a representatividade social e relevância para com o tema estudado, de maneira que a abordagem seja exposta com profundidade. O princípio da intencionalidade é adotado uma vez adaptado ao contexto da pesquisa social, e destaca nas questões a importância de cada uma delas e os aspectos qualitativos.

Neste caso, Segundo Triviñus (1987), a entrevista semiestruturada favorece pesquisador e entrevistado, pois o contato previamente estabelecido no decorrer da pesquisa permite que a entrevista ocorra com mais naturalidade e possibilita relatos mais detalhados dos fenômenos sociais e entendimento da totalidade. A entrevista começa com uma conversa e explicação de como será realizada, com indagações simples fundamentadas em teoria e

⁴ Á saber trata-se da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008). Sobre o trabalho da professora da rede pública, vejamos o § 4º do artigo 2º da referida lei:

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

O professor pode optar ou não pelo dia de estudos ou redução de carga horária (RCH). O professor que opta por reduzir a carga horária poderá escolher um dia da semana em acordo com SME para planejar o conteúdo pedagógico a ser aplicado em sala de aula. Enquanto isso a SME envia um professor substituto. O professor que opta por não reduzir a carga horária recebe uma quantia padronizada referente à exigência curricular.

hipóteses e a partir da fala dos entrevistados e de novos questionamentos a pesquisa vai ganhando corpo.

Com o intuito de evitar conclusões precipitadas após a coleta de dados, as informações foram examinadas para verificar contradições e ligações com situações pertinentes às questões pesquisadas. A relação entre entrevistados e a totalidade do fenômeno é compreendida após a análise da entrevista que permite a exposição do conhecimento adquirido. Para analisar os dados, os fatos deverão ser apresentados, descritos e com base na teoria e realidade social, intervenções deverão ser feitas para que as informações estejam embasadas no referencial teórico (FRIGOTTO, 2000). Sobre a estruturação lógica da pesquisa, Pires (1997, p.87) afirma que,

[...] movimentar o pensamento significa refletir [...] a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta a primeira vista) e, por meio de abstrações (elaboração do pensamento, reflexão e teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. [...] a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que se tornam mais completa a realidade observada.

A compreensão resultante da análise dos dados possibilita entender o fenômeno social e a essência do mundo real por de trás da aparência externa do fenômeno. Diante desta percepção não há verdade absoluta sobre o fenômeno social, e sim uma dependência do entendimento do pesquisador sobre o objeto de pesquisa a partir dos dados coletados. A essência do mundo real colabora com a abstração da dialética da totalidade das questões específicas da pesquisa com base nas relações do pesquisador com o todo e a partir de então é possível reelaborar a interação com base em outras ideias (KOSIK, 1976).

Ao abordar as epistemologias destacamos o materialismo histórico dialético que quando abordado apresenta o princípio da contradição e não da exclusão. Mesmo com profundas relações com o fetiche da sociedade capitalista, o mundo empírico tem bastante relevância nas pesquisas qualitativas, sendo constantemente abordado, porém há controvérsias, pois o foco no mundo empírico permite a supressão do contexto que os produz e impossibilita a compreensão do fenômeno na sua totalidade. No materialismo histórico dialético o mundo empírico consiste na manifestação do fenômeno da realidade em suas definições exteriores, ou seja, o primeiro entendimento que se desenvolvem na superfície da essência sem aprofundá-lo (MARTINS, 1997).

De acordo com Triviñus (1987), no materialismo histórico dialético a construção do pensamento é clara no que se refere ao conhecimento relacionado à realidade de uma sociedade. A prática social ligada à realidade é a responsável pela formação das categorias e pelos conceitos utilizados a partir das experiências do povo, sociedade e grupo social. Em uma sociedade composta por diferentes sujeitos, culturas e prática social, transformação é algo constante, e todos estão sujeitos a mudanças justificada pela dialética que aborda o princípio da contradição ao esclarecer o inacabado e a transformação.

A história do povo é a totalidade complexa das ocorrências em meio à construção da sociedade, práxis social e cultural fundamentadas na concretude do modo de produção de vida. Os sujeitos são protagonistas na construção da história e realidade da sociedade, porém a construção varia conforme os determinantes e alternam-se entre estruturas pré – determinadas, construídas e ou condições impostas. Apoiado nesses fatores, sujeitos agente histórico transformador, baseados em suas vivências registram marcas na história. Neste caso, o objeto de pesquisa parte da perspectiva histórica, considera conhecimentos, mediações e correlações existentes entre os sujeitos da sociedade. Essa dinâmica social do materialismo histórico dialético apresenta um conteúdo teórico propício, visto que a estratégia metodológica de abordagem da realidade é definida nos conceitos da dialética⁵ (MINAYO, 2008).

Sobre a construção do conhecimento e sua efetividade, Frigotto (2000) afirma que a práxis apresentam na estrutura, teoria e ação, características inseparáveis e fundamentais neste processo, sendo este o principal caminho para construção da pesquisa. No entanto, teoria é fundamental para a pesquisa científica, pois retrata no contexto a realidade que nos leva a refletir e promover ações de transformação. Enquanto pesquisadora que almeja transformação social, as questões abordadas com base na realidade, além de métodos científicos exige olhar crítico e reflexivo inspirado na dialética, para que outras ideias sejam apresentadas.

A percepção de mundo é fundamental para a construção da concepção social e elaboração da pesquisa sendo essencial que o pesquisador esteja sempre em busca dessa interação com a sociedade de maneira a conhecer a realidade que deseja estudar e os demais envolvidos no contexto da pesquisa. Embora a aquisição dessa experiência ocorra naturalmente no sujeito social, de acordo com o meio, é preciso o pensamento para de fato acontecer (THOMPSON, 1981). E para compreender a sociedade e o mundo onde se vive ou deseja pesquisar é fundamental ter e ou construir experiências por meio de vivências e saber

⁵ Refere-se à oposição, conflito originado pela contradição entre princípios teóricos ou fenômenos empíricos.

entender em quais circunstâncias estão envolvidos os sujeitos da sociedade ou determinado grupo social, interpretar e descrever a visão de mundo que se tem (TRIVIÑUS, 2006).

A experiência enriquece a pesquisa e não é possível ignorar características como simplicidade e singularidade dos sujeitos que produzem e compõem a pesquisa. A partir da leitura crítica da realidade reproduzida nas pesquisas com base nas experiências cotidianas torna possível o entendimento das relações sociais, pois o pesquisador traz como resultado situações desconhecidas (SOUZA, 2007). Isso porque as universidades não são os únicos lugares de produção de conhecimento. No exterior das instituições, há milhares de pessoas vivendo em sociedade que dia-a-dia produzem conhecimento através de práticas sociais em diferentes em diferentes contextos, fundamentais para a pesquisa. (THOMPSON, 1981).

O conhecimento é parte de um movimento filosófico formado a partir de um trabalho elaborado que supera o senso comum e se produz cientificamente ordenado. A relação do conhecimento com tudo que é claro, fácil e acessível explica a necessidade da simplicidade na estruturação da pesquisa para que haja o entendimento do estudo e permita elaborar soluções para problemas da pesquisa. A relação conhecimento e filosofia se tornam histórica quando os estudos permite purificar os elementos intelectualistas e entender a concepção de mundo intrínseco ao ser humano. O ser humano constrói sua própria concepção de mundo de duas maneiras, ou impostas pela sociedade com determinada intencionalidade ou a partir de suas próprias crenças, de maneira consciente e crítica às imposições da sociedade (GRAMISCI, 1999). Diante desta afirmação e momento histórico entendo que, não mais me cabe à neutralidade sendo necessário apropriar-me de uma posição crítica da realidade.

Sobre a questão participativa, Freire (2002a) afirma que se fazer presente no mundo não é o suficiente para transformá-lo, logo, é preciso que estejamos com o mundo, juntos dele, envolvidos, e somente assim como cidadãos culturais, críticos e participativos teremos a oportunidade de intervir na realidade e transformá-la e visando alcançar os objetivos propostos foram explicitados os eixos de análise:

- 1) Dificuldades enfrentadas pelos alunos desta escola para ter acesso à escolarização;
- 2) Prática pedagógica diferenciada nas turmas de multissérie, rendimento escolar e processo educativo nas turmas de multissérie;
- 3) Participação das famílias no processo educativo e atividades da escola;
- 4) Formação específica e continuada para lecionar em turmas de multissérie;
- 5) Construção do Projeto político pedagógico da escola;

Quanto à estruturação foi construído um texto que retrata o contexto da escola pesquisada e a pesquisa segue organizada em seis capítulos. Na introdução apresento o tema e minha aproximação do objeto, metodologia, objetivo, meios utilizados para a coleta dos dados

e trajeto percorrido para realização da pesquisa, cenário da Escola Municipal de Conceição do Formoso, realidade das turmas de multissérie, dificuldades encontradas, relação da Educação do Campo com movimentos sociais dentre outros. Discorro sobre Educação do Campo, conflitos e contradições presentes nesse contexto e a relação de domínio entre campo cidade.

O primeiro capítulo retrata o surgimento do Movimento por Uma Educação Básica do Campo no cenário educacional brasileiro, avanços e conquistas ao longo dos anos. A contextualização histórica destaca características do objeto de pesquisa e a presença do fenômeno no contexto histórico e social de lutas no Brasil. Apresenta a caminhada realizada pelo Movimento Educação do Campo, matrizes pedagógicas atribuídas ao tema e contribuições na construção social enquanto sinônimo de resistência ao reivindicar uma educação alinhada com o modo de produção de vida e trabalho dos sujeitos do campo.

O terceiro capítulo trata questões histórico – político – pedagógicas sobre a multissérie e traz características específicas do objeto. Foi realizado um levantamento histórico da multissérie e das políticas públicas de Educação do Campo abordando características e tensões a partir dessa organização de ensino, documentos e vivências da própria pesquisadora. O Capítulo aborda problemas históricos que envolvem a multissérie no município de Santos Dumont-MG, na Escola Municipal de Conceição do Formoso, como fechamento e nucleação, transporte escolar, formação continuada de professoras para a Educação do Campo e multissérie. As questões abordadas permitem refletir se de fato esse modelo de ensino é um diferencial no contexto dos povos do campo e se é adotado dentro das concepções pedagógicas da Educação do Campo, com vistas nas transgressões dos ideais impostos pela sociedade capitalista através de um modelo de ensino urbano seriado e hegemônico.

O quarto capítulo aborda o Plano Decenal Municipal de Educação de modo a entender quais pontos abrangem a Educação do Campo e a multissérie. Aborda o processo educativo no Distrito de Conceição do Formoso a partir das políticas públicas de Educação do Campo adotadas no Município de Santos Dumont, e com o intuito de problematizar a construção da política pública de Educação do Campo neste distrito, destacamos possíveis avanços e desafios enfrentados na construção do processo educativo. Após observar informações coletadas através das entrevistas, analisaremos o processo educativo construído no município no contexto de políticas públicas de Educação do Campo, e realizaremos uma análise teórica fundamentada nas concepções do trabalho como princípio educativo da Educação do Campo, da formação humana e da emancipação social.

No quinto capítulo será abordado contexto da multissérie em Conceição do Formoso relacionada com demais realidades brasileira, a participação dos sujeitos neste processo e os

avanços e desafios identificados na construção dessas políticas. Há uma reflexão na questão do descaso com a multissérie no município de Santos Dumont – MG e também sobre o modelo seriado adotado nas escolas do campo utilizando como referência Arroyo (2012) e Hage (2011) ao sugerir a superação deste modelo de ensino nestas escolas. Há também que ressaltar a sala de aula dentro do conceito de multissérie, a organização escolar. Quem são as pessoas atendidas pela multissérie? Quais interesses carregam consigo este modelo de ensino da escola do campo? Qual a importância da escola do campo e da prática docente neste contexto social e assim por diante.

Nas considerações finais serão destacadas as principais questões abordadas ao longo da pesquisa, dentre elas, em virtude do atual cenário nacional e investimentos em políticas públicas de natureza neoliberal, apontaremos as dificuldades encontradas pelo município de Santos Dumont na implantação das políticas públicas de Educação do Campo, tendo este uma boa parte de sua população localizada em áreas rurais. Também serão abordadas questões ligadas aos movimentos sociais do campo e a resistência dos povos do campo observando se o município permite a participação dos sujeitos no processo educativo e na elaboração das políticas públicas bem como o exercício da democracia no município.

2 O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR MELHORES CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO DO CAMPO.

"Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias." (FREIRE, 1979, p. 30-31).

[...] valorizar a cultura dos povos do campo significa criar vínculos com a comunidade e gerar sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo (PARANÁ, 2006, p.38). Este capítulo apresenta o contexto histórico, político e pedagógico da Educação do Campo no Brasil e traz uma discussão sobre o movimento social da Educação do Campo no estado de Minas Gerais e no município de Santos Dumont, o qual pertence o distrito de Conceição do Formoso. Tem como objetivo fazer análises sobre o movimento e seus impactos na Educação do Campo em relação à dialética, provocar questionamentos e esclarecimentos quanto à dicotomia campo cidade nos permitindo a compreensão desse movimento que compele a transformação social.

A análise fundamentou-se nos sete volumes da coleção *"Por uma Educação Básica do Campo"*, articulados pelo movimento nacional da Educação do Campo no Brasil, onde foram documentados discussões e debates das conferências nacionais que abordaram a temática com o objetivo defender o direito dos povos do campo à educação pública de qualidade *no campo e do campo*, que considerasse a realidade dos sujeitos e permita uma formação crítica emancipadora. O movimento social do campo é contrário à política de extinção dos sujeitos do campo, raízes, territórios, comunidades, modos de produção de vida e trabalho e acreditam na terra e escola como lugar de formação humana, sinônimo de identidade e cultura. Nessa perspectiva, Caldart (2004, p. 149-150) define os termos: "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais".

2.1 O MST E A EDUCAÇÃO CAMPO

O objetivo deste texto é refletir sobre a trajetória de luta pela Educação do Campo e o protagonismo do MST na construção desta trajetória. O movimento social do campo conscientizou os povos do campo e através de lutas e ações colaborou com o reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de direitos. Os movimentos sociais estão sempre presentes nas discussões sobre Educação do Campo, em especial o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) com o intuito de “[...] garantir a todas as pessoas do campo o acesso à educação em seus diversos níveis, uma educação de qualidade voltada aos interesses da vida no campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.40). Á saber:

Os sujeitos da Educação do Campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os desafios desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar do modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas e pedagógicas (CALDART, 2004, p. 152).

A luta pela Educação do Campo surgiu na luta pela terra, onde os movimentos sociais perceberam outras necessidades além da terra para trabalhar como educação de qualidade e outras demandas como assistência médica (CALDART, 2000). Além da formação dos sujeitos do campo e envolvidos nos movimentos sociais, fundamental para toda sociedade, a Educação do Campo contribuiria para avanços nas lutas sociais e permitiria que os sujeitos sociais compreendessem o processo político, social, econômico e cultural que estavam inseridos, e só seria possível por intermédio de um processo educativo voltado para o campo.

História de lutas e conquistas do MST, nem sempre foi assim. Desde 1984, quando criado o MST, definiram como objetivos, a luta pela terra, pela reforma agrária e por transformações na sociedade. Devido à complexidade do processo de luta e dos objetivos traçados, o MST rapidamente compreendeu a importância da educação para os avanços do movimento social do campo e na luta por direitos humanos (SANTOS, 2016). “Houve mobilização das famílias, docentes dos assentamentos e acampamentos pelo direito de acesso a uma escola compatível com realidade dos sujeitos ligados na luta pela terra”, logo, o MST

foi pressionado a construir uma proposta pedagógica específica para escolas já conquistadas pelos assentamentos e para as que estavam por conquistar (MORISSAWA, 2001, p. 239),

Nesta perspectiva era fundamental que educadoras e educadores de dentro e fora dos movimentos sociais do campo recebessem formação específica para atender as necessidades educacionais da população do campo. A formação tinha como objetivo possibilitar o aprendizado significativo através da troca de saberes ligados aos interesses e avanços dos povos do campo. Com essa finalidade, em 1987 foi criado o setor de educação do MST, e a escola do campo ampliou seu significado dentro dos assentamentos.

Perceberam a necessidade educacional do movimento vinculada as suas próprias vivências com foco no desenvolvimento e formação humana dos sujeitos do campo. Antes a luta era por escolas que atendessem da 1ª a 4ª série e hoje a luta é por direito de acesso da educação infantil até as universidades, da alfabetização até a formação da militância da base do (MST) ⁶. Escola é parte da estrutura dos acampamentos e assentamentos e embora sejam inúmeros os obstáculos, a proposta busca compatibilidade com a realidade dos movimentos sociais do campo, engloba questões políticas da reforma agrária e as vincula na formação humana dos sujeitos (CALDART, 2000). O MST entende que “se a reforma agrária é uma luta de todos, educação de todos também é uma luta do MST” (CALDART, 2000, p. 30).

Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. [...] A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (MORISSAWA, 2001, p. 239).

O MST luta contra a negação do direito de acesso à educação e demais direitos humanos essenciais à vida humana. Segundo Caldart (2000) a luta dos movimentos pela Reforma agrária provocou rejeições, obstáculos e violências, reação da complexidade de um processo bem mais complexo, então os Movimentos sociais do campo concluíram que conhecimento e organização eram ferramentas fundamentais no aprofundamento das lutas na complexidade que ela exigia para conquistar espaço, e assim dada importância a Educação do Campo foi aos poucos inserida na pauta de lutas dos movimentos sociais.

⁶ A saber, o termo Sem Terra com letra maiúscula e sem hífen é utilizado pelos próprios militantes do movimento para identificá-los. Assim se denominam desde a criação do MST.

Num país onde educação nunca foi prioridade, não é de se estranhar que a educação a princípio não fizesse parte dos objetivos iniciais das lutas dos movimentos sociais. Também pudera, pois se houver capacidade de compreender e mergulhar no contexto em que o outro está inserido haverá também possibilidade de entender as dificuldades que os sujeitos envolvidos nos Movimentos enfrentaram e enfrentam. A maioria dos Sem Terra vivem em barracos de lona, passam fome, frio, chuva e demais necessidades sob ameaças e repressões, na companhia de seus familiares de sangue e irmãos de luta, até que consigam um pedaço de terra para trabalhar e produzir o seu sustento (SANTOS, 2016).

Observada a trajetória diária de idosos, homens, mulheres, jovens e crianças que lutam para sustentar suas famílias e reduzir a desigualdade social e diante de tantas outras necessidades vitais, pode se dizer que a escola nem sempre foi essencial para os movimentos. A maioria dos envolvidos são frutos de uma educação excludente e peneiradora que pouca diferença fizera em suas vidas e compuseram um projeto educativo falido que provocou tamanha desigualdade social e os levou para o cenário de luta, (CALDART, 2008).

No MST, a luta pela educação ganhou proporção após compreenderem que sem conhecimento, projeto e organização não alcançariam os objetivos, e este se tornou o princípio do MST em 1989. Constataram que a luta pela Reforma agrária seria incapaz de avançar sem conhecimento, sendo, necessário que sujeitos dos Movimentos compreendessem a sua própria história e se dedicassem à formação dos envolvidos provocados em relação a sua realidade e trouxesse para o Movimento a intencionalidade capaz de transformar a realidade deles próprios, pois quanto mais conhecimento em relação à própria realidade, mais importante seria a escola para o grupo social em questão e mais objetivo seriam os projetos. O Movimento avançou e agora pensa diferente, contrário ao modelo de educação capitalista desigual. A luta pela terra e pela reforma agrária abrange a luta por direitos sociais necessários à construção de uma sociedade justa e democrática com educação de qualidade responsável pela promoção do conhecimento e do ser humano.

Munarin (2008, p.59), ressalta a importância do MST para os avanços históricos da Educação do Campo.

[...] a luta pela Reforma Agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade. A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente

Movimento de Educação do Campo. Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida em que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização desse evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural”.

Além das necessidades físicas, a luta do MST pela terra revelou necessidades sociais e intelectuais como direito ao conhecimento, à cultura, à justiça, à igualdade, à liberdade, ao trabalho, à dignidade dentre outros que deveria ser garantido aos cidadãos, e entendendo as questões e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo, constituiu-se novos sujeitos sociais e culturais e iniciou-se uma nova realidade composta por sujeitos participativos e conscientes da luta por justiça social. A luta da Escola do Campo é para resgatar o humanismo pedagógico (ARROYO; FERNANDES, 1999). Humanismo que se perdeu na pedagogia tradicional e transformou o sujeito em objeto no processo educativo (FREIRE, 1987, p. 16).

A referência a Educação Básica do Campo envolve duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo e a construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, cultura e causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo. “[...] a educação básica deve ser entendida como aquela educação, que é básica para formação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino [...] tem relação com cultura, com valores, com formação para o trabalho no campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 40).

Arroyo; Fernandes (1999, p. 40) permite uma reflexão quanto ao significado e objetivo da proposta da educação básica que se deseja construir para o campo e neste sentido o movimento social colocou o ser humano no centro e os sujeitos do campo no território de direitos ao exigir que as poucas letras não mais fossem suficientes para a sobrevivência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. De acordo com Molina (2010), almejava-se um projeto de educação básica redimensionado, cuja concepção fosse voltada para o desenvolvimento humano, social do campo e de seus sujeitos, com uma visão digna do campo, do conhecimento e da cultura que os povos podem oferecer garantindo-lhes valores da vida, da formação humana, saúde, cooperação, justiça e cidadania, defendendo uma proposta de educação básica em alternância com a família e o trabalho. A escola deve considerar as

experiências da vida familiar, da produção, da vida em comunidade, do campo, do trabalho e dos projetos educativos e em parceria com os movimentos sociais do campo deve reunir todas as experiências que ocorreram fora do âmbito escolar e organizar um processo educativo baseado na realidade dos sujeitos do campo (ARROYO, FERNANDES, 1999). Algumas ações estão presentes na construção da proposta da educação básica no campo. Dentre elas considera-se fundamental: Reconhecer a identidade dos sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar as diversidades e direitos.

- Vincular a educação com os direitos e com os sujeitos.
- Considerar as vivências que os sujeitos têm ao longo da vida. A experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo nos produz como pessoas. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É o processo que o ser humano se constitui como sujeito na cultura. Na terra ele vai trabalhando e construindo sua história.
- Vincular a educação com a terra, trabalho, produção, vida e cotidiano de existência. Lugar de criança não é somente na escola, mas também na escola vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, à luta pela terra e ao projeto de desenvolvimento do campo (ARROYO, FERNANDES, 1999).

Quanto ao processo educativo, o Art 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 determina que devesse abranger o desenvolvimento na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Já o parágrafo 2º estabelece vínculo da educação ao mundo do trabalho e prática social. Ideias de experiências modernas da produção do mercado não mais poderão anular as experiências vividas fora da escola. Ao contrário, os saberes, valores e cultura dos sujeitos do campo deverão ser inseridos no processo educativo enfatizando a importância dos sujeitos do campo para a terra (ARROYO, FERNANDES, 1999).

Para Arroyo (1999), propor uma educação básica do campo, após as lutas dos movimentos, exige mais que saberes utilitários, pegar livros e adaptar o material didático para ensinar os sujeitos do campo a ler e escrever. Mesmo sendo um direito, não é o único meio para entender o mundo. A escola tem função de socializar, articular o tempo, espaço, trabalhar valores, rituais e cultura. Paulo Freire dizia que ler o mundo é tão importante quanto ler a cartilha. O importante é ler a cartilha para ler melhor o mundo. Não como se fosse à única janela do mundo. “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é antes de qualquer coisa aprender a ler o mundo, compreender o contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas

numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p.7). Segundo Arroyo, Fernandes (1999) os povos do campo precisam entender sua história. As raízes culturais do campo são herança coletiva do povo, portanto, deve haver luta pela terra, por direitos, pela educação fundamentada a partir de um projeto democrático capaz de garantir as crianças, jovens, homens e mulheres do campo o acesso à educação, cultura, conhecimento, ciência e tecnologia, tornando os sujeitos de direitos conscientemente inseridos na sociedade.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DO ENVOLVIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Este contexto levanta importantes questões que relacionam a atual ideologia do capitalismo agrário contrária ao desenvolvimento do campesinato colocando o campo como inferior, desvalorizado e construindo uma ideia de hierarquia campo-cidade. A partir da articulação em favor da Educação Básica do Campo, diversas iniciativas locais e nacionais de pessoas e grupos foram impulsionadas. Os cadernos “Por uma educação básica do campo” enfatizam lutas por políticas públicas educacionais que atendam as populações do campo de maneira específica, afirmando a identidade cultural dos sujeitos, características e necessidades, seja dos camponeses, quilombolas, ribeirinhas e assentamentos da reforma agrária (SOUZA, 2011). Composto por informações, notícias, relatos de experiências, textos de reflexão, enriqueceram o processo, alimentaram a esperança e motivaram ações concretas dos movimentos (BENJAMIN; CALDART, 2000).

No cenário educacional brasileiro, os movimentos sociais influenciam na trajetória da Educação do Campo e caminham na luta por políticas públicas favoráveis. Comprovaram na prática que somente através das lutas, os povos do campo terão acesso à educação (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Trata-se de “ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural com variadas formas de organização. Elaboram diagnósticos sobre a realidade social e desenvolvem proposições para mudança.” (OLIVEIRA et al, 2016, p.25). Os movimentos sociais são fundamentais na luta pela Educação do Campo, por uma sociedade mais justa e na resistência à expropriação da terra, e foi esse movimento que deu origem à Educação do Campo.

“A Educação do Campo vincula-se assim, às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade [...]” (HAGE, 2014, p.1167). Foca na valorização dos sujeitos sociais do campo,

modo de produção de vida e trabalho, modelo que contrapõe o modelo de desenvolvimento capitalista hegemônico tradicional no Brasil que tende a privilegiar grandes proprietários de terra, com vistas num projeto de educação para a classe trabalhadora do campo e construção de um projeto de sociedade e nação que considere solucionar problemas sociais e necessidades do povo (MOLINA, 2014; FREITAS, 2011). A Educação do Campo busca recuperar matrizes educativas fundamentais na formação do ser humano por meio de práticas políticas e sociais. Trabalho, cultura e luta social fundamentam práticas e objetivos de um projeto educacional com intenção de emancipar os povos do campo. (OLIVEIRA et al 2016).

As ações dos movimentos caracterizam – se como organizadas, de conscientização e mobilização da sociedade e pressão que se concretiza nas lutas pelas causas sociais. A necessidade não é o único impulsor desses movimentos, mas também a indignação e o desejo de transformação da realidade que faça valer a democracia. Reconhecem a importância da diversidade cultural, da inclusão, da identidade dos movimentos e do desenvolvimento sustentável, estando suas ações sempre nesta direção (GOHN, 2010). O envolvimento dos movimentos sociais com a Educação do Campo se justifica pelo avanço da modernidade e crescimento da desigualdade social que gerou conflitos e lutas sociais em busca dos interesses dos pobres e trabalhadores, logo “[...] discutir a Educação do Campo é, sobretudo, discutir a educação de trabalhadores/as do campo.” (OLIVEIRA et. al, 2016, p. 35).

A realidade dos povos do campo, experiências e vivências influenciam na criação de um projeto de sociedade e educação contra-hegemônico dos trabalhadores e trabalhadoras do campo (OLIVEIRA et al, 2016). “[...] uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações” (CALDART, 2012, p. 257). O termo Educação do campo está relacionado com a valorização e inclusão dos sujeitos do campo nas questões sociais que afetam a toda uma sociedade sendo a escola uma das ferramentas essenciais na construção do projeto popular de Brasil que almeja os povos do campo, no entanto Caldart (2004, p. 16) traz algumas definições referentes às concepções que envolvem a Educação do Campo.

- a) A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. [...].
- b) A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a

luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. A Educação do Campo não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses nem apenas de quem participa de lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não pode ser perdido.

c) A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, [...] que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. [...]

d) A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. [...]. A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado (CALDART, 2004, p. 16).

Segundo Molina (1999) a educação é ferramenta essencial no processo de formação humana, porém no campo, a educação ofertada é predominantemente urbana e ignora características, necessidades e sonhos de um povo que tem como direito e dever manter suas raízes, sendo a eles negado o acesso à educação de qualidade voltada aos interesses da vida no campo e no desenvolvimento do campo, ou seja, do campo e no campo. Devido à realidade socioeconômica e cultural dos povos, deve haver um processo educativo adequado a essa realidade, que considere referências culturais, sujeitos e relações destes com a terra, logo, para alcançar os objetivos relacionados faz necessária à criação de políticas públicas afins.

[...] sobre a Educação do Campo, não pode tratar somente dela mesma, mas sim deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados resistam conta à expulsão e expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas, diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216⁷ da nossa constituição). Não basta ter escola, quer-se

⁷**Art. 216** Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I- as formas de expressão;

ajudar a construir escolas *do campo*, ou seja, escolas com projeto político pedagógico vinculado às causas, desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador (MOLINA, 1999, p.18).

Os movimentos sociais, protagonista da Educação do Campo, suas ações e lutas estão conquistando avanços denominados “fenômeno” na realidade atual do campo brasileiro, tendo como principais propulsores idosos, homens, mulheres, adultos, jovens, crianças, trabalhadores e trabalhadoras do campo que organizados, se estruturaram e inseridos nos movimentos sociais lutam pelo bem comum e por projetos de sociedade que favoreçam o campo e que a agricultura esteja inserida no plano de desenvolvimento do país, concepções de políticas públicas, educação, formação humana e valorização do homem do campo, sua identidade, cultura, conhecimento e trabalho (CALDART, 2012).

Na década de 90 os sujeitos do campo já inseridos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, - MST, lutaram contra o processo de desvalorização do campo e do camponês e mobilizaram um processo de combate a precarização da Educação do Campo, de enfrentamento das questões agrárias e exigiram a permanência na terra (CASAGRANDE, 2008). Da óptica de Souza (2010) a Educação do Campo é resultado dessas lutas coletivas e individuais dos sujeitos na apropriação de seus direitos que já deveriam tê-los garantidos. Assim o MST levantou a bandeira de luta pela terra e pela permanência nela e até hoje lutam por verdadeiras mudanças sociais na base estrutural da sociedade que favoreça também as minorias. Sustentam a ideia da criação de um projeto de educação e desenvolvimento para o campo capaz de reduzir a desigualdade social. As famílias assentadas são compostas por cidadãos de direitos e devem, portanto, gozar dos direitos a todos garantido na constituição, como atenção a educação, saúde e segurança, e devido à negação desses direitos a luta individual e coletiva deste povo faz – se diária (CASAGRANDE, 2008).

II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação. § 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem. § 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais. § 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei. § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

2.3 A ORIGEM DO MOVIMENTO “POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO”

“A realidade que deu origem ao movimento é de violenta desumanização das condições da vida do campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade e opressão, que exige transformações sociais estruturais urgentes” (KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002, p.20).

[...] a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja do e no campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (KOLLING; CERIOLO; CALDART, 2002, p.18).

O movimento nacional “Por Uma Educação do Campo” é resultado das ações de professoras e professores, militantes dos movimentos sociais, órgãos de governos municipais, estaduais e federais, de organizações não governamentais e entidades dedicadas à luta pelos povos do campo que acreditam na escola do campo como ferramenta essencial no processo de transformação social da realidade, porém uma escola com a cara e o jeito dos povos do campo, além de práticas educacionais voltadas para a construção de conhecimentos que contribua com a qualidade de vida desses milhares de pessoas. “Põe-se em conjunto a esses, pessoas de instituições públicas como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos; todavia, estes ainda são poucos e, menor ainda, é o número de docentes de escolas públicas a fazer militância em tal causa” (MUNARIN, 2008, p.58). Esse movimento abrange tópicos ligados a conteúdos político pedagógico elaborado por sujeitos coletivos envolvidos profundamente com a reforma agrária (MUNARIN, 2008).

O movimento Educação do Campo⁸ é formado a partir da mobilização de sujeitos inconformados que unidos se posicionaram contrários à realidade imposta à determinada classe social, e com vistas nas possibilidades de transformações sociais e na qualificação do ensino promover ações, intervenções e reflexões que ajudam a pensar uma nova ideia de educação para os povos do campo⁹. Traz questionamentos e reflexões quanto ao sistema

⁸A Educação do Campo faz referência à classe trabalhadora que depende da terra para a sua subsistência e faz dela um modo de vida e trabalho, diferente daqueles que dela aproveitam para acumular lucros, especular e explorar. (SOUZA, 2010)

⁹O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue

educacional brasileiro, que por trás de uma densa cortina de fumaça, esconde graves problemas educacionais. Referir-se à Educação do Campo com letra maiúscula se dá como forma de diferenciar essa modalidade de ensino das demais e enfatizar a importância do termo para esse território de disputas, e assim sendo, a grafia será mantida durante toda a escrita como acontece diversos documentos referentes à Educação do Campo.

Esse movimento levou estudiosos, pesquisadores, militantes, apoiadores em especial, o MST, e todos os engajados na luta planejaram o primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), intitulado de *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* que ocorrerá no ano de 1997 (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008). A *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* conhecida também como movimento *Por uma Educação do Campo* tinha como meta trazer o campo e a Educação do Campo para a agenda de discussões políticas que até então estava fora dos debates. Foram apresentadas estratégias de um novo modelo de Educação do Campo cujo principal objetivo era o desenvolvimento do campo. O modelo de Educação do Campo proposto deveria ser parte de uma proposta educacional específica, que promovesse uma formação humana de qualidade e considerasse o modo de vida e trabalho dos sujeitos do campo sem desqualificá-los. A escola do movimento discutida coletivamente deveria atender interesses e necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e cumprir o papel social de humanizar e formar uma sociedade crítica, justa e igualitária que respeita e valoriza a identidade e o espaço dos povos e grupos sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

A luta dos movimentos sociais do campo pela reforma agrária reflete na trajetória da Educação do Campo, e ainda que haja contradições, o movimento vislumbra a elaboração de um projeto de educação popular, fundamentado nas características, identidade e autonomia dos povos do campo, que desconstrua a imagem de lugar do atraso e permita interação campo cidade a partir da concepção de correlação, completividade e não de hierarquia como imposto pelo sistema capitalista (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008). Todavia ao analisar o processo educativo criado no MST Caldart (2000) constata-se que individualmente, os

o relógio mecânico. A identidade dos povos do campo comporta determinadas categorias sociais sendo estes considerados povos do campo. Entre estes povos estão os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os bóias-frias, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, ilhéus, atingidos por barragens, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiante, caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e também as etnias indígenas e demais categorias dependendo da região do Brasil na qual se encontra e produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

sujeitos do campo são incapazes de promover uma escola do campo pensada a partir da dinâmica do campo, tornando indispensável o diálogo o acesso a questões da práxis educativa.

As ações deste movimento possibilitam o entendimento de diversidades e dimensões do processo educativo e sua complexidade política, social, cultural, formadora do ser humano e da sociedade. Lutam pela educação *no campo* e não apenas *do campo*, construída coletivamente a partir de um projeto político pedagógico que considere peculiaridades, realidades, desafios enfrentados diariamente, causas, sonhos, valorização da cultura, vivência, trabalho e próprias histórias. Concepções diferentes do ensino urbanocêntrico e contraditório fundamentado nas concepções capitalistas com forte tendência do extermínio do campo brasileiro. Segundo Arroyo; Caldart; Molina (2008) não basta ter escola no campo e educação oferecida por esta escola precisa de construção pedagógica participativa por parte dos representantes da sociedade, pois ninguém conhece melhor a realidade do que eles próprios que na comunidade vivem e trabalham com dignidade por melhores condições vida.

Mesmo diante das contradições na sociedade brasileira, a Educação do Campo segue conquistando espaço por meio de ações e reações dos envolvidos na luta pela transformação da realidade social dos povos do campo. Contradições dividem o campo brasileiro e o transforma em território de disputas quando na materialidade da vida no campo a grande propriedade e a monocultura expulsa milhares de pessoas do campo brasileiro. Em contrapartida estão os povos tradicionais do campo resistindo, e organizados em grupos e movimentos sociais lutam por direitos e um modelo de ensino adequado à realidade capaz de subsidiar a permanência do homem do campo no campo.

Á saber, entre 1970 e 1980 o surgimento da automatização agrícola foi muito agressivo e aos poucos substituiu milhares de trabalhadores e trabalhadoras do campo obrigado a deixar o campo para trabalhar nos centros urbanos, pois não mais conseguiam sustentar-se e suas famílias. O processo incentivou o desenvolvimento das metrópoles, fenômeno conhecido como metropolização¹⁰, onde a população ocupa espaços além dos limites da cidade formando metrópoles. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015) realizada pelo IBGE mostra que 84,72%%, vivem em áreas urbanas e 15,28%

¹⁰A metropolização acontece quando uma cidade se desenvolve muito e influencia cidades vizinhas. Essa cidade recebe o nome de metrópole e é chamada de região metropolitana. Esse desenvolvimento ocorre em virtude do aumento da população em busca por trabalhos em empresas, indústrias, comércio e serviços. O processo de metropolização no Brasil iniciou-se em 1960, principalmente no governo JK, quando surgiram as grandes empresas multinacionais, nas capitais das regiões sudeste e sul do país. O desenvolvimento industrial foi um impulsor para os investimentos em nas grandes metrópoles como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. A construção civil e obras de infraestrutura apresentou crescimento muito elevado, fatores que motivaram o êxodo rural principalmente do Nordeste para o Sudeste (PENA, 2019).

dos brasileiros vivem em áreas rurais. Região com maior percentual de população urbana é o Sudeste com 93,14% e a Região Nordeste com aproximadamente 26,88% dos habitantes vivendo em áreas rurais (IBGE, 2015). Em 2015 a população brasileira era de aproximadamente 209,3 milhões de brasileiros e desse total 37,7 milhões de pessoas ainda sobreviviam no campo. Números tão relevantes não podem ser ignorados, e Kolling; Cerioli; Caldart (2002) uma década antes já descrevia a importância dos povos do campo para a terra e da terra para esses milhões de pessoas.

O movimento por uma Educação do Campo é contrário à visão urbanocêntrica hegemônica enraizada na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial com forte tendência a tornar menos importante a educação dos sujeitos do campo e dificultar o processo de libertação e emancipação através da Educação do Campo. Visa o aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto e contrapõe a educação rural que domestica e exclui os povos do campo do cenário político, cultural e social deste país (MUNARIN, 2008).

No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria entre outros. A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo. Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo os seres humanos (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.11).

Sujeitos do campo e pessoas comprometidas com o movimento atuavam contrários ao regime opressor, e com o intuito de transformar a realidade dos povos provocavam articulações no incentivo à luta por transformações sociais concretas envolvidas numa “proposta de educação popular embasada em fundamentos políticos, pedagógicos e prática educativa associada a um projeto no contexto do Brasil” (NÉSPOLI, 2013, p.39). Meados de 1990 inicia-se o momento histórico que originou o Movimento de Educação do Campo no Brasil. O MST em parceria com demais entidades coordena o processo preparatório para a realização do “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), em julho de 1997, na Universidade de Brasília sendo o evento a certidão de nascimento e o fato que simboliza esse momento histórico. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” (MUNARIN, 2008).

Em meio à luta por uma proposta educacional do campo, entidades propuseram parceria com os movimentos sociais, dentre elas, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF; Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB); A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura - UNESCO¹¹ e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB¹². Essa parceria na reivindicação dos movimentos sociais e entidades por políticas públicas para a Educação Básica do Campo evidenciou a luta por educação de qualidade não é somente dos povos do campo, mas de toda a sociedade (SANTOS, 2016). O encontro destacou experiências educacionais bem sucedidas no (MST), que no ano de 1995 havia sido reconhecida e premiada pela UNICEF como práticas eficazes na efetivação da escola do campo. Foram apresentadas pretensões educacionais dos povos ligados ao campo e objetivos atrelados ao movimento (MUNARIN, 2008). O I ENERA provocou importantes discussões a partir das trocas de saberes dos participantes, compartilharam vivências, dificuldades em comum e avaliaram experiências educacionais de sucesso no campo. Contato que mostrou como o campo é cheio de vida e que é possível construir um projeto popular a partir das dimensões sociais, culturais e identitárias orientado por interesses além da deformação da escola projetada pelo modelo capitalista.

O evento trouxe resultados positivos como o (PRONERA), desafio transformado em política pública através do Decreto de nº 7352/2010¹³, a idealização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo em 1998 em Luziânia/Goias. Mobilizaram os povos em benefício da educação a partir do campo, considerando conteúdos, metodologias, cultura, tempo, espaço, meio ambiente, organização da família e trabalho. Resultou na organização da “Articulação Por Uma Educação Básica¹⁴ do Campo”, chamada de “Articulação Por Uma Educação do Campo” (SANTOS, 2016). Segundo Caldart (2012) a mudança do termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo surgiu no debate em 2002 nas discussões que inclui a ampliação dos movimentos camponeses e sindicais junto à aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). “O direito à

¹¹ A UNESCO tem entre suas tarefas a educação e a cultura, logo entende como necessária a Educação do Campo.

¹² A CNBB já trabalha a temática por meio de diversos organismos com engajamento no mundo do campo como Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Movimento de Educação de Base (MEB), Associação de Educação Católica (AEC), setor Educação Popular Escolas Família Agrícola e outras pastorais sociais. Dados o entendimento da participação das entidades

¹³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

¹⁴ A expressão Educação Básica carrega em si a luta popular pela ampliação de escola pública, a ideia de que todos devem estudar da educação infantil até a conclusão do ensino médio (MOLINA, 1999).

educação só será garantido no espaço público. E os movimentos sociais serão protagonistas e guardiões desse direito, e o Estado devem cumprir e organizar políticas públicas para o atendimento das demandas dos povos do campo” (OLIVEIRA et al, 2016, p.36).

A I Conferência visava à criação de políticas públicas e o desenvolvimento da educação básica do campo englobando ações como adequar, pensar e programar o desenvolvimento de Brasil a partir de um projeto que atendesse as necessidades de milhares de pessoas do campo como estratégia de inclusão, e posteriormente articular ações que conscientizassem população e governo quanto à importância do tema para a sociedade e questões sociais deste país (MOLINA, 1999). Surge então “O Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo” que segundo Munarim (2010) teve como motivação a luta pelo reconhecimento e emancipação dos povos do campo, o fortalecimento do campesinato e a resistência dos movimentos sociais e sujeitos do campo. Reafirmar que “o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo para quem vive nele” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.11). Os povos do campo são sujeitos de sua própria formação. Não se trata de uma educação ou luta para “os” e sim, “dos” trabalhadores do campo sendo assim assumida pelos membros do movimento Por Uma Educação do Campo (CALDART, 2000, p. 14).

[...] um movimento social que começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas. A fonte de inspiração são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais no âmbito, principalmente, da sociedade civil. A trama desse movimento, visível aos analistas e militantes nos últimos anos ou precisamente na última década, se desenvolve na interação entre os aludidos sujeitos coletivos que compõem a sociedade civil organizada no campo, entre si, e destes com órgãos do Estado brasileiro nas diversas esferas. Restaria dizer que nesses órgãos, em que pese à presença de pessoas favoráveis, está posto, hegemonicamente um pensamento adverso aos pleitos dos povos do campo por uma *Educação do Campo* (MUNARIN, 2008, p.58).

O propósito do movimento era fazer evoluir a elaboração de políticas públicas estagnadas e em retrocesso. Molina (2008) explica que, embora fossem péssimas as condições da educação oferecida no Campo, o movimento não teve o objetivo criticá-la ou denunciá-la embora o próprio cenário o fizesse.

[...] foi à afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo. As experiências narradas e, sobretudo as vivências, o pensamento, os valores revelados por educadores e educadoras

presentes mostram que a educação está acontecendo no campo, que o movimento de renovação pedagógica, que vem se afirmando no Brasil desde a década de 1970 e até antes, com o movimento social e cultural, está presente entre os educadores do campo. Esse movimento de educação tem de ouvir e reconhecer a riqueza das práticas e de pensamento pedagógico que aí acontece (MOLINA, 2008, p.7).

“[...] os próprios sujeitos sociais do campo perceberam a importância da escola. E determinados setores universitários atuaram, em regra, na qualidade não mais de vanguarda ou prepostos, mas de suporte técnico e político dos sujeitos coletivos do campo” (MUNARIN, 2008, p.68). O “Movimento por Uma Educação do Campo” aconteceu em momentos distintos e possibilitou a caracterização da Educação no Campo sendo verificadas demandas do momento, realidade atual e expectativas. Nesta perspectiva Caldart (2008, p. 67-86) define os três momentos ocorridos no evento.

A Educação do Campo é negatividade- denúncia/resistência luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...]. A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]. A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de que outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo reuniu sujeitos sociais do campo e iniciou a elaboração de políticas públicas educacionais e a construção dos pilares para a Educação do Campo, no campo. Uma educação básica que incorpore aprendizados e práticas educativas ligadas a grupos culturais que trabalham e vivem no meio rural (CALDART, 2008). A inserção da Educação do Campo na pauta de discussão dos governos e universidades se tornou possível após a articulação de diversas organizações e movimentos incluindo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST¹⁵, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, Organização das Nações Unidas para a Educação do Campo, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Conselho Indigenista Missionário - CIMI, Movimento de

¹⁵ O MST é dividido em seguimentos de modo que possam atender às demandas sociais. Possui uma Coordenadoria Nacional Especializada para a Educação do Campo.

Educação de Base - MEB, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, Universidade públicas (SANTOS, RODRIGUES, 2013).

“Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”. Esse era o lema da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em julho de 2004 e contou com a participação de representantes de vários movimentos sociais incentivados pela mobilização da Articulação Nacional Por Uma Educação no Campo que havia surgido intencionalmente na I Conferência (ARROYO; FERNANDES, 1999). “A Educação do Campo é parte de um projeto popular que o povo brasileiro quer, e é ao mesmo tempo, um meio para fazê-lo acontecer” (MOLINA 1999, p.13).

Os movimentos sociais conduziu o processo de luta na garantia dos direitos à educação dos sujeitos do campo, de modo que cultura e identidades fossem respeitadas “por constituir o campo material de resistência às práticas conservadoras que não identificam a realidade social e cultural desse espaço” (OLIVEIRA et al, 2016, p.26). Inclui valores contrários ao modelo neoliberal como “[...] reafirmar práticas e posturas humanizadoras de solidariedade, sobriedade, cultivo de nossa memória histórica, indignação diante das injustiças, autoconfiança, entreatjada e esperança” (ARROYO; FERNANDES 1999, p.40).

De acordo com Caldart (2012), desde 2004, as atividades direcionadas para a Educação do Campo foram instigadas pela própria realidade, pois inúmeros são os conflitos e resistência na abordagem da temática educação, campo e políticas públicas. Munarim (2011) destaca que na legislação que trata da política de Educação do Campo e o PRONERA há reconhecimento das ações dos movimentos sociais do campo referente à escolarização no contexto da reforma agrária e consta que o atendimento a Educação do Campo deve ser disponibilizado e oferecido da Educação Básica ao Ensino Superior, e surge como reforço oficial ao projeto de agricultura camponesa, conforme o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. A escolarização¹⁶ é direito social fundamental de toda a população do campo e da cidade, embora a realidade mostre que há profundo desrespeito com o processo de formação humana da classe trabalhadora de ambas as realidades.

Para a oferta da Educação do Campo, a legislação disposta em Brasil (2010, p. 1), decreta no Art. 1º,

¹⁶ Em concordância com o artigo 1º da LDB “A educação abrange os processos formativos que desenvolvem a vida familiar na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

[...] a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Já o Art.2º descreve os princípios da Educação do Campo que devem orientar todos os projetos e ações nesse contexto.

- I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II – Incentivo à formação de projetos políticos-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;
- III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das Escolas do Campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologia adequada às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e.
- V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p 1 - 2).

Os princípios da Educação do Campo fortalecem a identidade dos sujeitos. Trata-se de respeitar à cultura, manter as tradições e memória do povo, no entanto fazer valer esses princípios é possível se houver a criação de políticas públicas de Educação do Campo com perspectivas de uma vida melhor na terra, lugar de origem, de modo a garantir o sustento das famílias e a formação humana digna dos sujeitos (OLIVEIRA et al, 2016).

Nessa fase de mobilização da luta pela Educação do Campo, vários movimentos estavam acontecendo e avançando nas conquistas por direitos dos povos do campo. Em 2010 ganharam reforços quando as discussões e construções coletivas da Conferência Nacional dos trabalhadores na Agricultura (CONTAG) incentivaram a criação do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), o símbolo de resistência. Representou os movimentos sociais e universidades e permitiu às organizações discutir o tema com o propósito de elaborar políticas públicas de Educação do Campo e ações para implantação além de verificar se os objetivos estavam ou não sendo atingidos (MUNARIN, 2008).

A criação do FONEC possibilitou a organização de “uma série de agendas, como seminários de aprofundamento, mobilização, diálogo com o estado em torno das políticas públicas, rearticulação dos grupos estaduais de debate da Educação do Campo em comitês, fóruns e comissões” (TOZZI, 2013, p.1). O Fonec também participou da promoção do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e a partir daí, “o Fórum passou a observar a ação dessas organizações e do governo na implementação de políticas de Educação do Campo” (TOZZI, 2013, p.1).

Sobre o PRONACAMPO, Brasil (2012, p.2) cita que “disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando reivindicações históricas das populações quanto à efetivação do direito à educação”.

A partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e permanência na escola, aprendizagem e valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013, p. 3).

Diante dos acontecimentos, Souza (2014, p.4) descreve as conquistas do Movimento da Educação no Campo desde o início, em 1998.

- 1) realização de conferências nacionais de Educação do Campo.
- 2) criação de programas nacionais tais como PRONERA, PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), PROJOVEM CAMPO (Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Campo), PNLD CAMPO (Programa Nacional do Livro Didático para o Campo).
- 3) organização de cursos de educação superior vinculados aos beneficiários da reforma agrária.
- 4) criação de coordenação nacional e coordenações estaduais de Educação do Campo na esfera governamental.
- 5) elaboração de diretrizes nacionais de Educação do Campo, publicadas nos anos de 2002 e 2008.
- 6) elaboração de diretrizes estaduais de Educação do Campo.
- 7) realização de seminários internacionais, nacionais, estaduais e regionais de Educação do Campo.
- 8) criação de um fórum nacional de Educação do Campo.
- 9) criação de uma comissão nacional de Educação do Campo no Ministério de Educação.
- 10) construção de coletâneas, fruto de pesquisas e práticas coletivas, de Educação do Campo.
- 11) publicação de um decreto presidencial dispondo sobre a Educação do Campo como política pública.
- 12) criação de fóruns e conselhos estaduais de educação.

13) organização de grupos e linhas de pesquisas nas universidades e associações de pesquisas vinculadas às experiências de Educação do Campo.

Os resultados positivos se deram muito por parte das ações dos movimentos sociais que organizados com objetivos traçados nas lutas por transformações sociais, foram e são os maiores responsáveis pelo progresso obtido na Educação do Campo. Arroyo; Fernandes (1999, p. 58) corrobora, “os desafios são constantes em relação à mobilização dos povos pelo seu direito à educação, e também à sensibilização do conjunto da sociedade para implementação de políticas públicas voltadas para a questão específica”. Conflitos ideológicos foram possíveis após as práticas dos movimentos sociais permitindo que a sociedade civil exercesse forte pressão e fizesse exigências que culminava em promover alterações estruturais nas diferentes áreas dos governos para garantir direitos a todos os cidadãos (SOUZA, 2007).

Sobre conquistas, Molina (2012) afirma que pela lei, a Educação do Campo é direito de todos que da terra vivem e o Estado deve cumprir suas obrigações e promover ações concretas onde os sujeitos do campo tenham suas identidades legitimadas, reconhecidas e legalizadas perante a sociedade. O evidente progresso obtido pelos movimentos sociais do campo e suas lutas não é percebido ao observar as realidades de muitos municípios brasileiros que desconhecem a trajetória da Educação do Campo, havendo necessidade de relevância no que diz respeito ao distanciamento da política macro e micro conjuntural.

Essa temática de grande relevância social é pouco ou quase nunca mencionada pelos municípios e SME, o que impede discussões. Muitos docentes formados em instituições públicas e particulares desconhecem teoria e prática relacionada. Há professores atuantes em Escolas do Campo que em razão das deficiências estruturais presentes em nossa sociedade e consequentemente da ausência de consciência de classe não compreendem a importância do seu papel social na vida dos educandos e da comunidade (NASCIMENTO, 2009). Embora seja conveniente evidenciar a participação docente nas questões educacionais brasileiras e suas responsabilidades, para Munarin (2008, p.60), “[...] o contexto de amplas lutas do “Movimento Docente” no Brasil circunda em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade e para todos”. Se o campo não pontua como “questão de destaque”, de toda maneira, está entre “todos”.

A própria Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), para o bem e para o mal, é resultante desse processo de luta que culminou em 1996. Assim, no bojo desse movimento mais amplo pela educação pública criam-se condições favoráveis à renovação do conceito de

Educação Rural. Na LDB, se estabelecem obrigações ao Estado, bem como definição de responsabilidades dos demais sujeitos históricos como a família e a sociedade no que diz respeito à educação, que valem também para o rural. O estatuto da educação obrigatória, por exemplo, que já estava consignado na Constituição de 1988, firmada como direito público subjetivo, gera consequências quantitativas positivas para o campo. Igualmente, abre-se espaço para propostas de educação escolar de qualidade alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (Parecer nº 36/2001, CEB/ CNE) (MUNARIN, 2008, p.60).

Nessa perspectiva surge o termo Educação do Campo que mais tardiamente agrega dinâmica e relevância conceitual. A Educação do Campo é “[...] essência, que valoriza os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam” (MUNARIN, 2008, p.60). Contudo práticas e amplitude conceitual teórica do termo Educação do Campo são fundamentais no cotidiano dos sujeitos do campo, pois permite a compreensão dos desdobramentos, realidade, sustento, trabalho e modo de vida.

É inadmissível desassociar Educação do Campo das vivências, relações de território, expropriação, exploração dos sujeitos e contradições do desenvolvimento do campo concentrado na monocultura e na concentração de terra. Características do povo evidenciadas em dimensões política, econômica, social e cultural, forma ou transforma o território sua imagem e semelhança, capaz de responder a todas suas aspirações. Do campo ou não, os sujeitos sociais são os principais responsáveis pelos territórios, sua preservação, utilização e desenvolvimento. “Os sujeitos sociais organizam-se por relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais” (FERNANDES, 2006, p.29). A saber, sobre a questão territorial Fernandes (2006, p.29) considera que, [...] territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento.

A Educação do Campo enquanto política social interfere diretamente na questão econômica e no desenvolvimento humano, o que justifica a criação das políticas educacionais, Parâmetros Curriculares e um Plano Nacional de Educação que possibilite aos sujeitos do campo, poder de decisão e oportunidade de necessidades e especificidades atendidas e os compreenda como sujeitos ativos na construção das políticas públicas (SANTOS, 2016). A interferência do Movimento Por Uma Educação do Campo especialmente após a inserção do

tema na agenda do governo e discussões das universidades públicas de atendimento à Educação Básica do Campo resultou na criação das seguintes resoluções:

Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;

Resolução 4/2010 do CNE/ CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;

Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea);

Portaria 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo;

Portaria 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo; (HAGE, 2014, p.1168).

As legislações acima ampliaram as discussões sobre o direito a educação dos povos do campo (HAGE, 2014). Os fatos aqui apontados mostram que os movimentos sociais de luta e os povos do campo estão diante de um desafio considerado histórico que necessita de continuidade para manter as conquistas. Um compromisso que deve ser assumido por toda a sociedade com vistas num novo projeto de Brasil que atue em função das questões sociais.

2.4 A LUTA POR UM PROJETO POPULAR DE BRASIL

Lamentavelmente o futuro social, econômico e ambiental está ameaçado pelo governo federal, inclusive diversos órgãos manifestam profunda preocupação diante das ameaças à educação, em geral. Sobrepõe o projeto popular de Brasil um projeto de soberania nacional contra a própria democracia.

O segredo da prosperidade das nações é o investimento no intelecto do povo, no aumento do saber e na sustentabilidade social e ecológica do desenvolvimento. Nosso modelo de desenvolvimento nacional precisa salvaguardar a soberania nacional e os interesses brasileiros em questões estratégicas como a Educação, a Saúde e o SUS, a política espacial brasileira, o Marco Civil da Internet, a Petrobrás, a exploração do Pré-Sal e das fontes de energia solar e eólica, o papel da agricultura familiar no abastecimento alimentar, a política indigenista, o desmatamento e a agricultura predatória, especialmente no que tange à desregulamentação sem base científica do uso de agrotóxicos (CADERNO DE DEBATES 4, PROJETO BRASIL POPULAR, 2019, p.22).

O projeto popular de Brasil pensado no amplo sentido da palavra remete três polêmicas questões social. Existe a necessidade de se planejar um projeto popular para o povo, em especial, do Brasil. É uma ação de enfrentamento perante os inimigos do povo e de trabalho pela unidade. Como resultado do processo histórico brasileiro, este país foi dividido em duas partes antagônicas que representam a maioria da população: privilegiados e despossuídos. De um lado, uma pequena parte da população domina a riqueza enquanto do outro lado existem inúmeras pessoas sem o mínimo para sobreviver, vítimas de todos os malefícios provocados pela desigualdade social que não para de crescer. Benjamin; Caldart (2000, p.15) descreve um cenário ultrapassado e ao mesmo tempo atual considerando que essas condições não desaparecem jamais.

O Brasil está em crise. A economia está estagnada; a agricultura familiar, falida; o desemprego, imenso; a violência, crescente; as zonas rurais, esvaziadas; as cidades, inchadas; as periferias, em guerra; os idosos, humilhados; pais e mães de família, sem sossego; a juventude, sem perspectivas; os serviços essenciais, como educação e saúde, cada vez piores; a cultura, entregue a leões e ratinhos.

Desde sempre, as minorias vivem momentos de tensão, insegurança e incerteza, pois, não há projetos de futuro que favoreçam a classe trabalhadora. O Brasil é um país rico em vários aspectos e dispõe de um potencial magnífico para atender a toda a população, porém, ações políticas contrárias ao desenvolvimento de Brasil impedem a criação de ações para promover dos cidadãos.

Além disso, o modelo atual condena o Brasil a funcionar muito abaixo do seu potencial. Temos fartura de terras férteis, mas deixamos que o latifúndio improdutivo tome conta delas. Temos uma população jovem, desejosa de trabalho, mas mantemos desempregado um brasileiro em cada grupo de cinco. Temos o maior parque industrial do Terceiro Mundo, mas está parada uma máquina em cada grupo de quatro. Temos um Estado que criou instituições importantes e empresas modernas, agora sucateadas ou vendidas a preço de banana para pagar juros aos banqueiros. Temos o maior estoque genético do planeta e a maior reserva de água doce, nosso território recebe sol o ano inteiro, mas quase não investimos em pesquisas científicas que poderiam nos levar a aproveitar melhor tudo isso (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 15).

Os ricos do Brasil visam grandes lucros e a população vive na miséria sob o domínio capitalista. O desenvolvimento social exige enfrentamento das questões persistentes e a criação de um projeto de escola para todos, segurança alimentar, direito ao trabalho, entidades públicas, sindicatos e movimentos de apoio nesta caminhada com objetivos bem definidos

pela sociedade e organizados, pois o ser humano precisa de planejamento e carrega consigo a capacidade de imaginar, construir o futuro e agir para construí-lo, características essenciais da existência humana (SOUZA 2016). Em contrapartida, a ideologia neoliberal¹⁷ se opõe ao projeto de desenvolvimento social, pois acredita que o futuro acontece automaticamente de forma neutra, impessoal, sob a lógica do mercado independente dos efeitos que poderá produzir. “De um lado, o projeto neoliberal destrói a nação e aumenta a exclusão social e do outro lado, possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto por parte da classe trabalhadora” (CALDART, 2000, p.59).

Na prática, as empresas consideram organização e hierarquia fundamentais para atingir os objetivos neoliberais, justificando a importância da formação de bons administradores, engenheiros de produção e chefes. Assim, os neoliberais se opõem a sua própria lógica quando nas ações capitalistas adotam projetos de construção consciente de futuro com o intuito de acumular capital e construir empresas sem pensar nos danos que podem causar. O projeto dos agentes não capitalistas atrapalha a lógica do desenvolvimento capitalista que se vê como responsável pela construção do futuro dominando o atual cenário político e econômico deste país. No Brasil, o desenvolvimento desigual e contraditório é resultado de ações do capitalismo e se tratando do campo entende-se que o campesinato é resultado deste processo (BENJAMIN; CALDART, 2000). A palavra camponesa expressa em seu significado, mais que homem do campo, “[...] mas também o seu lugar social não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou a cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico” (MARTINS, 1981, p.22).

Na agricultura brasileira o campesinato é uma classe social dentro do capitalismo, do ponto de vista dialético (MARTINS, 1981) e para justificar essa teoria faz-se necessário pensar o campesinato dentro do modelo de produção capitalista.

[...] os grandes proprietários não estão principalmente interessados na concentração da propriedade da terra, mas estão principalmente interessados na acumulação do capital. Não são favoráveis aos pequenos estabelecimentos agrícola do posseiro, mas são favoráveis ao pequeno estabelecimento agrícola do colono. É que há uma distância histórica entre a posse do posseiro e a propriedade do colono. O colono paga uma renda pela terra quando a compra, paga um tributo à classe de proprietários de terra. O posseiro não. A questão, portanto, não é o tamanho da propriedade e sim a

¹⁷ Conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

renda fundiária. Ela está profundamente inserida no processo de acumulação de capital na sociedade brasileira (MARTINS, 1981, p.119).

Enquanto a luta dos camponeses é pela terra, permanência nela e por condições de vida humana digna, o latifundiário defende a concentração de terra e o enriquecimento exacerbado à custa da classe trabalhadora. Dadas às circunstâncias que afetam o desenvolvimento de toda sociedade, entende-se como prioridade, transformações a partir da organização e planejamentos específicos focados na desigualdade social e ou redução dela. Neste caso, o Projeto Popular de Brasil “pretende organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura, que, como vimos, são a imensa maioria” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 13). Exige que a população menos favorecida seja o alvo e participe ativamente desta construção explicitando necessidades com o intuito de solucionar problemas de uma sociedade que tanto sofre com o descaso político.

A classe trabalhadora é essencial para a manutenção da estabilidade econômica, social e cultural da sociedade. É difícil viver sem ela, ao contrário dos banqueiros e especuladores que vivem de altas rendas visando lucros, comandam e exploram a classe trabalhadora. A sociedade caminha fundamentada nos princípios da desigualdade e hierarquia, onde capitalistas jamais estarão satisfeitos com os lucros e a classe trabalhadora, como resultado da exploração e mesmo trabalhando tanto terão cada vez menos. Não há menção no essencial princípio da solidariedade presente no mundo do trabalho e da cultura, pois, entendem que suas atividades são úteis e necessárias, e complementam umas as outras (SANTOS, 2016).

Os cinco princípios fundamentais do projeto popular para o Brasil se relacionam entre si com o objetivo construir uma sociedade mais organizada para todos considerando características culturais de determinados grupos sociais, levando toda a comunidade e população brasileira a lutar por direitos. Benjamin; Caldart (2000, p. 20) cita abaixo os seguintes princípios que devem tornar-se compromisso do povo brasileiro.

(a) O compromisso com a **solidariedade**. Ele diz que a continuidade da construção nacional deve se dar em novas bases, tendo em vista a tarefa de edificar uma nação de cidadãos. A reorganização das instituições e do esforço produtivo da sociedade deve ter como prioridade eliminar a exclusão social e a chocante desigualdade na distribuição da riqueza, da renda, do poder e da cultura.

(b) O compromisso com o **desenvolvimento**. Ele expressa a decisão de pôr fim à tirania do capital financeiro e à nossa condição de economia periférica, dizendo que mobilizaremos todos os nossos recursos produtivos e

não aceitaremos mais a imposição de políticas que frustrem o nosso potencial.

(c) O compromisso com a **sustentabilidade**. Ele estabelece uma aliança com as gerações futuras, pois se refere à necessidade de buscarmos um novo estilo de desenvolvimento, que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis.

(d) O compromisso com a **democracia popular**. Ele aponta para a refundação do sistema político brasileiro em novas bases, amplamente participativas, de modo que a sociedade possa efetivamente controlar os centros de decisão e poder.

A população brasileira é forte o suficiente para controlar ações determinantes para o futuro. A criação de um projeto popular para o Brasil é o primeiro passo para transformar a história deste país com o desenvolvimento social estagnado. O sistema de poder vigente deve ser alterado e redemocratizado e os princípios do projeto popular para o Brasil devem contribuir para importantes questões no processo de transformação. Dentre elas é possível citar a terra, fonte de renda, emprego e alimento para a população do campo, sendo dividida de modo que exerça sua função social. Distribuir melhor as riquezas, ampliar o acesso ao crédito e permitir que os povos do campo tenham condições financeiras para cultivar e cuidar da terra. Por último a cultura, elemento essencial para a identidade da sociedade. Benjamin; Caldart (2000) alegam que a cultura também deve ser redemocratizada e o analfabetismo exterminado para que todas as pessoas sejam capazes de tomar decisões, lutar por direitos, expor opiniões e pontos de vista e deixem de ser massa de manobra.

O maior patrimônio de um país é seu próprio povo, e o maior patrimônio de um povo é sua cultura, que lhe permite expressar melhor conceitos e sentimentos, explorar as potencialidades de sua língua, formular ideias mais ricas, reconhecer sua identidade, exigir direitos, aumentar sua capacidade de organização, escolher melhor suas lideranças, libertar-se da miséria, comunicar-se melhor consigo mesmo e com outros povos, aprender novas técnicas, ter acesso ao que de melhor a humanidade produziu e produz na ciência e na arte (CALDART, 2000, p. 23).

Transformações sociais acontecem através do povo. A minoria no poder não tem compromisso com a nação, se não seus próprios interesses, e por isso a necessidade de alterar o sistema de poder que hoje governa e a construção do projeto popular de Brasil.

2.5 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DO MST

Hoje, a maioria das escolas presentes nos campos brasileiros tem como referência o modelo capitalista e revela uma realidade baseada em valores anti-humanos como o individualismo, conformismo e o presenteísmo tornando o processo educativo excludente e peneirador ao nivelar todos pela média, se tem aprova, se não reprova, ou seja, a educação que deveria ser uma ferramenta na garantia dos direitos dos cidadãos os nega e os exclui. O Brasil apresenta aproximadamente “11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever. Reduziu o analfabetismo, mas ainda não alcançou a meta do Plano Nacional de Educação para 2015, que era abaixar o índice para 6,5% e erradicar o analfabetismo até 2024” (GAZETA DO POVO, 2019)¹⁸. Este cenário contribui para a expulsão do homem do campo e obstaculiza a luta por melhores condições de vida nos centros urbanos (ARROYO, FERNANDES 1999).

Essa realidade revela a importância da escola no reconhecimento e garantia dos direitos dos sujeitos do campo, logo ser “humana” é uma qualidade social inerente à escola do campo. Mulheres, homens, crianças e jovens do campo são partes da construção histórica de um povo e devem ser considerados na esfera individual e coletiva porque é assim que os movimentos sociais lutam, coletivamente, pela compreensão das diferenças entre idosos, homens, mulheres, negros, brancos, crianças, adolescentes e jovens respeitando cada rosto, identidade, tempo, idade, gênero, etnia, história, diversidade e momento de formação humana (ARROYO, FERNANDES, 1999).

Após a compreensão da relevância da educação e da escola do campo para o MST partiram do pressuposto que diferente não seria a palavra, mas sim, uma educação adequada à dinâmica do movimento, e que esse modelo de escola só poderia existir se contasse com a participação dos povos do campo, movimentos sociais, sua identidade e diversidade na construção deste ideal e na superação dos desafios. Agora conscientes, o MST valoriza e luta pelo direito de acesso a escola. “Valorizar a escola como uma dimensão importante desta formação mais demorada é uma decorrência natural deste processo numa sociedade que incorporou com tanta força a escola na cultura e modo de vida” (CALDART, 2000, p. 46). Contudo o MST fez uma descoberta valiosa ao perceber que ignorar a realidade dos alunos e desrespeitar a história dos sujeitos seria como apagar lentamente a cultura de um povo, e isso eles não queriam, o caminho contrário era muito mais interessante quando cada sujeito

¹⁸ <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/>

conseguia entender a importância da sua existência, vivência, cultura e trajetória para o movimento histórico (ARROYO, FERNANDES, 1999).

Nesta perspectiva, o MST acredita que inserida no contexto social a escola do Movimento pode provocar transformações sociais e com esse intuito, o setor de educação do MST na responsabilidade de acompanhar o processo das escolas onde se educam, os Sem Terra, produziu materiais que retratam a realidade dos acampamentos e assentamentos como um suporte para o trabalho de educadoras e educadores que atuam nessas áreas. Caldart (2000) afirma que a escola do MST é considerada escola do campo, pública de gestão compartilhada com a comunidade e está diretamente ligada ao movimento de luta social pela reforma agrária no Brasil. Tem como base para a construção do conhecimento e para formação humana, a Pedagogia do Movimento que envolve demais pedagogias ligadas às práticas de vida do movimento social que entende como importante formar com dignidade sujeitos de direitos.

Numa escola do MST, além de garantirmos que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo, precisamos nos desafiar a pensar em práticas que ajudem a educar ou a fortalecer em nossas crianças, adolescentes, jovens, a postura humana e os valores aprendidos na luta: o incorfomismo, a sensibilidade, a indignação, diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança. (CALDART, 2000, p.33).

A escola que exclui é oposta ao Movimento social do campo. Bem descreve Caldart (2000, p.49), o modelo de escola existente dificulta as relações sociais e a inserção dos temas de luta relacionados com os movimentos sociais do campo cheios de metas para transformações. Esclarece que "[...] os projetos dos Movimentos sociais serão colocados em prática somente se o movimento social do campo intervier em causa própria." A escola é de modo geral uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e ao vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma ser encoberto por aparência de autonomia e neutralidade política. Quando defendemos o vínculo explícito da escola com processos pedagógicos de formação de sujeitos com propósitos de transformação social é necessário saber que sozinha a escola não a provocará. O movimento social precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com educadores um novo projeto educativo.

A escola atual estabelece uma ideologia vinculada à base de produção da sociedade e serve a interesses das classes dominantes enquanto deveria exercer um papel cultural de

libertação da classe trabalhadora da superexploração (PISTRAK, 2006). No Movimento social escola é diferente, pois “[...] construir escolas do campo é construir os povos do campo como sujeitos organizados. Não há escolas do campo sem formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem a luta por esta identidade e por um projeto de futuro” (CALDART, 2000, p. 43). A educação do Movimento envolve o ensino escolar e uma educação articulada com o trabalho considerado elementar para a vida humana.

O MST, possuindo uma concepção de educação diferente da que a escola tradicional fomenta, constrói um método educacional próprio. Alguns de seus objetivos evidenciam que essa educação e método (a) propiciam ensinar a ler, escrever e a calcular a realidade pela prática; (b) através da Pedagogia da História e da Cultura, o Movimento procura demonstrar seus valores, lutas, seus gestos, e ainda nessas pedagogias processa-se a afirmação ou construção da identidade do Sem Terra (CORREIA, 2009, p.12).

Para o MST “[...] a escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola” (CALDART, 2000, p. 40). A partir dessa fala o MST coloca a escola como essencial para o Movimento, porém não há como manter escolas no campo se não houver perspectivas para os povos do campo, e assim eles criam perspectivas de luta por uma sociedade mais justa, digna e igualitária. Lutam pela Reforma agrária e por políticas públicas que valorizam os povos do campo, conscientes de que não tem condições de prosseguir sem educação.

A educação do Movimento vai além do ambiente escolar ao transcender o conhecimento sócio-histórico lecionado neste ambiente. Almejam que todos tenham acesso a uma educação integral, ou seja, a conhecimentos gerais, cultura, artes, saúde, esporte e trabalho. A concepção desta escola inclui conhecimentos diversos articulados com o currículo escolar fundamentados numa ideologia crítico - emancipadora e numa perspectiva político-filosófica (COELHO, 2018). O currículo deve adequar-se às matrizes culturais do campo e dos novos sujeitos culturais reinventados pelos movimentos sociais do campo. Entende-se por matrizes culturais as relações da criança, do homem e da mulher com a terra, os estreitos vínculos existenciais e culturais entre homem e terra, o tempo social vinculado à natureza, celebrações, transmissão de memória coletiva, lembranças, festas, oralidade e todos os fatos vinculados à história e origem da comunidade que retome traços da identidade coletiva de um povo excluído (ARROYO, 2007).

Na escola do MST a estrutura que recebe a educação básica do campo deve ser inclusiva, compatível os movimentos sociais, tratar com respeito e dignidade crianças, jovens e adultos do campo e possuir características inclusivas democráticas e igualitárias, para

sujeitos que sofreram e ainda sofrem um longo processo histórico de injustiças. Nesta escola “não há lugar para uma visão de escola que se restrinja a aulas aprisionadas nas ditas ‘grades curriculares’, e desde 1996 respaldadas pela LDBEN¹⁹ permite medidas diferenciadas para com as classes multisseriadas ao estabelecer que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. Art. 23 da (LEI DE DIRETRIZES E BASES - LEI 9394/02)

Tais medidas permitiram aos movimentos sociais incorporar características próprias do movimento na escola que desejavam, construída por aqueles que a conquistaram, incluindo professoras e professores. As ações dos movimentos são realizadas em conjunto, inclusive o processo de luta pela terra e para eles, “os Sem Terra não fazem sozinhos a sua escola e não avançam sozinhos na luta pela reforma agrária.” (CALDART, 2000, p. 42).

No Movimento a educação exige relações sociais e diálogos com sujeitos da história para que experiências sejam trocadas, perspectivas criadas e para compreender a identidade dos sujeitos. A escola do MST não é a única verdade, mas para o movimento reafirma identidades, reproduz modos de vida, trabalho e cultura dentro e fora da escola. Assim como o MST demais povos e movimentos devem reafirmar suas identidades nas comunidades e escolas para que a cultura do povo brasileiro crie raízes e faça renascer nos sujeitos, uma relação de pertença ao seu lugar. A educação do Movimento visa construir um “[...] elo entre práticas educativas, trabalho, meio social, a pertença a uma determinada classe (ex: operários, camponeses). Para realizar esses projetos, tais movimentos precisam de uma educação voltada a seus interesses, realidade, isto é, uma educação intencional” (CORREIA, 2009, p.6).

A escola do campo almeja promover, consciência social fundamental na formação de novos sujeitos políticos, na organização de uma sociedade justa e democrática e no combate aos avanços do capitalismo que tende a estagnar o processo educativo e de transformação social num ambiente único e homogêneo. “[...] estas ações encobrem o pano de fundo

¹⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

mencionado antes: nossa sociedade produz tamanha desigualdade social que as instituições que nela funcionam, se nenhuma ação contrária for adotada, acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento” (FREITAS, 2007, p.5).

Quanto ao processo ensino aprendizagem, o Movimento adota pedagogias que tenham com princípio educativo, o trabalho e a valorização da cultura do campo. “Argumenta-se que a pedagogia freireana²⁰ tem nesses movimentos um dos principais lugares de inspiração e de renovação” (STREK, 2009, p.165). No Movimento ensinar está além de ler e escrever. As relações contribuem para a construção do conhecimento ao utilizar como suporte práticas educativas articuladas com as vivências dos indivíduos do Movimento. A identidade dos sujeitos é reforçada e construída nas relações sociais em consonância com movimentos históricos e grupos sociais dos quais fazem parte. “Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. A escola do campo deve ser um lugar onde crianças e jovens possam aprender a ter orgulho da origem e do destino.” (CALDART, 2000, p. 24).

A pedagogia do MST é muito rica. Envolve questões culturais e historicamente educa os sujeitos no contexto do Sem Terra e mantém viva tradições e lutas. Vinculada às ações do movimento constrói histórias de luta quando não aceitam as condições de desigualdade imposta por esta sociedade adepta de valores anti-humanos. “[...] a luta social dos Sem Terra pode ser compreendida também como um processo pedagógico de enraizamento” (CALDART, 2000, p.47), e no sentido de fortalecer as raízes culturais e o enraizamento humano, o MST adotou três tarefas essenciais parte da práxis educativa. A memória, a mística e os valores.

Memória: a escola é um lugar muito próprio para recuperar e trabalhar com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo em que busca conhecer mais profundamente a história da humanidade. É isto que chamamos antes de pedagogia da história.

Mística: ela é a alma dos lutadores do povo; o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva. No MST a mística é uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem Terra. A escola pode ajudar a cultivar a mística, os símbolos e o sentimento de fazer parte desta luta. Não fará isso se não conseguir compreender o desafio pedagógico que tem, diante da afirmação de uma criança de acampamento ou assentamento que diz: sou Sem Terrinha, sou filha da luta pela terra e do MST!

Valores: raiz e projeto se constituem de valores; e são os valores que movem uma coletividade; a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme, fortaleça os valores humanos, aqueles que permitem cada

²⁰ “[...] a pedagogia de Freire se caracteriza pelo seu caráter inovador, a partir da margem, onde se encontram as energias capazes e dispostas a produzir mudanças.” (STREK, 2009, p.167).

pessoa crescer em dignidade, humanidade. E que problematize, combata e destrua os valores anti-humanos, que degradam o ser humano e impedem a constituição de coletividades verdadeiras e fortes. Mas a escola não fará isto apenas com palavras, e sim com ações, com vivências, com relações humanas, temperadas por um processo permanente de reflexão sobre a prática do coletivo, de cada pessoa. (CALDART, 2000, p. 50 – 51).

O MST reconhece a história, a trajetória de vida, saberes e valores que os sujeitos têm a oferecer e representa a identidade e condição social deste povo. São sujeitos sociais educados num determinado contexto e constroem uma história de luta pela terra, pela vida e justiça social e não mais se resumem a trabalhadores que lutam pela terra. Ao ocupar terras, construir acampamentos, organizar assentamentos, marchas e conquistar uma escola, sujeitos inconformados com a realidade mantêm-se na luta por condições dignas de vida já que o poder público não se manifesta (CALDART, 2000). “Os movimentos que defendem os direitos humanos fazem-no porque instituições supostamente destinadas a cuidar da integridade do cidadão não cumprem sua função.” (STRECK, 2009, p.175). Ações práticas educam pessoas, ajudam a construir outra versão de ser humano e traz consigo aprendizados pessoais que os levam a pensar em conjunto a coletividade, raiz da pedagogia do MST.

O Movimento é uma escola, pois promove conhecimentos através das trocas de experiências e exemplos. Ao observar os filhos dos Sem Terra, os chamados sem terrinha²¹, constata – se a sua constituição enquanto sujeitos sociais além da condição social. Ao herdar costumes e culturas de suas famílias e manter viva a memória de seu povo concretizam um modo de vida, cultivam valores humanistas e lutam contra o domínio dos valores neoliberais. Para o MST, a educação dos seres humanos e a construção de novos sujeitos sociais atravessam os muros da escola, e acontece também no contexto social, no seio familiar e na comunidade. (CALDART, 2000).

Na tentativa de alinhar as ações do movimento à educação escolar e social, o MST luta por uma escola voltada para a formação humana, para o movimento da história, o cotidiano dos Sem Terra e matrizes pedagógicas básicas para o funcionamento da escola do MST que consideram a vida do sujeito e ações cotidianas, práticas tão educativas quanto às da escola,

²¹ Sem Terrinha são as crianças vinculadas ao MST. Essa expressão surgiu a partir do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo em 1997 quando as próprias crianças se trataram assim.

todas com a mesma intencionalidade²². O movimento contribui com a superação das questões sociais enquanto a escola colabora com os desafios educacionais (CALDART, 2010).

Questões aqui abordadas permitem entender relação escola e movimento. O movimento focado na questão cultural não despreza o conhecimento científico e acreditam na educação como ferramenta no fortalecimento da identidade do campo. A escola não pode desprezar o homem do campo, seus conhecimentos e experiências. É necessário compreender a pedagogia²³ que envolve o movimento e seus objetivos com os sujeitos sociais. As matrizes pedagógicas se relacionam através de questões apontadas pelo próprio movimento que o objetivo um novo jeito de ensinar ou educar, mas educar e ensinar no contexto do movimento, da organização coletiva, da terra, da cultura, da escolha, da história e da alternância. O objetivo da escola do MST é contrário ao ensino urbanizado que marginaliza os povos do campo e enaltece a vida na cidade (CALDART, 2000). Busca conduzir a formação humana colocando em prática experiências que deram origem às concepções de pedagogia nascidas da luta por terra, trabalho e dignidade (CALDART, 2000).

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas e povos sem horizonte buscando sair dele. Também não tem como programar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação. “A escola pode ser um agente muito importante de formação de consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo” (CALDART, 2000, p. 40). Para o MST somente a educação pode transformar a realidade por intermédio dos sujeitos que vivem a história deste país. Essa camada da população deve estabelecer relações casuais entre fenômenos sociais de modo a produzir significação profunda para as informações que tem acesso (FREIRE, 2011). Nesse caso o movimento e a escola do movimento em ação têm capacidade para essa mobilização.

²² A educação intencional volta-se à essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade. “[...] Identifica com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma” (FREIRE, 1996, p.62).

²³ Ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e sobre o ensino. Reunião das práticas e métodos que garantem a adequação entre o conteúdo didático e as pessoas que se utilizaram dele. Para o movimento social do campo, pedagogia quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano.

2.5.1 A pedagogia do Movimento

A pedagogia do movimento é “a leitura do mundo desde o interior das práticas sociais, a itinerância ou “andarilhagem”, e ampliação de fronteiras do “ser mais” a partir dos movimentos sociais como forças instituintes” (STRECK, 2009, p.165). Caldart (2000, p.33) diz, “É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação”. A escola em movimento acontece a partir de ações educativas do cotidiano que fundamentam a pedagogia do movimento como o movimento da realidade da história. A história não para e novas demandas surgem ao longo do processo assim como as pessoas e as lutas sociais também vão mudando.

Outro fundamento da pedagogia do movimento é o movimento das relações sociais. “Relações sociais em movimento produzem contradições, tensões, conflitos, que precisam ser trabalhados para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos” (CALDART, 2000, p. 56). Isso torna a escola ativa nos ideais de um grupo social. A pedagogia do movimento articula-se com o movimento da formação humana e afirma que as pessoas não se educam todas da mesma maneira. “[...] é preciso que os educadores, as educadoras estejam sempre prestando atenção, interpretando as reações e os comportamentos de cada educando (e também de si mesmos) e ajustando formas e conteúdos do processo pedagógico em andamento” (CALDART, 2000, p. 57). Permite atividades e avanços do movimento e ao mesmo tempo em que sujeitos são transformados, transformam-se. Ensinar e aprender são práticas simultâneas e nenhum conhecimento é dispensado.

Contudo a escola do movimento adota a pedagogia da luta social e a partir das ações do próprio contexto move os sujeitos do movimento que inconformados com a realidade vão à luta para transformá-las. “[...] o que educa os Sem Terra é o próprio movimento da luta, em contradições, enfrentamentos, conquista e derrotas” (CALDART, 2000, p.33). A conquista do movimento acontece na luta diária, pois suas ações educam para a vida e promove valores humanistas ao ensinar que nenhuma propriedade ou bem é mais valioso que suas vidas e o que necessitam para viver dignamente e gozar dos seus direitos.

Quanto à pedagogia da organização coletiva executada diariamente, segundo Caldart (2000, p. 34) “[...] brota das diferentes formas de cooperação desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos a partir dos princípios e objetivos da nossa luta pela reforma agrária e por um novo jeito de fazer o desenvolvimento do campo.” Os Sem Terra se consideram uma grande família e trabalham com base na cooperação e organização para que possam atender as necessidades do Movimento. Organização e coletividade são características

que todos os grupos sociais devem dispor, pois historicamente, grupos organizados quando foram à luta tiveram maiores chance de vitória.

Se a luta é pela terra então a terra também educa e por isso a pedagogia da terra cujo significado terra é bastante amplo para o MST, diferente do latifúndio. Para o Movimento, terra é vida e também é morte daqueles que por ela lutaram e ainda lutam. Na terra se vive, mora, trabalha, produz, luta, cultiva e daí por diante. A terra produz o pão e permite dignidade ao trabalhador e trabalhadora do campo. A terra ensina o homem a viver dela e em parceria com a escola, a terra educa na sua importância para sobrevivência humana, para o cultivo, sociedade, cuidados com a natureza e na garantia de vidas futuras. Possibilita educação ambiental, conhecimentos científicos atrelados a essa riqueza finita e informações necessárias para semear e colher no tempo certo. Na escola do Movimento se aprende a preservar à terra das ações daqueles que se colocam como senhores do tempo e a utilizam sem o mínimo de repetido, degradando-a e destruindo-a (CALDART, 2000).

A pedagogia da terra introduz a pedagogia do trabalho e da produção. “Ela brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o Sem Terra como classe trabalhadora” (CALDART, 2000, p. 36). Trabalho e relações sociais educam, produz conhecimento, ensina habilidades e conscientiza quanto aos meios de produção e existência. As relações de trabalho com as dimensões da vida humana contribuem para a afirmação de valores, cultura, política e reafirma a identidade dos sujeitos sociais e sua posição na sociedade (CALDART, 2000).

Surge então, a pedagogia da cultura, que segundo Caldart (2000, p. 36), nasce do “[...] modo de vida produzido e cultivado pelo movimento, do jeito de ser, de viver dos Sem Terra, do jeito de produzir a vida da mística, dos símbolos, gestos, da religiosidade, da arte...”. A pedagogia da cultura está entrelaçada com a pedagogia do gesto inserida no movimento, quando uns aprendem com os outros através dos gestos e movimentos. Aprendem com ações, gestos e atitudes, aprendem a ser e a fazer. Na escola os alunos aprendem com os professores e com seu próprio povo. Há uma referência e assim o conhecimento é semeado.

Esse processo dá origem à pedagogia da escolha quando os sujeitos do movimento escolhem para si um modo de vida. Para Caldart (2000, p. 37) “Ser Sem Terra é uma escolha pessoal, pressionada pela condição social objetiva e movida por valores que fazem esta pessoa não se conformar com sua situação de miséria.” Escolheram lutar por realidades diferentes das que vivem e também poderão escolher deixar a luta. As escolhas estão sempre disponíveis para aqueles que almejam transformações.

Lutas, ações, atitudes e até mesmo a própria existência do MST constrói história dando, portanto origem à pedagogia da história. Relações sociais, trabalho e tudo que envolve um grupo social geram memórias que precisam ser cultivadas preservando a cultura do povo. A memória tem de ser envolvida na coletividade junto do povo. A convivência os leva a costumes e práticas sociais, herança que passará de geração a geração e por isso o Movimento é constante em suas lutas, e estarão sempre no combate as desigualdades sociais e injustiças. Histórias serão contadas para os filhos que abraçarão a causa e assim por diante, e com sorte, jamais acabará. Se essa atitude não partir dos movimentos de luta, jamais acontecerá por parte das elites. Caldart (2000, p. 37) afirma que “[...] a escola deverá cultivar a pedagogia da história ao trabalhar sua dimensão importante em todo o processo educativo e não somente como uma disciplina, logo o professor deverá dominar a trajetória do movimento.” Será parte da rotina resgatar a memória do MST, a luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores no país e no mundo. A escola deverá permitir aos Sem Terrinha a compreensão de suas raízes enquanto sujeitos da história junto ao processo educativo. Por último e de extrema importância para a escola do MST, a pedagogia da alternância.

A Pedagogia da alternância que propõe o estabelecimento de formas de ensino que possam se alternar entre a família, comunidade rural e escola. Tal proposta vislumbra a formação de novos sujeitos sociais, e não se restringe a escola, pois a linha educativa sustenta a identidade dos sem terra abrange processos sociais mais amplos. A Pedagogia da Alternância parte do princípio de que a aquisição de conhecimentos não se reduz ao aprendizado da leitura e da escrita (LIMA, 2001, p.116-117).

Busca a valorização da comunidade e experiências vividas fora da escola. Valoriza relações integradas da escola, família, educando e comunidade escolar considerando as experiências do povo. Do ponto de vista de Caldart (2000, p.38), a pedagogia da alternância “Permite troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com os assentamentos ou acampamentos, o MST e a terra” e a didática se divide em dois momentos distintos e interligados. Na escola, alunos participam de aulas teóricas, planejamentos, atividades e organização conforme o funcionamento da escola relacionando conhecimentos e saberes com a comunidade e o aprendizado acontece através de exemplos e trocas de experiências.

2.6 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA DO CAMPO

No Brasil a formação de professores é um grande desafio no campo das políticas públicas educacionais, pois segundo Arroyo (2007, p.170) “políticas públicas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de políticas públicas específicas de educação e o não reconhecimento do direito à educação básica na infância, adolescência e juventude do campo”. No entanto, está avançando desde a década de 1990 a partir da implementação das Diretrizes e Bases da educação de nº 9394/96, direcionada a formação de professores, no título VI – Dos Profissionais da Educação quando o Art 62 determina que,

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível, na modalidade normal (BRASIL, 1996, n.p.).

Os desafios referentes às políticas públicas educacionais para a formação de professores das escolas do campo tornam necessárias discussões de caráter emergencial devido às condições de trabalho, baixos salários e desvalorização social docente. A formação de professoras e professores do campo é bastante complexa, pois, além da teoria e luta pelas causas sociais dos movimentos do campo abrange questões educativas de realidades diferenciadas, problemas sociais, econômicos e culturais. Com intuito de melhorar esta questão, a Resolução Nº 2 de 28 de abril de 2008 faz considerações específicas sobre as condições objetivas de trabalho e formação de professoras e professores de escolas do campo com classes multisseriadas. O Art. 10 condiciona a escola do campo a um funcionamento adequado com o intuito de alcançar o padrão de qualidade nacional, e assim determina que § 2º nas escolas com turmas multisseriadas sejam oferecidas formação pedagógica inicial e continuada para professores, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica contínua (SANTOS, 2016).

As lutas por uma Educação do Campo protagonizadas pelos movimentos sociais do campo obtiveram conquistas e através da criação de programas educacionais possibilitou avanços na formação inicial e continuada de professores do campo e conseqüentemente melhorias na educação destes povos. Segundo Hage (2014, p.1169) foram criados os seguintes programas:

- Programa Projovem Campo Saberes da Terra se destina a escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, e pauta em suas ações a formação em nível de pós-graduação *latu sensu* dos educadores que atuam no Programa;
- Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo) oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;
- Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial de docentes do campo;
- Programa Escola Ativa anteriormente e, atualmente, Programa Escola da Terra, promovem a formação continuada de professores que atendem as escolas multisseriadas do campo e quilombola, através de um curso de aperfeiçoamento com a utilização da Pedagogia da Alternância;
- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA, em todos os níveis de ensino.

Os avanços aqui citados são essenciais, mas não suficientes e é necessário continuar avançando. Os movimentos sociais do campo necessitam de mais que programas educacionais temporários. Para Arroyo (2007) a ausência de políticas públicas voltadas para a formação de educadoras e educadores é reflexo do descaso dos governantes com educação básica, pois não reconhecem o direito à educação reafirmando a necessidade de uma política específica de educação. Ainda sobre, Arroyo (2007, p. 171 - 172) diz:

[...] os movimentos sociais exigem políticas públicas, de estado, na educação e na formação de educadores (as) do campo. Reivindicar políticas de estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominante durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanentes e universais.

O perfil e atuação docente voltado para a Educação do Campo, segundo Arroyo (1999) além da titulação deve-se priorizar vivências, experiências e a sensibilidade dos educadores e educadoras que atuam nas escolas do campo. É comum encontrar professores que cultivam visões negativas sobre o campo e as disseminam em salas de aulas. Situação que se justifica na formação acadêmica incompatível com a realidade do campo. Para formar-se professor, não existem desafios e objetivos na formação crítica. A graduação de cursos à distância e

presenciais particulares não se preocupa com a consciência social e de classe, provocando esse cenário absurdo.

Nas universidades públicas é possível observar preocupação com questões sociais que abrange a docência e com os impactos sociais provocados na sociedade brasileira. Preocupações relevantes visto que ser professor é ser formador social, formador do cidadão, num país onde a maioria da população tem seus direitos fundamentais relegados. A escola é fundamental na construção social dos sujeitos em formação. Ainda que precária, a docência é capaz de promover transformações sociais e ações governamentais pertinentes ou a falta delas são contrárias à formação docente necessária. A sociedade permanece dominada pelo capitalismo infiltrado nos cursos de formação docente que intencionalmente doutrina populações menos favorecidas e exclui os povos tradicionais. O foco é na formação de engenheiros e administradores para atuar nas empresas visando o lucro. Logo, possíveis agentes de formação humana são incapazes de sensibilizar-se com a realidade do outro, limitados a simples mediador do conteúdo proposto.

Esta situação é um demonstrativo da necessidade de transformações na formação docente voltada para questões sociais e demandas da realidade na qual o docente atua, através da conscientização e promoção de conhecimentos que os auxiliem nos objetivos educacionais. É necessário preparar o educador do campo de modo que haja respeito pelas matrizes culturais da Educação do Campo. Conhecer a realidade do outro é essencial na docência para a valorização da cultura do outro, pois contribui de maneira eficaz com o reconhecimento da importância da educação básica do campo. Segundo Caldart (2000) o professor precisa enxergar na escola lugar de formação humana, o que permitirá aulas fundamentadas em referências pertinentes com foco na produção do conhecimento. As referências são o cotidiano dos alunos e os sujeitos da comunidade e movimento social. Logo, “Se escola é lugar de formação humana, significa que não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. [...] é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado” (CALDART, 2000, p.51).

Professoras e professores cientes do papel social que exercem são sinônimos de resistência no campo, pois lutam diariamente pelo direito de acesso à educação dos povos promovendo práticas de transformação da realidade do campo. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Os movimentos sociais do campo consideram educador “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e pensar a formação humana seja na escola, família, comunidade e movimento social...; seja educando crianças, jovens, adultos ou idosos.” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.25). Os envolvidos na realidade dos sujeitos do

campo participam do processo educativo dado à diversidade de conhecimentos, porém ao professor é atribuída a responsabilidade de conhecer o processo educativo, com vistas no desenvolvimento pessoal e social de educar e construir sujeitos conscientes e trazer para escola conhecimentos ligados ao currículo do campo, acrescentando valores uns aos outros e promovendo resultados positivos no processo ensino aprendizagem.

Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar (CALDART, 2000, p.50).

É um desafio para os docentes garantir a coerência do movimento de práticas junto de valores e princípios que sustentam determinado projeto de ser humano, de sociedade (CALDART, 2000, p.51). “Construir a Educação do Campo significa formar educadoras e educadores do e desde o povo que vive no campo como sujeito destas políticas públicas que estamos ajudando a construir” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 25). Portanto, a formação docente consciente é fundamental para transpor barreiras que impedem a garantia do direito a educação e o acesso ao conhecimento dos sujeitos do campo.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania e participação, mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 18).

Neste sentido é possível compreender a importância da formação de professores capazes transmitirem, compartilhar conhecimentos apropriados, contribuir com o fortalecimento da identidade e cultura da população do campo e entender a importância da permanência destes para o território. São ações desafiadoras se consideradas as pré-noções construídas a respeito dos sujeitos do campo. O conhecimento a ser construído visa incentivar a permanência dos sujeitos do campo na terra e juntos com a força do trabalho buscar desenvolvimento para o povo, para a terra e a valorização das raízes do movimento do campo.

A raiz do movimento do campo é a coletividade devendo este conceito ser adotado por educadoras e educadores, pois educação não se faz sozinho. “Educadores e educandos, educadoras e educandas, constituem a coletividade da escola e é esta coletividade a

responsável pela construção (permanente) do ambiente educativo.” (CALDART, 2000, p.53). A coletividade envolve pessoas, ideias, sonhos e história da comunidade e das famílias Sem Terra, sendo possível ao considerar essa matriz desenvolver uma educação produtiva no ambiente escolar, visto que o conhecimento existente é relevante no processo educativo. A escola se intera do cultivo da terra, plantas, alimentos, convivência diária e todas as experiências dos sujeitos para promover o conhecimento intelectual que também é essencial para o movimento. “[...] as crianças vão se apropriando de elementos que contribuem para o seu processo de formação, e esse processo faz do seu tempo de infância um movimento pedagógico em luta, na luta pela terra, pela Reforma Agrária, uma luta pela transformação da sociedade” (CALDART, 2012, p. 130). No entanto, professoras e professores atentar-se à formação dentro e fora do movimento contribuindo de maneira positiva para com a construção do conhecimento dos sujeitos do campo.

[...] é muito importante que os educadores, e especialmente os professores, dada a especificidade de sua rotina diária, garantam seu processo de formação na própria escola, participando do seu coletivo. Mas é igualmente importante que possam de vez em quando sair da escola, e participar de atividades em outros lugares, com outras pessoas. Podem ser atividades gerais do movimento social, mobilizações ou outras ações da luta; e podem ser também encontros ou cursos de formação de educadores, que lhes permitam partilhar experiências, saberes, sentimentos, pedagogias, sonhos (CALDART, 2003, p.75).

A relação entre educadores e educandos fundamentadas nos conceitos relacionados à Educação do Campo promove a autoformação, porém existe também a necessidade de formação específica e diferenciada para ser e fazer parte desse processo educativo repleto de intencionalidade que “prioriza a coletividade, a autonomia e a emancipação camponesa diante do modelo agroindustrial instalado no campo brasileiro.” (CALDART, 2012, p. 292).

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social (CALDART, 2012, p. 327).

“É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo” (CALDART, 2000, p.54). Ainda que o conhecimento seja o único caminho para aprofundar nas questões sociais, Kolling; Cerioli; Caldart, (2002, p. 26) desafia professoras e professores no sentido de que, “[...] não basta

apenas ficarmos mais “sabidos”, mais cultos, conhecedores dos problemas do campo, da agricultura, da educação. É preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação”. “[...] exercita-se a organização e aprende-se a desenvolver a coletividade, sendo que os diferentes sujeitos envolvidos participam de sua gestão, desde suas especificidades, estabelecendo relações menos verticalizadas no interior da escola” (CALDART, 2012, p.336). Ações devem se transformar em conhecimento e a prática diária aliada ao material pragmático transformada em rico conteúdo para os alunos e contribuir com o desenvolvimento do seu próprio povo.

3 QUESTÕES HISTÓRICO-POLÍTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE A MULTISSÉRIE

“O homem como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (FREIRE, 1981, p.47).

“[...] recuperar a história é valorizar a escola pública, é reconhecer que a sociedade tem direito à memória e ao passado de uma instituição que vem exercendo, ao longo do tempo, um importante papel na educação” (SOUZA; FILHO, 2006, p.48).

“Além do que propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer” (SAVIANI, 2007, p. 24).

É fundamental compreender a história do nosso povo, a nossa própria história, para que jamais esqueçamos o quão é difícil à luta diária e constante por direitos básicos como educação de qualidade com potencial para transformar a realidade sofrida dos sujeitos vítimas de tantas injustiças ao longo da história. Contudo este capítulo traz um breve histórico sobre a multissérie nos diferentes contextos históricos, políticos e pedagógicos, apresenta sua relação com os problemas agrários no campo brasileiro e a materialidade da classe trabalhadora do campo. Aborda a escolarização na área rural que precedeu à Educação do Campo, questões referentes à teoria e práticas da multissérie com destaque no Movimento “Por Uma Educação do Campo”. Nesta perspectiva, retratar questões e concepções que entornam a multissérie se faz necessário para compreensão ampla do objeto de pesquisa, dos problemas estruturais e dos graves impactos sociais impulsionados pelas ações governamentais. No entanto foi essencial um processo de investigação das escolas multisseriadas e a história nos revelou detalhes das suas antecessoras, as escolas isoladas comprovando que esta instituição mesmo sendo parte da história desse país por muitos é desconhecida.

3.1 O SURGIMENTO DE PERSPECTIVAS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA

Nascemos como uma colônia, sem autonomia, e permanecemos divididos em senhores e escravos até pouco mais de quatro gerações atrás. A construção do Brasil moderno foi feita sob controle das elites. Por isso, não rompeu com as características mais reacionárias daquela matriz ideológica e daquelas relações sociais herdadas do passado colonial e escravista. A dependência externa e a desigualdade interna permaneceram como marcas profundas da nossa sociedade. (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 19).

Historicamente, a educação brasileira é considerada elitizada onde somente os mais ricos tinham acesso à educação. Nos dias atuais a realidade se mostra um pouco diferente, pois assegurados pela lei, todos “devem” ter acesso à educação, porém na maioria dos casos somente os ricos têm acesso a uma educação básica de qualidade. Os reflexos estão nos índices de repetência, analfabetismo e evasão escolar constatado anualmente no cotidiano dos alunos de escolas públicas. As dificuldades encontradas na oferta de uma educação de qualidade estão presentes tanto no campo brasileiro quanto nas grandes cidades, porém a escassez dos recursos é ainda maior quando se trata da Educação do Campo.

Embora para muito seja novidade e para outro passe despercebido, a multissérie como forma de organização escolar já existe desde a antiguidade sendo considerada a maneira mais antiga do mundo de se organizar uma escola. Na idade média as turmas eram organizadas, com alunos de várias idades e diferentes níveis de conhecimento (SANTOS, 2016). Já no Brasil esta forma de organização escolar coincide com a expulsão dos jesuítas da antiga colônia por Marquês de Pombal, decretada em 1759 e com o surgimento das “reformas pombalinas”. Tendo como base os ideais iluministas foi justificada com a necessidade de desenvolvimento cultural do império português. Anteriormente à expulsão, foram inseridas as aulas – régias²⁴ que deveriam ser mantidas pela Coroa (SAVIANI, 2008).

A inserção das “aulas - régias” promoveu a dinâmica do ensino multisseriado que se limitavam ao ensino das primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, matemática e retórica) eram avulsas e isoladas. Era oferecida pelos professores em suas casas ou nas sacristias (LOCKS, *et al.*, 2013). De responsabilidade do Estado, não garantia estrutura adequada de funcionamento, além de pagar mal e em atraso aos professores, então surge à concepção de multissérie, pois não havia um programa específico para cada estágio de

²⁴ Aulas-régias – preparava as elites para completar estudos na Europa, cuja metodologia baseava-se em aulas avulsas, ministrada por professores improvisados, leigos e mal remunerados (SILVA, 2012, p.22).

desenvolvimento dos alunos. Atividades ligadas ao processo educativo tiveram início após a vinda dos Jesuítas para o Brasil que ordenados pela Coroa Portuguesa tinha como propósito instruir nos princípios religiosos os povos indígenas. Crianças, Jovens e adultos aprendiam a ler e na catequese sendo assim cristianizados, e logo o mesmo processo foi aplicado aos negros após a adoção do regime escravagista (PAIVA, 1987).

A partir do ano de 1549 os jesuítas tinham consigo a missão de converter os gentios em súditos e cristãos e assim construíram diversas instituições de ensino, escolas, seminários, espalhados pelo Brasil. A manutenção dessas instituições era assegurada pela administração dos próprios jesuítas. Suas práticas os atentaram que saber conduzir as riquezas era tão importante quanto ou até mais que o ofício espiritual tendo em vista os possíveis lucros e acúmulos de bens que a eles rendia (SANTOS, 2016). Segundo Assunção (2004), os Jesuítas almejavam garantir crescimento e estabilidade financeira e não poderiam continuar adquirindo benefícios e propriedades somente por meio das doações e isenções, sendo essencial para a aquisição de mais riquezas atuação direta e intensa na gestão, controle e planejamento da produção dos bens, o que lhes certificariam maior rentabilidade.

De acordo com Saviani (2008), a ambição descontrolada dos jesuítas por riquezas os transformou em uma espécie de agentes econômicos impulsionados pelo crescimento das atividades e geração de bens. Tornaram-se donos de colégios²⁵, seminários, igrejas, casas de aluguel, terras de cultivo, fazendas, engenhos, currais e inúmeros escravos, bens que em sua grande maioria, foram adquiridos por doações particulares, prestação de favores e proteção da Coroa. A postura gananciosa dos jesuítas levaria à sua própria expulsão em 1759, pois utilizava de meios desonestos para acumular bens, situação que gerou inúmeros conflitos com os empreendedores, pois tornava a concorrência desleal. No entanto sofreram diversas acusações como exploração indígena e prejuízos causados à coroa, mas insistiram em manter suas práticas estimuladas pelo acúmulo de bens recusando-se a seguir determinações reais e regras papais, provocando então, a expulsão dos jesuítas (SANTOS, 2016).

Fato que precede a este em decorrência dos transtornos causados pelos jesuítas foi o fechamento dos colégios Jesuítas por meio do Alvará determinado pela coroa em de 28 de junho de 1759, que logo em seguida daria origem às aulas-régias como visto anteriormente e posteriormente o fechamento da Universidade de Évora em Portugal, instituição também criada e administrada pelos Jesuítas (SANTOS, 2016). Nesse período, religiosos da Companhia de Jesus foram surpreendidos por uma lei promulgada em 03 de setembro de 1759

²⁵Sobre os impactos das “reformas pombalinas” no Brasil ver GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação brasileira. 3ª edição. São Paulo/SP: Cortez, 2008.

pelo Rei Dom José I determinando que todos fossem desnaturalizados, exilados e exterminados de Portugal e de todas as terras existentes (SAVIANI, 2008). Desde aquela época o foco dos colégios jesuítas era a educação das elites e tinham presença forte na educação dos ricos e em razão de todos os acontecimentos que envolviam os responsáveis pela educação, o processo educacional sofreu retrocessos, e, todavia, mesmo considerados importantes, após a expulsão, as classes mais populares não foram afetadas, pois para o povo pouco importara tais mudanças, visto que, a maioria da população era analfabeta e jamais tivera a oportunidade de participar do processo educativo (PAIVA, 1987).

Sobre o ensino oferecido no Brasil, Romanelli (2012) descreve que os jesuítas não o consideravam importante para o povo quando levada em conta a criação e organização da sociedade, pois naquele momento necessitava-se de administração e mão de obra alheia a uma boa instrução, no entanto, os padres jesuítas se limitavam a ensinar cultura geral básica, conteúdo totalmente desvinculado da realidade vivida nas colônias. O objetivo maior era manter a economia baseada na agricultura desorganizada e no trabalho escravo produzindo lucro. Não era interessante oferecer qualificação profissional que pudesse promover transformações estruturais, sociais e econômicas no Brasil. Existe a hipótese de que o sistema de ensino colonial não foi destruído somente pelo fato de haver um desejo de “modernização” educacional por parte do Estado, mas também por não servir aos interesses dos portugueses de povoar e europeizar o interior da colônia.

Com o retorno da corte para Portugal em 1821, surgem algumas possibilidades de transformação no cenário educacional e a necessidade da construção de um sistema de ensino organizado para atender a aristocracia e outras exigências. Então com esse propósito que visava limitadamente à instrução do povo, no ano de 1824 é outorgada a primeira constituição imperial no Brasil que de maneira substancial inclui em seu texto o ensino primário na forma de lei. Neste documento todos os cidadãos livres e libertos teriam acesso à instrução primária gratuita, não por acaso, pois havia aí uma intencionalidade, visto que na época o país era pouco povoado, esparso, de população maioria escravos e trabalhadores agrícolas. A promulgação desta lei mudou em nada a realidade da educação brasileira e a educação escolar continuou a ser privilégio da alta sociedade a qual desfrutava de todos os benefícios enquanto escravos, índios e seus descendentes, ou seja, a maior parte da população brasileira era colocada como exceção. O povo brasileiro, desde então já não tinha acesso à educação primária e eram doutrinados na oralidade, obediência na violência física ou simbólica além de trabalhar excessivamente (BRASIL, 2000).

Anos depois foi criada a Lei de 15 de outubro de 1827 considerada bastante representativa quanto aos avanços da educação. O artigo 1º determinava a criação das escolas de primeira letra ou escolas isoladas em todas as vilas, cidades, lugares populosos e em qualquer lugar que houvesse possibilidade de criação de escola. O artigo 4º determinava formas de planejamento de trabalho organizado pelo ensino mútuo, institucionalizando a multissérie, e o artigo 6º estabelecia os conteúdos a ser lecionado. Segundo Saviani (2008) esta Lei das escolas de primeiras letras não se cumpriu ou um sistema nacional de instrução pública teria surgido. Levando em conta as circunstâncias, Marinho (2008) explica que nos tempos do império a população em sua grande maioria vivia nos campos, tudo era muito distante transformando-se em obstáculo e permitindo a concentração nos centros das cidades onde tudo parecia atraente e mais acessível, reduzindo assim pouco a pouco o número de alunos no campo. Ainda hoje, a realidade do campo indica um baixo número de alunos considerando a população esparsa, o que dificulta o acesso.

As condições educacionais oferecidas para os alunos do campo pode-se afirmar que estão longe de refletir o processo educacional ideal que respeita as condições dos alunos e as leis criadas eram tendenciosas a dificultar o acesso dos alunos a uma educação de qualidade e pode-se afirmar que não houve mudanças no que concerne essa realidade. Naquele momento histórico desprezava-se qualquer prática que por ventura viesse a promover auxílio ou estabelecer qualquer motivação educacional que não fosse à oralidade. As exigências impostas aos alunos eram inviáveis considerando que escolas e famílias não tinham estrutura alguma para auxiliar na qualidade ao processo educacional (MARINHO, 2008). A defesa desse modelo de ensino deu-se mais por este se constituir em uma alternativa que instruiria um número relativamente grande de alunos a um baixo custo, que por uma defesa pedagógica relevava a qualidade do ensino.

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação deste método pedagógico, o foco não era proposto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosas disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos [...] (MANACORDA, 2010, p.260).

O panorama era de escassez de recursos e escolas sem estrutura, o que mobilizou, na última fase do império, a implantação de reformas com objetivo de superar tais problemas (LOCKS, *et al.*, 2013). No final do século XIX e início do século XX, as escolas de primeiras letras foram substituídas pelos grupos escolares nas áreas urbanas. Este processo instituiu o modelo que predomina nas escolas brasileiras até os dias atuais: o ensino seriado, mas não deu fim das escolas/classes multisseriadas. Nas vilas e aldeias houve a continuidade das escolas isoladas. A criação dos grupos escolares tinha como objetivo reunir quatro a dez escolas em um único prédio. Escolas antes isoladas, agora reunidas, deram origem às classes que agrupavam alunos com mesmo grau de instrução. No entanto, a mudança do modelo multisseriado para o seriado se deu de forma desigual e combinada de acordo com o estágio de desenvolvimento econômico e político de cada região brasileira. Isso fez com que naquele período coexistissem dois tipos de escolas: a continuidade das escolas isoladas por um lado e de outro as escolas reunidas ou agrupadas e os grupos escolares (PINHEIRO, 2002).

O termo escolas multisseriadas terá sua primeira aparição no cenário educacional brasileiro apenas em 1970, pois “antes, as escolas que mantinham, na mesma sala, várias séries sob a regência de um só professor eram denominada escolas isoladas” (CARDOSO, 2013, p 33). Para a autora, o termo multissérie é fruto de uma contraposição ao termo série. Segundo Santos, (2016, p. 42) “[...] a existência numérica das Classes Multisseriadas vem desafiando as intenções apresentadas em alguns dispositivos legais quanto a sua extinção a exemplo do Plano Nacional de Educação - PNE instituído pela Lei 10.172/2001” que indica as seguintes ações”.

[...] “transformar progressivamente as escolas uni docentes em escolas de mais de um professor [...]; associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas” [...] Essas orientações contribuíram/contribuem para o processo de nucleação das escolas do campo e para o fechamento de inúmeras escolas desse espaço, principalmente com Classes Multisseriadas (BRASIL, 2001, p.62).

Piza e Sena (2001, p.13) afirmam que esse tipo de configuração escolar não desaparecerá naturalmente, como parece ser o entendimento de gestores e professores. Isto porque estas escolas possuem uma função social ainda hoje: aparentemente visa garantir o direito a educação principalmente da população do campo e periféricas, mas esconde objetivos bem definidos como a promoção da desigualdade e exclusão social dos povos do campo bem como reforça a dependência campo cidade e questões ligadas ao agronegócio.

3.2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA MULTISSÉRIE

A multissérie não é uma instituição sem história e sim parte de uma história por desconhecida. Em 1970 o modelo de ensino que reunia em uma mesma sala alunos de várias séries sob a regência de um mesmo professor ganhara a nomenclatura multissérie, porém anterior a essa, nas primeiras décadas republicanas, havia as escolas isoladas e escolas de primeiras letras, sob o método mútuo ou lancasteriano, do Período Imperial. Após a transição do regime político de Monarquia para República, escolas isoladas transformaram-se em grupos escolares e escolas reunidas e futuramente escolas multisseriadas (CARDOSO, 2013).

A República brasileira limita-se ao período de 1889 a 1930 e para o surgimento de um novo país era necessário à universalização do ensino gratuito, bem como a institucionalização da laicidade e da liberdade do ensino, de modo que agregasse valores elevando o país ao status de nação civilizada, e foi essa a bandeira erguida pelos republicanos. Segundo o livro de Paiva (1983), no Período Imperial o avanço do sistema escolar “esteve ligado às condições de prosperidade do país em geral e às condições econômicas, sociais e políticas de cada província” (PAIVA, 1983, p. 64). O surgimento das escolas isoladas ocorreu juntamente com os grupos escolares na primeira república através da Lei nº 169 e pelo Decreto nº 218 de 1893. O foco estava nas escolas isoladas com características de organização do trabalho didático e do método mútuo, respaldada pela pedagogia tradicional. A partir de 1932, a Pedagogia Nova já em debate na década anterior, consolidou-se (CARDOSO, 2013).

A existência das escolas isoladas no primeiro período republicano exigiu uma investigação do período anterior à república no qual se fazia presente o método mútuo aplicado nas escolas de primeiras letras possibilitando comparações, transformações, continuidades e rupturas no processo de transição das escolas de primeiras letras para as escolas isoladas e multisseriadas (ALVES, 2012). Em contrapartida, o trabalho docente adequado à escola moderna, proporcionou mudanças profundas na relação educativa da sociedade feudal. Havia os preceptores e ou mestres na seleção, domínio pleno da atividade educativa, “[...] o teórico (procurando entender à articulação lógica das relações imbricadas com o trabalho didático) e o histórico (tentando apreender a transformação do trabalho didático, sua articulação com o processo de transformação do modo capitalista de produção)” (LOMBARDI, 2010, p. 65), e os discípulos dispostos a aprender os conteúdos selecionados. De acordo com Alves (2003, p. 24) “não pode ser tergiversado o fato de que ocorreu, desde os primeiros instantes de nossa colonização, algo que nos particulariza: o nosso processo de desenvolvimento sempre esteve regido pelo capital”.

De acordo com Alves (2012), o objetivo da escola moderna era educar os jovens e adultos e para isso introduziu no trabalho didático a base do trabalho manufatureiro e a divisão do trabalho caracterizada dando origem à seriação, aos níveis escolares e a definição das matérias. Neste contexto surge o professor especializado da escola moderna que ao contrário do mestre da sociedade feudal não dominava o processo de trabalho como um todo e do trabalho didático da escola moderna, logo lecionar tornara-se um processo simples, pois o docente dedicar-se-ia a apenas uma disciplina ou nível de escolarização. O processo de especialização e fragmentação ainda presente nos dias atuais limitou e precarizou a docência e a formação destes, ressaltando que o capital atua em favor da alienação refletida no trabalho docente. Segundo Pereira (2010, p. 43), “[...] quando, na sua formação, o professor é desapropriado dos instrumentos de trabalho necessários, mais fácil se faz a sua alienação. Quanto mais sólida a formação docente, menos o trabalho é alienado.” Neste caso é possível categorizar o trabalho docente, pois para Cardoso (2013, p.44) “[...] a divisão do trabalho conferiu uma acepção especializada à pedagogia colocando-a, em face do conhecimento, como uma esfera parcial [...]”. Segundo Alves (2012) lecionar implicava necessariamente em discutir a sociedade e o homem, contrária aos tempos atuais onde a pedagogia se resume a atividade especializada desenvolvida pelos educadores no interior da escola.

Dentre as instituições escolares presentes no período imperial antecedendo às escolas isoladas, estavam às escolas de primeiras letras, porém, eram muitas as nomenclaturas utilizadas para denominar as escolas primárias, como por exemplo, aulas régias, escola elementar, escola rudimentar, escola primária, escola menor, cadeiras régias, cadeira isolada entre outras. A denominação escolas de primeiras letras estava prevista na primeira Lei de instrução pública brasileira de 15 de outubro de 1827, passando no início do período republicano a se chamar escolas isoladas e mais tarde com o advento da República substituída pelos grupos escolares trazendo um novo modelo escolar, graduado e seriado, existente ainda nos dias atuais (PINHEIRO, 2002). Nas localidades mais distantes, aldeias e vilas, as escolas isoladas foram unidas como nos grupos escolares sendo chamadas de escolas reunidas e sobre, Souza e Faria Filho (2006, p. 31) alertam, “da mesma forma, atenção especial deve ser dada às escolas reunidas, modelo transitório entre a escola isolada e o grupo escolar que concorreram para a expansão do ensino público”.

Os grupos escolares se organizavam diferentes das escolas isoladas que mantinham o mesmo modelo de ensino das escolas de primeiras letras onde em uma mesma sala eram reunidos alunos de diferentes idades e níveis de escolaridade, ou seja, primeira, segunda, terceira e quarta séries, sob a regência de um mesmo professor. Essas escolas se

transformaram em escolas multisseriadas dando origem à outra forma de organização escolar. Os modelos de escolas primárias existentes, em sua maioria estão presentes no campo e periferias, sendo, portanto, parte do processo de urbanização e democratização do ensino público e por isso de extrema relevância social para o cenário educacional brasileiro. Ainda que sucateados, esses modelos foram e ainda são responsáveis pela escolarização de um significativo contingente da população brasileira primária (CARDOSO, 2013).

Se no passado as escolas multisseriadas eram presentes nos centros urbanos e periferias, nos dias atuais concentram-se principalmente nas zonas rurais. Menezes (2001) reitera que as escolas do campo são organizadas predominantemente por classes multisseriadas, porém enquadradas nos padrões urbano-industriais, conforme a sociedade capitalista impõe, e diante desta questão Saviani (1980, p. 197), nos leva a refletir ao deduzir que “[...] escolas rurais não foram criadas para atender os interesses do homem do campo, mas a escolarização do campo se revela um fenômeno decorrente da expansão das relações capitalistas no campo”, aparentemente com características de modernização.

Nos levantamentos realizados pelo INEP é utilizado o termo turmas multisseriadas ao contrário de escolas multisseriadas pelo fato de que escolas multisseriadas são instituições compostas somente por turma multisseriada muito presente na região Norte e Nordeste, enquanto a turma multisseriada se faz presente em instituições tanto com turmas unisseriadas quanto multisseriadas bastante comum nas regiões Sul e Sudeste. O atual cenário socioeconômico brasileiro mostra que as regiões Sul e Sudeste se mantiveram em destaque no desenvolvimento do país e conseguiu minimizar as condições de desigualdade e pobreza, algo que as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste mesmo alcançando progressos no setor industrial, não conseguiram superar (CARDOSO, 2013).

Por esse ângulo é necessário relevar os impactos deste cenário no setor educacional. Paiva (1983) alega que as condições econômicas, sociais e políticas de cada região interferem profundamente no crescimento do sistema de ensino, definido por Durkheim (1970) a partir de dois aspectos, uno²⁶ e múltiplo. A educação oferecida na cidade não é a do campo e a da elite não é a da população, bem como “a educação do brasileiro não é a do europeu; dos sulistas e sudestinos não é a dos nortistas, nordestinos e centro-oestinos. No Brasil a educação varia conforme a classe social e as regiões” (CARDOSO, 2013, p.84-85). Considerando esta

²⁶ Uno porque todos os sistemas de educação repousam sobre uma base comum. —Não há povo em que não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for à categoria social a que pertençam (Durkheim, 1970, p. 41).

afirmação e as condições em que a educação primária é submetida, em especial multisseriada, é possível entender os objetivos históricos, sociais, econômicos e culturais que a compreendem.

A existência das escolas/classes multisseriadas se justifica no desenvolvimento de determinada população atrelado às questões econômicas e sociais de um país. O processo de urbanização e industrialização demandou alterações no formato do sistema educacional de cada região. “[...] regiões detentoras de indústrias e comércio mais desenvolvidos detêm uma rede escolar mais ampla e eficaz, enquanto as menos desenvolvidas, fornecedoras de matéria-prima e força de trabalho barato, apresentam uma rede escolar menos eficaz”, a multisseriada. Regiões com melhor desenvolvimento investiram em escolas públicas seriadas e graduadas, que apesar de apresentar segundo Saviani (2012, p.1) uma “discrepância entre o discurso consensual da máxima importância da educação na chamada sociedade do conhecimento e o descompromisso generalizado com uma educação de qualidade” tem mais capacidade de ofertar condições educacionais mais favoráveis à sua população. Contudo “os setores denominados atrasados, improdutivos e informais se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial” (FRIGOTTO, 2007, p. 1133), e assim a classe burguesa brasileira evita a universalização da escola básica e “reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual, uma educação profissional e tecnológica restrita para formar o cidadão produtivo submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

O fato de a própria sociedade brasileira produzir a miséria na qual se encontra torna esse modelo de ensino favorável aos interesses da burguesia para atender as populações empobrecidas. Situação que demonstra com clareza a relação entre educação e o processo de desenvolvimento econômico na intenção de qualificar a força do trabalho precária ou especializada segundo a necessidade do sistema capitalista. Deste modo, no caso das regiões industrialmente equipadas, as escolas são donas de um formato um pouco mais elaborado, mas não tão mais eficaz, enquanto que os lugares menos desenvolvidos e pobres são atendidos com uma educação simples e barata, fato que ocorre, desde o período imperial passando pela primeira república, até os dias atuais (CARDOSO, 2013).

O sistema educacional sofria forte influência das provinciais, pois ocorria conforme o crescimento econômico de cada localidade. Assim ocorre também com o quantitativo de habitantes de uma região, sendo este maior nas cidades, onde estão localizados indústrias e comércios provenientes do desenvolvimento econômico (PAIVA, 1983). Essas condições presentes ainda hoje podem ser constatadas na prática através de dados revelados pelo IBGE (2010a, p. 97), onde em 2009 a área territorial da região Norte contava com 15.555.000

habitantes, do Nordeste 54.020.000, do Sudeste 80.466.000, do Sul 27.776.000 e do Centro-Oeste 13.978.000. Nas localidades onde a concentração de habitantes é maior, sul e sudeste, observa-se a necessidade de se construir mais e maiores escolas enquanto onde o número de habitantes é menor também é menor o número de escolas, bem como o número de estabelecimentos escolares, tornando a educação uma medida social barata, precária e multisseriada. Outra questão é o distanciamento entre os grandes centros urbanos e regiões com áreas territoriais densas e menor número populacional. Este é um fator deliberativo para o surgimento das escolas multisseriadas (CARDOSO, 2013).

3.3 A MULTISSÉRIE E OS PROBLEMAS AGRÁRIOS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

O surgimento do modelo de produção capitalista consolidado rapidamente no Brasil tem relação com a colonização, faz parte do processo histórico deste país e ficou mais robusto com o processo de industrialização após a Segunda Guerra Mundial em 1945. Desde então a sociedade é dominada pelo modelo de produção capitalista e assim o antagonismo de classes dos capitalistas e proletariado foi deliberadamente assimilado pelas gerações como forma de desenvolvimento socioeconômico do povo. Ao se instalar no campo, o modelo de desenvolvimento capitalista contraditório e combinado ligeiramente mudou o destino do campesinato e traçou uma nova trajetória para o campo. Mudanças negativas para os povos do campo e para toda a sociedade permitiram que aos poucos o campo perdesse sua essência, raízes e relações históricas com a sociedade dando lugar à questão agrária (KOSIK, 1976). Situação que propositalmente foi imposta pelo modelo de produção capitalista para dar lugar ao empresariado, ao agronegócio e a monocultura.

A expressão “questão agrária” sempre foi utilizada para se referir a “problema agrário” (STÉDILE, 2012). Do ponto de vista de Martins (1981); Fernandes (2004), a questão agrária surge a partir das condições estruturais do sistema capitalista e tendenciosamente concentra riqueza, multiplica miséria e promove de forma desordeira, como resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos, a desigualdade social que se dá pela diferenciação econômica dos agricultores que dominam o campo e sujeitam a renda da terra ao capital.

Para Stédile (2012, p. 641-642) a questão agrária “[...] é uma área do conhecimento científico que estuda de forma superficial ou específica, ao longo da história como cada sociedade organiza o uso, a posse e a propriedade da terra”. Levando em conta esses três fatores, a questão agrária exerce forte influência sob as políticas públicas educacionais, pois

trata da disputa pela terra entre os povos que dela necessitam para sobreviver e os grandes empresários do agronegócio que desejam instalar as agroindústrias e grandes produções para acumular lucros. A disputa é desigual considerando os incentivos contrários ao desenvolvimento do campesinato e a favor do latifúndio, questões que definem claramente a intencionalidade dos sujeitos que desejam usufruir da terra (SANTOS, 2016).

O uso da natureza é determinado segundo o modo de vida de cada grupo social, com a organização dos bens agrícolas, o cultivo e o destino dos produtos segundo as necessidades sociais. A posse da terra é definida conforme as pessoas e classes sociais que habitam em determinado território. A propriedade é uma condição de origem capitalista onde a pessoa tem direito a partir da compra, dinheiro e capital. Entender a questão agrária envolve análises referentes à organização da produção de bens agrícolas, a posse do território e a propriedade da terra de um determinado município em dado momento histórico (STÉLIDE, 2012).

Para Arroyo; Fernandes (1999) a agricultura é profundamente afetada pela modernidade, problemas agrários e sofre forte influência do capitalismo, pois amplia a concentração da propriedade, da exploração da terra, da distribuição da renda e da desigualdade social no campo, promovendo avanços na proletarização e a pauperização no campo ao facilitar a aquisição de terras dos já grandes proprietários de terras e riquezas no campo em detrimento de trabalhadores e trabalhadoras do campo (ALENTEJANO, 2012). Os impactos da modernidade foram tão prejudiciais para o campo a ponto de transformar a terra num forte atrativo econômico, tanto para produtores quanto para os que desenvolvem atividades especulativas, visto que a propriedade propicia maiores condições de acesso. A concessão de crédito é proporcional ao tamanho da área controlada (SILVA, 2012).

Junto à modernização em decorrência da desigualdade social surgiu no campo pobreza e analfabetismo em larga escala e desde então o governo se apoia em programas assistencialistas como medidas provisórias para tentar amenizar a questão social. Sem muitas perspectivas e na esperança da construção de medidas eficazes, o povo luta, através dos movimentos por justiça social. A ocupação de terra é parte desse movimento de luta e uma ação eficaz para os povos do campo que precisam trabalhar para sustentar a si e suas famílias. Enquanto os latifundiários querem dominar a terra para acumular riqueza, trabalhadores e trabalhadoras do campo lutam somente pelo seu sustento (SANTOS, 2016).

Historicamente latifundiários e capitalistas estão em constante negociação por grandes extensões de terra enquanto os povos tradicionais do campo lutam por um pequeno pedaço de terra e permanência nela. É uma disputa desigual, e com isso, em 2015 no território brasileiro o Banco de Dados da Luta pela Terra (DATALUTA) registrou 251 ocupações de terra

realizadas por camponeses e povos tradicionais engajados nos movimentos sociais ou não. Mas como nem todos os resultados são positivos, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) registrou 61 assassinatos e 74 tentativas de homicídios no ano de 2016 por parte dos grandes proprietários (FRANÇOZI; MELO, 2018, p.48).

Na óptica de Farias (2010), duas distintas etapas justificam a teoria do desenvolvimento capitalista no campo. Na territorialização do monopólio em que o capital se territorializa e expulsa do campo para a cidade, trabalhadores e trabalhadoras a fim de prestar mão de obra em indústrias, comércios e serviços e/ou para trabalhar como assalariados no campo (bóias-frias). Já na monopolização do território “o próprio capital cria as condições para que os camponeses produzam matérias primas para as indústrias capitalistas ou mesmo viabilizem o consumo dos produtos industriais no campo” (FARIAS, 2010, p.56). Em ambos os casos, o capitalista proprietário da terra acumula lucro com a atividade industrial, agrícola, com a terra e exploração da classe trabalhadora estimulando o desenvolvimento desigual, a desigualdade social e a marginalização dos povos do campo (OLIVEIRA, 1999). “[...] o capitalista/proprietário de terra embolsa simultaneamente o lucro da atividade industrial e agrícola e a renda da terra gerada por essa atividade agrícola” (OLIVEIRA, 1999, p. 106).

Diante das situações tendenciosas a favor das elites, contrária a classe trabalhadora, as ações dos movimentos sociais do campo ganhou força em todo o território nacional na luta pela terra e pela reforma agrária sendo esta até hoje, uma das mais intensas lutas por terra do mundo. Segue debatendo a questão agrária e política, incentivando a reforma agrária e o desenvolvimento do campo. Existe a hipótese de que a questão agrária está firmada no desenvolvimento desigual, contraditório e combinada ao capitalismo no campo quando ao povo não é oferecido o acesso à sua própria terra. A reforma agrária é justa e simboliza avanços nas questões sociais deste país, caso ela ocorra (OLIVEIRA, 1991). Á saber,

A reforma agrária tem por objetivo proporcionar a redistribuição das propriedades rurais, ou seja, efetuar a distribuição da terra para a realização de sua função social. Esse processo é realizado pelo Estado, que compra ou desapropria terras de grandes latifundiários (proprietários de grandes extensões de terra, cuja maior parte aproveitável não é utilizada) e distribui lotes de terras para famílias camponesas. Conforme o Estatuto da Terra, criado em 1964, o Estado tem a obrigação de garantir o direito ao acesso a terra para quem nela vive e trabalha. No entanto, esse estatuto não é posto em prática, visto que várias famílias camponesas são expulsas do campo, tendo suas propriedades adquiridas por grandes latifundiários (FRANSCISCO, 2019, p.1).

Hoje, a questão agrária é sequela da modernização técnica da agricultura contrária à reforma agrária. Para os povos tradicionais, do campo, a reforma agrária é um sonho, pois enxergam na terra possibilidade de desenvolvimento da agricultura familiar, geração de renda e de emprego para o sustento das famílias, porém mesmo diante das necessidades dos povos o desenvolvimento capitalista e o processo histórico, econômico e social nos quais esse mecanismo contraditório está envolvido, deu origem a dois projetos de desenvolvimento antagônicos. O projeto do capital que vislumbra o agronegócio, a monocultura, a posse da terra e ignora a existência dos povos do campo e projeto que estimula o esvaziamento do campo que ampliou a relação de domínio entre agricultura capitalista e familiar, projeto das famílias voltado para os camponeses e inclui em seu contexto a própria sobrevivência por meio da produção de alimentos e preservação do meio ambiente (SILVA, 2012).

Ambos os projetos de desenvolvimento e a questão agrária tem relação com a multissérie, pois neles transparecem relações de exploração e expropriação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Considerando a densidade demográfica²⁷ e o baixo número de alunos nas áreas campesinas, a multissérie, ainda que em condições precárias e com objetivos explícitos no que se refere ao sistema capitalista, tem sido uma proposta de escolarização para as populações do campo (SANTOS, 2016). Portanto analisar projetos voltados para o campo e elementos das questões agrárias específicas de cada município é fundamental para justificar a existência da multissérie e entender como essa organização de ensino se constitui enquanto espaço dos sujeitos do campo, equipe pedagógica, pais, alunos e comunidade.

É verdade que a população do campo está diminuindo, mas não significa que o seu futuro seja ou esteja determinado. A agricultura precisa desenvolver gerar emprego, renda e segurança alimentar para as localidades (STÉDILE, 2012). As estatísticas mostram que em meados da terceira década do século XXI, 60% da população mundial estaria vivendo nas cidades e que 3 bilhões dos 3,2 bilhões de habitantes deste planeta estariam nas regiões mais empobrecidas do planeta. A América latina teria uma população rural de 108 milhões de habitantes e o Brasil contaria com aproximadamente 27 milhões de pessoas vivendo no campo, aproximadamente a mesma população de um século atrás (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Por se apresentar em números menores, as populações do campo têm à sua disposição menos acesso a direitos e são atendidos de maneira precária se comparado à cidade. Isso não quer dizer que populações urbanas também não tenham seus direitos negados, mas é preciso

²⁷Densidade demográfica, também chamada de densidade populacional, é um termo usado para apontar quantas pessoas vivem por quilômetro quadrado.

pensar num projeto de educação que vise o desenvolvimento de toda a sociedade. O campo quer respeito. Números não retratam a essência dos seres humanos que vivem no campo e tampouco representa a necessidade do povo que precisa da terra para viver e construir suas histórias. O Brasil nasceu da terra e do campo e não há porque negar suas raízes e por este motivo, movimentos sociais estão construindo uma história de luta contra a teoria de extermínio do campo, a fim de se firmar no campo ancorado às suas identidades. A luta pela terra é também por justiça social e por dignidade. É importante salientar que este estudo não objetiva aprofundar no tema sobre os problemas agrários existentes no Brasil dados a sua complexidade, porém, abordar algumas questões referentes é fundamental para compreender a existência, condições, objetivos e importância da multisseriada para os movimentos sociais e escolarização da classe trabalhadora.

3.4 A NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

No processo de nucleação, turmas de multisseriada são extintas e os alunos transferidos para escolas pólo podendo ser agrupados por séries ou ciclos (BRASIL, TV ESCOLA, 2001). Logo, políticas de nucleação²⁸ se tornaram um problema recorrente associado à multisseriada, visto que aparentemente oferece benefícios às comunidades e escolas compostas por classes multisseriadas, porém tendenciosamente favorece o fechamento das escolas do campo e ainda como consequência dos obstáculos encontrados pelos alunos reduz a oportunidade de acesso à escolarização das comunidades mais afastadas. Após a nucleação as crianças passam a enfrentar diariamente estradas ruins, lotação em transportes precários e demais condições incompatíveis com as necessárias para o desempenho escolar do aluno, o que possivelmente limitará o desenvolvimento da criança, a conclusão da educação básica, levando-a possivelmente ao baixo rendimento escolar, à exclusão, evasão escolar.

Com foco na implementação das políticas de nucleação o Estado se apoia na Lei 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação - PNE, tendo como um dos objetivos e metas para o

²⁸Nucleação escolar se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana (RODRIGUES, et al., 2017, p. 4).

ensino fundamental “transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor; associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de pelo menos, quatro séries completas” (BRASIL, 2001, p.26). Esta medida contribui com o processo de nucleação que segundo o Censo Escolar de 2014 (INEP/2014), levou ao fechamento de 4.084 mil escolas do campo compostas por multissérie. De acordo com Santos (2014) os números são ainda mais emblemáticos quando nos últimos 15 anos com base nesta lei foram extintas 37 mil escolas que atendiam a esta modalidade de organização de ensino. Este quadro tornou necessário reconsiderar alguns critérios relacionados ao fechamento das escolas do campo, no sentido de que esta decisão não fosse tomada de maneira unilateral, no entanto promoveu a criação da Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014 e determina no Art. 28.

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.”

A comunidade deverá ser ouvida, as demandas analisadas e a partir de então verificar e provar se existe de fato a necessidade do fechamento da escola. Ainda contra o processo de nucleação e deslocamento das crianças, considerando os malefícios dessa locomoção tanto para alunos quanto para o processo ensino aprendizagem o Art 3º da resolução Nº 2 de 28 de abril de 2008 determinam que “[...] Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais”, com intuito de evitar que as crianças sejam transportadas para outras localidades rurais e também urbanas. Sobre esta questão, Hage (2008, p. 6), traz uma importante reflexão.

[...] a retirada das escolas mesmo quando pequenas acarreta um abandono infraestrutural por parte do poder público, que se afasta ainda mais das comunidades rurais; e, além disso, enfraquece os laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem, pois a escola na comunidade é um importante instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem e sua presença na comunidade é um forte elemento de manutenção de certos valores que mantém os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência. [...] o deslocamento dos alunos, especialmente para os centros urbanos incentiva a saída das famílias de suas propriedades, tendo em vista a preocupação com a segurança, o acompanhamento de seus filhos e a necessidade de lhes garantir a continuidade de estudos.

Considerando que a Educação do Campo não acontece somente na escola e sim também na escola tendo como base a identidade dos sujeitos do campo, a nucleação das escolas do campo é uma ação negativa e contrária aos avanços, valores e concepções propostos pela Educação do Campo, uma vez que nega aos sujeitos deste território acesso a educação na sua própria localidade, próximo as suas residências e ao seu povo impedindo-os de participar do processo de fortalecimento da cultura do grupo social no qual está inserido e da construção do conhecimento a partir das raízes, modos de produção de vida e trabalho.

A política de nucleação tem sido implantada no país com pouca atenção dispensada à importância e a necessidade da presença da escola na comunidade, onde as populações do campo vivem, trabalha e produz 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).

Basicamente, o processo de nucleação reúne em um único município ou distrito várias escolas multisseriadas com pequeno número de alunos. Ao perceber que a escola está com baixo número de anos, os municípios no intuito de conter gastos oferece transporte para os alunos e os leva para uma escola maior em um distrito próximo na promessa de melhor qualidade de ensino e melhor estrutura para recebê-los. Tomada essa decisão a escola é fechada e os alunos passam a enfrentar horas de estradas precárias para ter acesso à escola e a mesma qualidade do ensino que tinham anteriormente, pois o modelo de organização escolar e de ensino é o mesmo.

Á saber, a nucleação pode existir com outras denominações, porém com mesmo entendimento político, como, por exemplo, escolas-núcleo, escolas nucleadas ou escola polo e há outros fatores relacionados ao fechamento dessas escolas segundo as secretarias de educação que enxergam como dificuldade manter escolas com turmas unidocentes. Ao fechar a escola os alunos são levados por transporte público à escola polo e agregadas a ela as funções administrativas. A política de nucleação é contrária às concepções da Educação do Campo, pois contempla uma perspectiva diferente e atua em favor das demandas neoliberais no que concerne a gestão dos serviços públicos.

Por causa do baixo número de alunos nas escolas multisseriadas, de acordo com Brasil (2014, p.62), a Lei 10.172/2001 inserida no PNE tinha como objetivo para os anos iniciais do ensino fundamental transformar turmas unidocentes em escolas de mais de um professor e

turmas composta por baixo número de alunos deveriam ser associadas a outras turmas de modo a compor séries completas. Quando a nucleação fora apresentada às famílias, percebeu-se que esta medida respaldava-se no argumento da contenção de gastos, porém, ainda atendendo a todos os alunos algo que aparentemente se mostra como uma solução, mas não, ao contrário disso traz um retrocesso para a Educação do Campo.

Embora a nucleação tenha ocorrido sob argumentos de elevação da qualidade de ensino com a concentração dos alunos e a separação das turmas seriada, de acordo com as idades e níveis de escolarização, isso não se verificou. O que aconteceu foi uma redução no investimento da 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 parcela das reformas neoliberais (JANATA e ANHAIA, 2015, p. 691).

Esta lei beneficiaria as escolas do campo ao alegarem que os alunos teriam acesso a escolas com melhor infraestrutura física e apoio pedagógico. No entanto, o que ocorreu foi um incentivo a nucleação das escolas e lamentavelmente o fechamento de outras tantas, pois havendo poucos alunos seria mais fácil fechar a escola. Então considerando a insatisfação dos docentes que lecionam para a multissérie somado às condições estruturais e administrativas da escola, a falta de recursos financeiros e apoio pedagógico, o poder executivo sentiu-se fortalecido para promover a nucleação. No Brasil, os municípios enxergam a educação como um gasto desnecessário e alegam que a folha de pagamento é predominantemente da educação, sendo necessário reduzi-la ou não terão dinheiro para pagar os funcionários (WHITAKER; ANTUNIASSI, 1992).

A decisão municipal de fechar escolas do campo não envolve nenhum tipo de avaliação pedagógica, reflexão social e cultural tão importante para o processo educativo. O executivo não tem consciência social e por isso também não tem noção da importância do papel social da escola para comunidade e com isso não consideram nem mesmo as questões econômicas envolvidas. Não é difícil encontrar distritos que tiveram escolas fechadas e foram simplesmente abandonados pela população ou expulsos pelo descaso do poder públicos com as demandas sociais da comunidade. A escola é a esperança do povo, é referência para a comunidade. A partir do momento que ela deixa de existir, a ideia de desvalorização ganha ênfase e as pessoas se veem desestimuladas a se manter e construir suas vidas nessas

localidades, migrando para os centros urbanos. O mesmo acontece com o poder público que se vê estimulado a fechar cada vez mais escolas.

Segundo o Censo escolar (INEP/2014) após a instituição da referida Lei, de 2004 a 2015 foram fechadas 37 mil escolas, ou seja, em dez anos, prazo muito curto de tempo, os números foram exorbitantes incentivados pelo poder executivo. Com o intuito de fiscalizar o fechamento das escolas e evitar que seja feito de maneira desordenada foi divulgada em 27 de março de 2014 a lei nº 12.960 e determina que as secretarias de educação justifiquem a necessidade do fechamento das escolas, porém, não sem antes ouvir a comunidade escolar, a opinião dos órgãos normativos e verificar a importância da escola para a comunidade, ações que agora passam a ser obrigatórias e somente após decidir sobre o fechamento.

Embora essa medida faça com que a decisão do fechamento da escola seja uma ação conjunta respaldada na legislação, o município aos poucos relaciona argumentos para o fechamento e quando chega à via de fato, a decisão já é quase definitiva, pois ao alegar não ter condições de manter a escola, o fechamento será inevitável, sendo então neste momento necessário citar a importância dos movimentos sociais do campo e dos grupos de pesquisa das universidades para mobilização da população, de modo a produzir argumentos eficazes opostos ao fechamento da escola do campo, pois sem argumentos e sem mobilização consciente será impossível evitar essa situação. Movimento esse que deve ser organizado antes do fechamento, enquanto acontecem às articulações do executivo para que quando chegada a hora, a população esteja de argumentos no que se refere à importância da escola para a comunidade e para evitar o fechamento.

Discussões políticas relevantes sobre Educação do Campo permitiram medidas eficazes e políticas públicas foram criadas contra a nucleação. Com o intuito de evitar a locomoção das crianças para comunidades distantes, ou seja, a nucleação, o Art 3º da resolução de nº 2 de 28 de abril de 2008 exige que escolas do campo ofereçam em suas próprias comunidades educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (SANTOS, 2016). Contrapondo a teoria, Hage (2011) mostra que no Brasil, na maioria dos casos, a nucleação ocorre sem que haja qualquer diálogo com a comunidade gerando assim inúmeros conflitos entre as comunidades e também dentro delas. Só são comunicados e a comunidade por falta de informação, instrução e apoio político não sabe como e onde recorrer. Para Nascimento (2013) ter ativa no campo uma escola do campo é garantir aos sujeitos o fortalecimento de suas identidades, cultura e relações sociais, portanto os impactos negativos da política de nucleação na vida escolar e social dos educandos podem inúmeros e bastante

agressivos, tanto na esfera das relações sociais e de pertencimento quanto nas questões pedagógicas.

Ainda hoje o campo é considerado território atrasado e assim tratado no planejamento das políticas públicas, sempre fora das propostas, ações, agenda dos governos e universidades. Ainda que políticas sejam criadas, brechas surgem para que o poder executivo manipule os próprios interesses, o que torna importante o movimento de luta constante da Educação do Campo. Como resultado dessa visão que coloca o Brasil como país emergente, a Educação do Campo é envolvida por uma forte tendência de exclusões e desigualdades (MOLINA, 1999). Às populações do campo²⁹ são negados todos os direitos e o que ainda se vê são muitos casos de injustiça social levando uma pequena parcela da população à luta por uma vida mais digna e justa. Essa pequena parcela representa grande parte da população que de olhos vedados não é capaz de perceber a intensidade da força que tem quando unidos em prol de um bem maior.

²⁹ O inciso I do Decreto 7352/2010 define como populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTOS DUMONT- MG

Não existe neutralidade possível. O intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados (FERNANDES, 1986, p.25).

O presente capítulo trata da construção do Plano Municipal de Educação (PME) visando o entendimento das políticas públicas municipais de Educação do Campo no município de Santos Dumont localizado na Zona da Mata Mineira. Abordamos aqui uma análise dos compromissos com a Educação do Campo que foram assumidos pelo Plano Decenal de Educação do Município, com o intuito de compreender se o planejamento da educação se inclui como instrumento de materialização do regime de colaboração na educação municipal. Neste sentido buscaremos respostas para duas perguntas. Os sujeitos do campo são considerados protagonistas no processo de construção das políticas públicas educacionais do município de Santos Dumont? Para a escola do campo, a construção do PME pode ser considerada uma experiência democrática?

A partir dessas questões, com base nos dados empíricos, apresentaremos a situação local articulada com uma reflexão referente às políticas educacionais a nível nacional, destacaremos avanços alcançados e desafios enfrentados na execução e na prática de construção das políticas públicas municipais. O capítulo aborda também a trajetória da construção e institucionalização do (PME) e a participação dos sujeitos na construção do Plano Decenal de Ensino (PDE). Contamos com a colaboração da ex- Chefe de Divisão de Ensino-Diretora pedagógica para nos apoiar em algumas questões, uma vez que ela foi a responsável pelas orientações e organização do Plano Decenal de Ensino do Município de Santo Dumont- MG no ano de 2014.

4.1 AVANÇOS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTOS DUMONT

Serão apresentadas características do município de Santos Dumont – MG. Localizado na Zona da Mata Mineira, no bioma da Mata Atlântica, a 207 km de Belo Horizonte. Possui uma população de 46.555 mil pessoas sendo 4.964 moradores de áreas rurais. É formado, além da sede, por quatro distritos: Conceição do Formoso, Nova Dores, São João da Serra e Mantiqueira. O território é de 637,373km² com uma distribuição demográfica de 72,62 habitantes por km² e a área rural do município é composta por pequenos, médios agricultores e conglomerações de habitantes que formam pequenos povoados e distritos. Nos povoados, os habitantes prestam serviço informal para outros agricultores e nos distritos a maioria dos habitantes trabalha na agricultura e pecuária. Pequenos agricultores plantam e vendem o alimento do seu cultivo para a secretaria de educação do município, feiras e comércios locais e o leite é direcionado para a cooperativa dos retireiros. A agricultura familiar compõe as atividades econômicas do município e tem participação no PIB de 3,3% (IBGE, 2016).

O município atende distritos com características rurais que correspondente a 10,73% dos habitantes produzem a vida no campo. Na questão econômica, a geração de renda ocorre através de atividades na pecuária e agricultura. Embora a economia do município esteja além das atividades agrícolas, o setor exerce forte influência sobre o município. Os distritos pertencentes se mantêm através da agricultura familiar e contribuem para a economia do município. Atividades culturais e de lazer promovem relações dos moradores da área urbana com os moradores das áreas rurais, em especial as festas tradicionais de cada localidade.

Partindo do conceito que partilhamos sobre a Educação do Campo e com base no material pesquisado constata-se que a relação campo cidade é uma construção coletiva dos movimentos sociais, a qual permite que o conhecimento transponha as paredes físicas da escola e as torne mais complexas nesse contexto social e cultural. Segundo Ribeiro (2010) ainda que na mesma proporção importante, obrigatória e necessária, tanto para a população urbana quanto para a população do campo, a escola proposta pelo modelo hegemônico burguês, embora considerada uma conquista dos movimentos operários e revolucionários dos séculos XIX e XX que acompanhou os avanços capitalistas é limitada ao espaço e tempo escolar, totalmente oposta ao modelo de Educação do Campo que valoriza a identidade, a cultura, o modo de vida e trabalho dos sujeitos do campo, dentro e fora da escola.

Segundo informações da escrituração da Secretaria Municipal de Educação de Santos Dumont, no ano de 2020, o município conta com 27 escolas públicas municipais, sendo 17 localizadas no campo, consideradas Escolas do Campo, ou seja, a maioria das escolas do município estão localizadas em áreas rurais afastadas. Embora não seja representativa em quantidade de alunos é importante ressaltar que nessas escolas são atendidos aproximadamente, 700 alunos. Números bastante significativos se considerarmos cada sujeito, história, modos de produção de vida, trabalho, cultura e demais características que compreende a identidade dos povos tradicionais.

O Ensino Fundamental está organizado em 09 anos escolares e a educação infantil atende a crianças de quatro e cinco anos de idade, salvo exceção quando há demanda para maternal. Todas as 17 escolas oferecem educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e dessas somente 05 oferecem anos finais do ensino fundamental. Das 17 escolas do campo do município, três já funcionaram em tempo integral apoiada pelo programa mais educação³⁰. O último programa funcionou em 2015, ofereceu oficinas e aulas de reforço para os alunos. Todas as escolas do campo possuem turmas de multissérie nos anos iniciais do ensino fundamental e agora também “multietapa”, que segundo o diretor responsável é uma medida permitida. Esse termo justifica a junção das turmas de educação infantil com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, algo que constantemente questionado pelos docentes, visto a inviabilidade do processo ensino aprendizagem e falta de embasamento técnico para esta questão.

Com vistas na qualidade educação do município de Santos Dumont, no ano de 2014 deu-se início à elaboração do Plano Decenal do Município de Santos Dumont – MG. Houve uma estruturação de como seria todo o processo e ficou responsável por esta missão além da até então atual secretária de educação, a chefe de Divisão de Ensino-Diretora pedagógica, que nos relatou como se deu início no processo.

Efetivamente, os trabalhos de elaboração do Plano decenal se intensificaram no ano de 2014. Iniciamos uma discussão ampla com diferentes entidades, profissionais ligados a cada escola e comunidade escolar. Após essa fase realizamos, de acordo, com um cronograma, previamente estabelecido, reuniões com vários profissionais de todas as áreas e pertencentes a

³⁰ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. (BRASIL, 2016) Outras escolas também já tiveram acesso ao programa que é liberado pelo governo federal de acordo com o que eles consideram necessário.

diferentes comunidades. Nessa fase, contamos também com a participação da comunidade escolar, que era representada, principalmente, pelo Colegiado Escolar. Dividimos cada modalidade de ensino por Câmaras, nas quais os sujeitos convidados a participar estavam relacionados diretamente ao tipo de ensino, fase e modalidade. . (EX – CHEFE DE DIVISÃO DE ENSINO DIRETORA PEDAGÓGICA).

O Plano Decenal Municipal de Educação do Município de Santos Dumont – MG está voltado para o atendimento das necessidades dos seguimentos sociais que tem direito ao acesso e à permanência na escola com sucesso. Estabelece objetivos, metas e estratégias como forma de viabilizar o ensino de qualidade e com foco nesta questão, realizou-se uma conferência municipal onde estavam presentes autoridades, profissionais da educação e sociedade civil para apresentação do texto base do PME e plenária pública para a votação dos objetivos, metas e estratégias. Em relação à Educação do Campo, dentro das possibilidades do município não envolvido com os movimentos sociais do campo, o PDE considerou que a Educação do Campo deveria receber atenção durante o processo de elaboração do PME. Nessa perspectiva, a então entrevistada e responsável pela organização do PME orientou os envolvidos quanto à realização das ações, e assim foi.

A Câmara responsável pela a Educação do Campo propôs uma educação voltada para a melhoria da qualidade respeitando-se as particularidades do campo. Vários questionamentos foram postos, entre eles, destacamos uma preocupação quanto aos livros didáticos que, são enviados pelo Programa Nacional do Livro Didático para escolha, pois percebíamos que eles eram baseados numa educação rudimentar em que os alunos do campo eram limitados de conhecimentos básicos, em alguns casos, a justificativa se dava sob a ótica de que os livros foram feitos para atender à realidade do campo. Portanto, a Educação do Campo foi amplamente discutida e compôs o Plano Decenal do Município de Santos Dumont com grande preocupação real na melhoria dos trabalhos realizados com intuito de propostas que poderiam valorizar e aperfeiçoar a Educação do Campo em respeito às suas particularidades. (EX – CHEFE DE DIVISÃO DE ENSINO TAMBÉM DIRETORA PEDAGÓGICA, 2019).

Observa-se que mesmo que tenha havido empenho do município para resolver questões educacionais que afligem o cotidiano escolar das escolas do campo, algumas questões sociais importantes para a Educação do Campo no município não foram inclusas na pauta de discussões das políticas públicas parte do PDE. Esse fato se justifica pela falta de formação específica para a Educação do Campo e o não envolvimento dos movimentos sociais com suas experiências e conhecimento que tanto enriquecem a luta por uma educação significativa. A formação docente alienada e dependente do modelo hegemônico seriado urbano, interferiu diretamente nas questões sociais do plano decenal de educação.

A construção do PME contou com a participação de diversos profissionais da educação e também envolvidos na política municipal de Santos Dumont. Como descrito no PME, para a elaboração do documento que deveria compor o PME da Educação do Campo e quilombola, participaram duas supervisoras que atuaram na Escola Municipal Maria Aparecida Dias localizada no Distrito de Nova Dores, zona rural de Santos Dumont e de acordo com a entrevistada, na época uma das responsáveis pela elaboração do PME, foram convidados professores, auxiliares de serviços gerais e pais a participar de reuniões e assembleias na própria comunidade. Cada comunidade elaborou documentos com sugestões e anseios que garantissem efetivamente a melhoria do processo educativo da localidade. Esses documentos foram apresentados na Câmara por representantes que trabalhavam diretamente nas escolas localizadas no campo.

Dentre as metas que garantem o direito a educação básica de qualidade e compreendem a Educação do Campo, o PME previu na primeira meta a universalização até 2016 da educação infantil na pré - escola para crianças de quatro e cinco anos de idade e ampliar a oferta de forma a atender no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PME. A segunda meta prevê a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população entre seis a quatorze anos de modo a garantir que até 95% dos alunos concluam o ensino fundamental na idade certa até o fim da vigência do PME. O município pretende levantar recursos do governo federal para universalizar o atendimento dos alunos da rede pública. Os adendos que compete a Educação do Campo assumem a responsabilidade de garantir a universalização da educação básica com a mesma ênfase na qualidade do ensino da população urbana para a população do campo e garante que buscará meios de abranger em toda extensão territorial, urbana, rural e comunidades remanescentes quilombolas a obrigatoriedade da matrícula e permanência na educação básica.

Ao analisar o documento elaborado, o PME, observa-se que o município foca na expansão do atendimento escolar em investimentos na carreira profissional, ampliação de escolas, formação docente, reorganização do currículo e na oferta da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental exclusivamente pelo município. A elaboração do documento aborda questões que envolvem o projeto institucional das escolas do campo, garantindo permanência e educação de qualidade deixando-os cientes de que este é um trabalho coletivo que necessita da participação dos sujeitos do campo. O documento não cita a educação junto ao mundo do trabalho, porém, cita sem muitos detalhes, o desenvolvimento social, econômico, justo e sustentável para o campo.

O PME faz referências à Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) e o trecho é composto por uma legislação específica que aborda a diversidade do campo de maneira singular para que não haja prejuízos no aprendizado dos educandos, sendo, portanto, possível à reorganização do calendário escolar de acordo com as necessidades das comunidades localizadas no campo. O controle social da qualidade da educação também foi assegurado pelos sujeitos do campo, por meio da participação da comunidade do campo e demais envolvidos com Educação do Campo, porém, ainda que garantido, neste caso, observa-se que o fato de não haver intervenção dos movimentos sociais no município de Santos Dumont e profissionais com qualificação específica para atuar no campo, a efetivação neste controle é ineficiente, uma vez que, a população do campo não tem acesso a informações e nem entendimento da importância do seu papel para o campo e para sociedade. Com base nas minhas leituras e experiências, para uma Educação do Campo mais característica e relevante para os sujeitos do campo, além da formação continuada é fundamental o envolvimento dos movimentos sociais e sujeitos verdadeiramente envolvidos com a Educação do Campo.

O acesso dos povos do campo à educação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é garantido em forma de lei³¹ e deverá ocorrer na própria comunidade, próximo às suas residências de maneira que sejam evitados o processo de nucleação das escolas e o longo e difícil trajeto dos estudantes para localidades distantes. A mesma lei garante manutenção da infraestrutura, equipamentos, práticas de esportes, lazer, bibliotecas, laboratórios, materiais didáticos e pedagógicos. No entanto a realidade local e diversidade dos povos do campo devem ser consideradas nas discussões das políticas públicas educacionais, formação inicial e continuada de professores e professoras da Educação do Campo. Essa lei respalda em especial as turmas de multissérie das escolas do campo. O número de alunos é muito atrativo para medidas de nucleação e extinção da escola do campo, logo a lei tem como intuito respaldar escolas com turmas de multissérie, mas não impede o município de fechar a escola. É uma medida paliativa considerando condições enfrentadas pelos alunos no ato da nucleação, que só quem vive pode dizer o quanto é desgastante.

Na entrevista realizada com a ex – chefe de Divisão de Ensino - Diretora Pedagógica que participou na frente da elaboração do Plano Decenal Municipal de Educação do município de Santos Dumont, citou a formação dos professores como um desafio para o município visto que esta questão interfere nos avanços das políticas públicas educacionais,

³¹ Lei 8069/90 - O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art 53 inciso V, determina que a criança e o adolescente tenham o direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

pois, o processo não pode contar com o envolvimento e participação docente. Segundo ainda sobre alega que os professores encontram muitas dificuldades em planejar o conteúdo adequado à realidade do campo e o fato de lecionarem em mais de uma escola no município, acabam por aproveitar o planejamento de uma escola para a outra e desconsideram a realidade de cada localidade.

Outra questão é a consciência de classe dos profissionais que atuam diretamente com questões sociais. Nas reuniões pedagógicas dificilmente são citadas ou consideradas questões sociais que rodeiam os povos menos favorecidos e o processo educativo dessas comunidades. É perceptível a alienação docente oriunda da formação acadêmica e a questão fica completamente fora das discussões dos professores, como consequência da falta de entendimento, conhecimento e orientação. Esta questão pode ser justificada pela ausência de formação continuada específica para cada área de atuação. Observa-se claramente a falta de conhecimento referente à Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela terra, provocando impactos consideráveis no processo educativo, e assim como em Santos Dumont, essa deve ser a realidade de muitos municípios. Para transformar esta realidade são fundamentais a promoção de cursos de formação de continuada em áreas específicas de modo a atualizar e formar docentes críticos e ativos na luta por uma educação de qualidade. Preparar, qualificar os profissionais que atuam na Educação do Campo para uma prática docente mais efetiva. A educadora também apontou a situação do município no que se refere à alta rotatividade de professores nas escolas do campo em consequência do regime de contratação adotado pelo município.

No caso do município de Santos Dumont, a rotatividade é alta, pois realmente há diversos servidores, principalmente professores contratos por tempo determinado, porém alguns optavam escolher, respeitando-se a ordem de classificação para a contratação, as escolas que já haviam realizado trabalho no ano anterior. Os servidores, no município de Santos Dumont, que optam pelo trabalho nas escolas no campo, recebem uma gratificação. Dessa forma, apesar, de várias circunstâncias e variáveis muitos servidores optavam por se manterem nas escolas do campo. Dentro, da amplitude da questão posta, acredito que a rotatividade de professores, ou no campo ou nas áreas centrais, não pode estar interligada ao prejuízo ou não no desenvolvimento das ações educativas realizadas. O que podemos perceber a frente da Direção Pedagógica é que vários fatores podem, dependendo das ações, serem favoráveis ao processo educativo. Em alguns casos, a rotatividade pode proporcionar melhora e troca de experiência em relação à maneira de trabalhar do professor que ingressa na escola. Acredito que o trabalho desenvolvido, a importância dada aos sujeitos do campo e o respeito às particularidades de uma educação, que muitas vezes acontece de forma multisseriada, fazem a diferença em termo de trazer ou não prejuízo ao

educando (EX – CHEFE DE DIVISÃO DE ENSINO TAMBÉM DIRETORA PEDAGÓGICA, 2019).

Para aprimorar a prática profissional e formação docente, o município em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), aderiu ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),³² criado a partir das perspectivas nas políticas públicas educacionais para escolas públicas urbanas e do campo na finalidade de qualificar os docentes para alfabetizar crianças até o final do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, quando completam oito anos de idade. O programa foi oferecido às docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e os encontros permitiram a participação de profissionais de diferentes realidades e conseqüentemente trocas de experiências. Essa formação trouxe resultados positivos, pois uns tiveram acesso à realidade dos outros, enriqueceram seus saberes e aprimoraram a prática pedagógica docente.

Embora direcionado a um público específico, observou-se avanços nas ações dos professores que lecionam na Educação do Campo e no processo ensino aprendizagem dos alunos, e ainda que, superficialmente favoreceu o entendimento dos profissionais da educação quanto à importância de relacionar o processo ensino aprendizagem com o modo de vida e trabalho dos sujeitos do campo. Por ser uma política pública educacional, o PNAIC engloba os sujeitos do campo e compreende que a formação dos professores das escolas do campo deve ter acrescida saberes adquiridos por meio das experiências e troca de saberes, e neste contexto, os objetivos do PNAIC é somar teorias estudadas nos espaços acadêmicos à prática dos professores no cotidiano da escola do campo e urbanas.

4.1.1 O panorama do cenário educacional no município de Santos Dumont antes, durante e após o processo de construção do PME

A formação docente é um dentre tantos outros desafios presentes em Santos Dumont e demais municípios brasileiros. A dissociação dos investimentos financeiros direcionados para as políticas públicas da educação básica começou a acontecer no Brasil nos anos 80 e

³² Desde a sua implantação, o programa contou com o apoio do governo federal no financiamento das atividades voltadas ao cumprimento dos objetivos do PNAIC. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as despesas do programa, inclusive as bolsas oferecidas aos professores e professoras que participaram da formação continuada, este que também custeou as despesas do programa (MEC, 2012).

finalizou-se em 1996 com a aprovação da nova LDB. Contudo, a manutenção da educação básica tornou-se responsabilidade dos estados e municípios, situação que corroborou com a dispersão dos compromissos do governo federal para com a educação básica e transferiu a responsabilidade de gerir recursos da educação para os estados, municípios e escolas.

Para manter o atendimento na educação básica, a LDB assegura o regime de cooperação entre os entes federados estados e municípios, porém, mesmo tendo estabelecido esse regime de colaboração, muitas foram as dificuldades financeiras encontradas pelos municípios, até então despreparados tanto na questão administrativa quanto estrutural para receber essa demanda. Em 1994 para apoiar os avanços na educação básica, foram depositados recursos financeiros em forma de investimento no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

A saber, o Fundeb criado em 2006 é a principal fonte de financiamento das escolas públicas brasileiras. Em 2019 distribuiu aproximadamente R\$ 169 bilhões. Estados mais ricos tem maior arrecadação de impostos e por isso se beneficiam com maior quantia. Nesses casos, a União faz um acréscimo de 10% por aluno nos estados com menor arrecadação por aluno para minimizar essa desigualdade. Sem o Fundeb³³ a diferença entre a rede de ensino pública e privada é de 125 vezes; com ele, reduz a sete vezes. No momento existem discussões no congresso sobre o que fazer com o Fundeb, pois na legislação deveria deixar de existir no fim de 2020 (BUONO; ROSSI, 2020). Desde então promover a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é responsabilidade do município sendo a ele destinados recursos e investimentos provenientes do governo federal. Todavia, em razão dessa responsabilidade o município tem autonomia para decidir determinadas políticas educacionais e de Educação do Campo que serão estabelecidas na localidade de acordo com as demandas (CURY, 2002).

O processo de descentralização³⁴ da educação pública no Brasil ocorrido em meados da década de 90 teve como consequência a municipalização do ensino fundamental. Por não

³³ A desigualdade regional aumenta quando são consideradas todas as fontes de financiamento, não só o Fundeb. Em 2015, a cidade com menos dinheiro para gastar em educação, Buriti (MA), dispunha de R\$ 2,9 mil por aluno. Já Pinto Bandeira (RS), a cidade com mais recursos, tinha cerca de R\$ 20 mil, uma diferença de seis vezes. Se o Fundeb não existisse, a diferença entre a maranhense Buriti e a gaúcha Pinto Bandeira seria de 125 vezes: R\$ 445 X R\$ 56 mil. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-fundo-da-educacao/>

³⁴ O objetivo da descentralização é municipalizar o ensino e a elaboração das políticas públicas municipais de ensino. A indução da municipalização do ensino fundamental sem controle social efetivo e sem a devida colaboração e assistência da instância estadual e federal pode, em alguns casos, trazer sérios impactos nos resultados educacionais. Parte dos recursos subvinculados pode se perder ou ser utilizada de forma pouco criteriosa pelas administrações locais, correndo-se o risco de acarretar grandes prejuízos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, objetivo principal da criação do Fundef (CASTRO; DUARTE, 2008, p.10).

possuir sistema próprio de ensino, a secretaria municipal de educação de Santo Dumont, a SME é subordinada ao Sistema Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE/MG. Essa condição é regra nos municípios brasileiros em consequência da suposta incapacidade para apropriar-se das questões educacionais. As discussões giram em torno desse contexto, pois ainda que a SME demonstre o desejo de elaborar o calendário escolar conforme as necessidades locais, segundo a LDB e leis municipais, o município segue orientações e normas do estado, determinadas hierarquicamente por ele próprio. Essa condição que favorece o estado ocorre em consequência do transporte escolar, pois devido recursos limitados, o estado faz convênios com o município que por sua vez recebe por aluno matriculado na escola estadual, e assim os alunos do ensino médio de escolas estaduais e do ensino fundamental das escolas municipais utilizam o serviço simultaneamente levando ambos a cumprir obrigatoriamente o mesmo calendário. Tal situação evidencia que a prioridade do estado não é a educação do aluno e questões sociais, e sim a racionalização da educação.

O município de Santo Dumont - MG enfrenta essa realidade nas escolas do campo. Em 2015, o PME de Santo Dumont sustentado pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, apoiado pelo Programa Caminhos da escola foi contemplado com 06 ônibus escolares e em seguida mais três, hoje somando nove no total. Esse investimento é uma parceria da união, estado e uma pequena parcela do município. Os ônibus são utilizados no transporte dos alunos em idade escolar que estão cursando o ensino obrigatório e residem nas áreas rurais. Alunos matriculados na rede estadual de ensino também podem utilizar o transporte oferecido pelo município bem como aqueles matriculados em escolas particulares.

Essa realidade comprova que às prioridades do estado no que se refere à Educação do Campo são voltadas para questões financeiras, tornando irrelevante características e demandas do campo, abordadas somente em casos extremos, quando criadas medidas provisórias, por vezes ineficazes. Para o estado, quando a temática é educação, não há distinção campo e cidade. Logo, a construção de políticas públicas em favor do campo e as ações de transformação acontecem sob muita pressão dos movimentos sociais do campo que lutam pelo provimento das necessidades dos sujeitos do campo. Os municípios não envolvidos nos movimentos sociais do campo, como Santo Dumont, seguem em desvantagem diante dessa situação, visto que, a falta de interação com questões sociais do campo, impede ações e reivindicações de políticas públicas municipais educacionais representativas.

Para a elaboração e construção de políticas públicas em benefício da escola pública e da Educação do Campo e para tratar demandas sociais, deve haver participação coletiva docente sim, porém essa participação efetiva é possível quando se tem consciência social.

Esta que surge por meio das experiências ou por meio da formação, e por isso a ênfase nesse fator. A falta de conhecimento pode favorecer a separação do campo da Educação do Campo, e o território do agente de transformação social é uma ação tendenciosa executada por estados e municípios quando na pauta de discussões por políticas públicas invisibilizam a questão agrária juntamente com a Educação do Campo. A materialidade da vida no campo e do homem do campo é representada no modo de vida e práxis social. Onde houver relações sociais haverá conflitos fundamentados em interesses próprios do grupo social não podendo estes sofrer opressão das elites. A relação entre exigências por políticas públicas e lutas sociais jamais deixarão de existir, pois uma complementa a outra (MOLINA, 2010).

Mesmo que a legislação nacional determine a Educação do Campo como modalidade de ensino, está limitada às intenções das elites. Para Molina (2010), o conceito expressa transformação social e a ampliação da democratização do país, e este é o principal objetivo. Não uma transformação nos parâmetros das elites e sim nas condições do povo. O movimento não quer transformar somente a própria realidade, a luta é por transformações na realidade do país. Lutar por políticas públicas é lutar por uma sociedade justa onde o povo tenha acesso à educação de qualidade e demandas necessárias para a manutenção da vida humana. A educação é um direito do povo e uma obrigação do estado então é importante que ambos assumam seus papéis sociais nesse contexto (MOLINA, 2010).

A ampliação do Estado é definida por Molina (2010) como a junção da sociedade civil com a sociedade política. A democratização do Estado depende da conquista de mais espaços públicos ocupados pela sociedade brasileira, de modo a evitar limitações deste ao poder da classe dominante, como historicamente ocorre. Numa sociedade dominada pelas elites, sujeitos do campo e suas lutas são considerados resistência e impulsionam a transformação da sociedade trazendo como consequência a revolução social. Superar condições precárias do campo é uma ação de caráter emergencial em todo o território nacional, dentro e fora dos espaços de atuação dos movimentos sociais (MOLINA, 2010).

O campo precisa participar das discussões políticas e da elaboração do contexto das políticas para Educação do Campo, e neste sentido é necessário expor, confrontar, exigir e lutar pelos interesses próprios da classe trabalhadora do campo contrário à classe dominante que insiste em se manter no poder e construir uma sociedade miserável. Esse movimento de resistência permite a ampliação e o entendimento dos sujeitos sobre a luta de classes por meio das experiências vividas, trazendo para os sujeitos mais possibilidades de conquistas e conhecimentos para enriquecer os movimentos, as ações de transformações sociais e torná-las mais intensas no caminho histórico de superação do capitalismo (CALDART, 2010).

4.1.2 A construção do Projeto Político pedagógico

Na Educação do Campo, um instrumento muito importante e democrático para um processo ensino aprendizagem de sucesso é o Projeto Político Pedagógico (PPP). No município de Santo Dumont não há PPP específico para a escola do campo e somente foram realizadas algumas adequações referentes à estrutura das escolas do campo. No ano de 2018, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a qual é submetida à SME do município, solicitou que todas as escolas renovassem os PPP's que já não mais estariam vigentes no ano seguinte. A SME fez uma solicitação de caráter emergencial para que todas as escolas adequassem os PPP's de acordo com cada realidade e enviasse para aprovação da SEE/MG e assim foi tudo muito rápido num curto espaço de tempo, o que impediu a participação dos principais envolvidos e o cumprimento dos trâmites legais para elaboração do documento. Não houve reunião com a comunidade e professorado, pois já havia um documento único do município e nele foram feitas alterações e algumas características das escolas foram inseridas.

Sobre conhecer o PPP, todas as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que lecionam em turmas de multissérie consideraram importantes principalmente quando se conhece também a história da comunidade e a realidade dos alunos e acreditam que pode fazer toda a diferença no processo educativo. Dialogar com as professoras no decorrer desta pesquisa me levou a perceber que não existe uma interação destas com o PPP existente na escola. Mas isso se deve ao fato de ele não ser específico para atender as demandas educacionais da comunidade e de não ter sido construído coletivamente com a participação delas e da comunidade. É um documento padrão que não agrega. Conhecer o PPP e o regimento escolar é essencial, pois são estes documentos que conduzem a educação e a prática pedagógica no âmbito escolar, porém se incompatível com as necessidades da escola, torna-se inválido no apoio às práticas pedagógicas, devendo ser repensado.

Em Conceição do Formoso, lamentavelmente, a elaboração do PPP não contou com a participação dos docentes e também não traz especificidades da Escola do Campo. Esta ineficiência se deve também ao não envolvimento dos movimentos sociais do campo com o município e conseqüentemente pouco incentivos políticos a Educação do Campo. Os PPP's das escolas do campo de Santos Dumont são padronizados nos parâmetros urbanos. Independente se escola urbana ou do campo, quanto á prática pedagógica, não há distinção no PPP, sendo estes bastante semelhantes e não adequados à realidade e contexto o qual se aplica. Neste caso sua elaboração deveria contemplar princípios da Educação do Campo e o

contrário disso, são escolas do campo disseminando concepções urbanas no campo provocando o enfraquecimento dos sujeitos na luta pela terra.

Após análises da SEE/MG, todos os PPP's foram devolvidos como inaptos segundo a inspeção e exigido que para cada escola fosse construído coletivamente com a participação dos sujeitos um novo documento embasado na realidade de cada lugar e sujeitos que por ele seriam atendidos. Os documentos enviados estavam muito próximos na escrita, não tinham relação com a realidade das escolas e desatualizados, deixando suprimidas as demandas da escola do campo. Atualmente, o PPP encontra-se em fase de reformulação pela SME de Santos Dumont que se propôs a construir um documento único para que as escolas pudessem novamente adequar suas realidades, porém até o presente momento não houve nenhuma discussão para a elaboração do PPP com o conselho escolar³⁵, professores, pais e mães de educandos, conduta indispensável para essa construção.

Neste município o PPP³⁶ não recebeu a devida importância durante a elaboração PDE quando deixado de fora das discussões e práticas educacionais. O processo educativo e as práticas pedagógicas não tem um documento próprio da escola do campo para se apoiar ou quando mencionado desconsideram questões específicas e determinantes para a formação humanada dos grupos sociais, como por exemplo, dos povos do campo, justamente por que na sua elaboração não foram consideradas características, jeitos e costumes destes sujeitos. Na

³⁵ O Conselho Escolar foi instituído pela Lei Municipal nº 2992/97 e regulamentado pelo decreto nº 1900, de 13 de setembro de 2005. É um órgão colegiado e permanente da Rede Municipal de Ensino, política e administrativamente autônomo, tem caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador sobre os temas de sua competência tem como objetivo articular e mediar às questões educacionais da sociedade local junto ao gestor do Poder Público Municipal com vistas na participação social da comunidade na gestão das escolas municipais e do colegiado nas escolas estaduais.

³⁶De acordo com Silva (2003), nos anos 80, início de 90, houve lutas em defesa da escola pública sindicatos e associações de professores, por parte do movimento dos educadores. O foco era no projeto político-pedagógico da própria escola sendo esta uma conquista resultado dessa mobilização. O PPP é um documento teórico construído sob orientações de uma gestão democrática a partir das práticas, experiências e cultura da comunidade escolar, com vistas nas relações de interdependência e reciprocidade entre teoria e prática. A elaboração deste documento deve ser realizada coletivamente pelos sujeitos da escola e reúne fundamentos políticos e filosóficos adotadas pela comunidade em suas práticas cotidianas. Tem como meta estabelecer valores humanitários, princípios e comportamentos que os humanos consideram adequados para a convivência; sinaliza os indicadores da boa formação, qualifica as funções sociais e históricas de responsabilidade da escola. O ensinar e aprender, pensar e fazer são parte de uma estrutura de ações reflexivas e pedagógicas, que coloca todos os seres humanos no mesmo patamar, como capazes. A comunidade escolar é entendida através do projeto político-pedagógico e bem como os desafios relacionados à boa formação e a conquista da autonomia de uma sociedade. Senso assim a LDB por meio da Lei 9394 de dezembro de 1996 no Art 14 determina que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios. Participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

reunião que tratou sobre o tema, o diretor das escolas do campo ressaltou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ³⁷, avanços e retrocessos das escolas do município considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alegando que ações devem ser promovidas para melhorar o desempenho no que se refere aos números do município na questão educacional, porém não se observa ações práticas neste sentido.

O IDEB do município de Santos Dumont em 2015 chegou à nota de 5,9 superando a meta de 5,7. Em 2017 o município sofreu uma queda e a nota foi 5,8, não superando a meta proposta de 6,0. Mas os resultados refletem a preocupação do município com as questões educacionais. Nos últimos três anos não houve nenhum tipo de manutenção nas estradas que levam às comunidades rurais mais distantes e os alunos ficaram sem aula por vários dias após as fortes chuvas. As populações do campo viveram o abandono com mais intensidade nesse período e os alunos seguem em desvantagem no processo educacional. Embora as avaliações não retratem de maneira fidedigna a realidade dos municípios, sabemos que os alunos das escolas do campo contribuem significativamente com os resultados, logo a falta de ações e possibilidades voltada para esta esfera da comunidade impacta diretamente nos resultados.

Os recursos destinados à educação que permitiam executar investimentos nas escolas por meio da elaboração das políticas públicas educacionais começaram a ser racionalizados nos anos 90. Essa medida trouxe impactos negativos quando analisados os resultados posteriores do IDEB. Historicamente, recursos sempre foram problemas presentes na estrutura educacional brasileira utilizado como respaldo para inviabilizar políticas educacionais, reformas e inovações. O poder público demonstra ineficácia na resolução de problemas presentes na Educação do Campo (SAVIANI, 2008). Não que a escola pública urbana ofereça a população urbana um ensino de qualidade, mas as escolas do campo são ainda mais precarizadas. Os resultados da escola do campo são discrepantes se comparados aos das escolas urbana, e senão a luta dos movimentos sociais do campo seria ainda pior, pois não haveria esse movimento transformação da realidade.

Para Cury (2002) é responsabilidade da união, controlar recursos direcionados às políticas públicas educacionais e sua intervenção é decisiva na questão educacional mesmo após a descentralização da educação básica. Após a instauração da nova LDB em 1996 iniciou-se uma caminhada pela reforma educacional cujo objetivo era difundir o ensino fundamental e médio, diminuir o fracasso e a evasão escolar e elaborar uma nova

³⁷ No ano de 2007, num evento que reuniu representantes de grandes empresas privadas, foi oficialmente divulgado o Plano de Desenvolvimento da Educação paralelo ao lançamento do Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação. Sujeitos coletivos envolvidos na luta pela educação básica não participaram desse momento, ressaltava Saviani (2007).

configuração de gestão escolar que contribuísse para alcançar os objetivos propostos. Assim, a responsabilidade dos estados e municípios no que se refere à gestão educacional e a oferta da educação básica para as populações aumentou em consequência do sistema de avaliação institucional padrão estabelecido e aplicado pela união em todo o país (KRAWCZYK, 2008).

Com as mudanças, o estado passou a ser visto como fiscal e regulador da educação e após o início da reforma educacional e da inserção do PDE, as propostas tinham como objetivo a construção de uma nova estrutura e organização da educação básica, porém as ações do Estado eram articuladas para todos os níveis educacionais com o argumento de nivelar o ensino brasileiro, mesmo que, diante de um cenário repleto de condições desiguais. Simultâneo ao PDE, o governo instaurou o Decreto 6.094 elaborado por um grupo empresarial que compreende o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e determina que estados e municípios devam aderir ao recebimento de transferências voluntárias e assistência técnica do Governo Federal (KRAWCZYK, 2008).

Gradativamente o PPP perde espaço no ambiente e práticas escolares, e também características essenciais do processo educativo enquanto transformador social e para educação pública, sendo essas ações consideradas um retrocesso. Trata-se de uma conquista resultante das lutas dos movimentos que defendiam as escolas públicas nos anos 80. Esta situação torna invisível o PPP e se justifica pela condição burocrática exigida pelo PDE que hoje apresenta explicações “coerentes” para resultados ruins. O sistema educacional está condicionado às regras informatizadas do governo sem ao menos considerar demandas educacionais sociais, condições materiais e humanas que de fato existem no cotidiano dos educadores, alunos e comunidade escolar (CURY, 2002).

Uma investigação sobre as reformas educacionais executadas no Estado de Minas Gerais nos anos 90, produzida por Oliveira (2000) revela que educadores que defendiam uma escola pública de qualidade lutavam por uma gestão democrática³⁸, sendo necessário no contexto da reforma educacional elaborar políticas públicas governamentais que promovessem não somente a autonomia da escola, mas também estimulassem iniciativas privadas e o reconhecimento da competência da instituição no processo educativo. No estado de Minas Gerais, os diretores³⁹ são eleitos pela comunidade escolar, porém é o estado quem sistematiza a gestão e decide o destino dos recursos e gastos (KRAWCZYK, 2008). O modelo proposto pela então gestão democrática é adotado por diversos municípios brasileiros,

³⁸ A gestão democrática promove a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários em todos os aspectos da organização da escola.

inclusive pelo município de Santos Dumont que obedece as regras do Sistema Estadual de Educação. A meta prevista no Plano Decenal Municipal de Educação a partir da sua elaboração compreende assegurar condições, no prazo de dois (dois), anos para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto.

No município de Santos Dumont os diretores das escolas urbanas são eleitos pela comunidade escolar e o diretor das escolas do campo assume a gestão por meio de cargo comissionado, podendo este ser funcionário de carreira ou não, em conformidade com a indicação do prefeito ou da secretária de educação. Atualmente as 17 escolas do campo tem um único diretor indicado pela gestão atual. Quando se trata da gestão, o foco não é somente na gestão escolar. No caso do município trata-se de toda uma rede de ensino a começar pela secretaria de educação a quem são subordinadas as escolas. Para avanços na Educação do Campo, a SME deve sim adotar uma gestão democrática em favor da escola e dos povos do campo e tornar flexível o trabalho docente para adequações necessárias.

Segundo Silva (2003), chama a atenção à intensa interferência dos técnicos nas políticas educacionais e elaboração da legislação educacional. Na década de 90 os vínculos entre técnicos do banco mundial e do ministério da educação foram investigados, uma vez que os investimentos são direcionados com base nos resultados, constatou-se que alterações foram realizadas nos indicadores econômicos para que investimentos em políticas sociais sejam reduzidos e os recursos excedentes direcionados ao pagamento da dívida externa. Contudo, fundamentado na cultura empresarial, os projetos educacionais são propositalmente elaborados com base na lógica dos resultados, processo parte de interesses escusos com origem no apoderamento das estruturas públicas. Os recursos oferecidos pelo banco mundial incentiva e promove um modelo de gestão nacional da escola pública que excita uma postura autoritária e antidemocrática. Nesta perspectiva, ainda que a nível nacional sejam construídas políticas educacionais, estas não alcançam realidades peculiares dos povos que vivem a margem da sociedade e ainda os exclui das estruturas oficiais do Estado sendo, portanto fundamental, ações específicas para ampliar o espaço público.

Mais uma vez é possível afirmar que não houve participação dos movimentos sociais na construção das políticas públicas de Educação do Campo no Município de Santos Dumont – MG. Embora a intenção dos organizadores e responsáveis fosse positiva para a construção do PME, não houve um processo de conscientização dos que tomariam a frente da Educação do Campo. Os responsáveis pelo seguimento da educação não estavam envolvidas nos

movimentos sociais e tampouco conheciam a questão social do problema que afeta o chão da escola, levando-os a ações voltadas para modelo de ensino hegemônico vigente. Participantes da comunidade também não tinham o devido conhecimento referente às questões sociais e por isso não foram capazes de expor seus desejos e anseios referentes à Educação do Campo e comunidade. Ainda que os responsáveis soubessem das necessidades do campo, a construção foi rápida devido aos prazos deixando a desejar na participação dos sujeitos do campo.

4.1.3 A formação docente no Plano Decenal de Educação do município de Santos Dumont

A formação docente para o campo tem como objetivo incentivar a valorização da heterogeneidade, da diversidade do povo brasileiro, promover práticas educativas contrárias ao modelo hegemônico capitalista urbano adotado nas escolas do campo e respeitar esse território, a cultura e os saberes dos indivíduos e seus grupos. É construir relações de troca de saberes ancorada nos conhecimentos pedagógicos e nas experiências concretas.

Vale ressaltar a importância da formação docente na elaboração das políticas municipais de educação dos municípios em especial da Educação do Campo. Um projeto de educação bem elaborado é capaz de auxiliar os sujeitos no entendimento quanto ao seu papel na sociedade e reivindicar direitos que intencionalmente são negados à população do campo com vista no favorecimento das elites e na multiplicação da miséria entre os povos. A Educação do Campo vinculada à realidade, além de promover o processo ensino aprendizagem permite a troca de saberes, constrói consciência social e amplia o campo de ideias legítimas dos povos do campo para que assim possam fazer reivindicações, ou seja, é focado na formação humana e na transformação social e não somente na formação para o mercado de trabalho. Esse movimento amplia também a área de atuação dos movimentos sociais com cada vez mais indivíduos envolvidos na luta do campo.

A ausência da consciência social, de formação específica para o campo e o despreparo dos professores e professoras que atuam no campo colabora com depoimentos negativos, práticas pedagógicas inadequadas e um processo ensino aprendizagem ineficaz no município de Santos Dumont. Em uma das nossas rodas de conversa, uma das professoras da multisseriada expõe uma situação que ela acredita ser muito prejudicial para a escola. O relato, segundo ela faz menção aos professores de disciplinas específicas dos anos finais do ensino fundamental.

Os professores não estão preocupados com o pedagógico. Percebo que só querem cumprir o conteúdo e o horário e não se preocupam se o aluno está aprendendo ou não. Reclamam o tempo todo que os alunos têm dificuldades de aprendizagem, mas não buscam soluções para essas dificuldades. O número de faltas dos professores é absurdo e relutam muito em aceitar participar das atividades culturais da comunidade. Eu enquanto professora da multissérie me sinto muito desmotivada, pois a gente dá o sangue para adaptar as aulas de acordo com a realidade dos alunos, para valorizar a comunidade e quando chegam aos anos finais se deparam com um profundo desinteresse dos professores que vem da cidade que inclusive orienta os alunos a deixar a nossa comunidade para ter uma vida melhor. Sinto que às vezes estamos nadando contra a correnteza. Gostaria que essa situação fosse diferente, mas não depende só de nós. O município precisa tomar medidas de conscientização e valorização da Educação do Campo para transformar essa realidade (PROFESSORA A).

Esse depoimento traduz o despreparo dos profissionais que atuam na Educação do Campo. São também vítimas do sistema educacional brasileiro que com o intuito de desvalorizar esse seguimento da educação não apoia a formação continuada de professores para áreas específicas. Este caso evidencia impactos negativos que poderão ser causados na vida pessoal dos alunos, pois o professor é formador de opinião e as ideias por eles trazidas são consideradas e neste caso o próprio docente propaga a desvalorização do campo e inconscientemente reforça essa concepção errônea por meio da prática docente que deixa os alunos desamparados no que se refere ao processo ensino aprendizagem. Tudo em consequência da ausência de projetos e políticas públicas voltadas para a valorização do campo que acarreta uma série de resultados indesejáveis para o processo educativo deixando os povos do campo às margens da sociedade.

Não se pode afirmar que os pontos negativos são isolados, de responsabilidade do professor ou da formação, das estruturas ruins ou da falta de investimentos e até mesmo somente da falta das políticas públicas e ou do poder público. Todos esses fatores tem sua parcela de responsabilidade. É um conjunto de fatores que se apoiam uns nos outros para justificar a má qualidade da educação oferecida aos povos do campo e também a todo o povo brasileiro. De maneira alguma os professores são culpados pelas mazelas presentes no processo educativo presente nas escolas do campo. Na verdade são vítimas de toda uma estrutura montada com vistas na desvalorização do campo. A eles também são negados a oferta de uma formação continuada que os permita entender o processo que envolve determinado grupo social, comunidade, cultura e saberes de um povo.

No caso da Educação do Campo, para um processo educativo de qualidade é fundamental que sejam promovidas políticas públicas educacionais voltadas para a formação

continuada tanto de professores das escolas urbanas quanto rurais, afinal um projeto de educação nacional que garanta a todo o cidadão acesso a uma educação de qualidade demanda a participação de toda a sociedade e não somente dos povos do campo. Todos precisam entender e conscientizar-se dos objetivos propostos pelo modelo hegemônico capitalista e suas intenções no que se refere às questões sociais que envolvem em grande parte os povos menos favorecidos, ou seja, a maioria da população brasileira. A partir desse entendimento surgem possibilidades de transformação social com foco na redução da desigualdade social, a partir da luta coletiva dos sujeitos que conhecem a história do seu povo.

5 A REALIDADE DA MULTISSÉRIE NO DISTRITO DE CONCEIÇÃO DO FORMOSO

“Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos reafirmaremos” (FREIRE, 1996, p.8).

Neste capítulo serão observadas características e impactos provocados pela multissérie da Escola Municipal de Conceição do Formoso na comunidade onde a escola esta inserida. Neste sentido, buscou-se alinhar teoria e prática com foco na compreensão do processo dentro da lógica capitalista de maneira que houvesse uma análise do todo, bem como da multissérie como resultado de ações tendenciosas parte do projeto de desenvolvimento capitalista contrário ao desenvolvimento do campo e da classe trabalhadora do campo.

Sobre a multissérie, Medeiros (2010, p.62) ressalta que se caracteriza pela “situação em que se reúnem estudantes de várias séries, idades e interesses, na mesma sala de aula e no mesmo horário com apenas um professor ou professora, e estabelece o contraste entre essa modalidade de organização do ensino e os marcos instituídos pela legislação educacional vigente.” Instituída pelo MEC como modalidade de organização de ensino, a multissérie está presente preferencialmente nas áreas carentes, distantes da realidade urbana e ganhou destaque após o envolvimento dos movimentos sociais e suas lutas por melhores condições na formação do cidadão do campo, uma vez que as elites não tinham interesse na instrução dos saberes das camadas mais empobrecidas deixando-as às margens da sociedade.

A saber, no Brasil até o ano de 2013 havia aproximadamente 88.261 turmas de multissérie espalhadas por diferentes regiões. Os números elevados mostram que a multissérie é uma realidade das populações do campo, pois por muitas vezes são nestas turmas que se inicia a vida escolar dos sujeitos do campo sendo então a primeira oportunidade de acesso à escolarização dos povos do campo. Para muitos é o início de uma trajetória escolar e talvez a única experiência vivida em uma escola. Ainda que muitos sejam os percalços, críticas e discursos negativos referentes a esta maneira de organização escolar vista como ruim e prejudicial, deve-se considerar que esta é uma realidade presente nos campo e com bastante importância política e pedagógica para estes sujeitos, pois pior que não ter uma escola adequada aos princípios da Educação do Campo é não ter escola alguma (GONÇALVES, 2010). Mas isso não quer dizer que os sujeitos do campo devam se conformar com a realidade a eles imposta, no entanto é contra esta imposição a luta dos movimentos sociais que almejam

melhores condições de vida, pois enxergam a Educação do campo como uma ferramenta essencial para a realização deste processo de transformação social e humana.

5.1 HISTÓRIA E O CONTEXTO SOCIAL DO DISTRITO DE CONCEIÇÃO DO FORMOSO E DA ESCOLA MUNICIPAL CONCEIÇÃO DO FORMOSO

Segundo informações registradas no PPP e no regimento escolar da Escola Municipal Conceição do Formoso, o Distrito de Conceição do Formoso tem suas origens no ano de 1911. Através do decreto Nº 25 de 14 de setembro desse mesmo ano, as áreas rurais mais próximas passariam a pertencer ao município de Palmira, atual cidade de Santos Dumont-MG sendo este composto por distritos. Hoje, conforme o decreto estadual nº 10447, de 31 de julho de 1932 são quatro os distritos que pertencem ao município de Santos Dumont-MG: Conceição do Formoso, Dores do Paraibuna, São João da Serra e Mantiqueira.

O distrito de Conceição do Formoso se localiza a 32,3 km do centro urbano de Santos Dumont na Zona da Mata Mineira e possui fortes características rurais, inclusive no município, todas as escolas do campo são compostas por turmas de multissérie nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. O acesso ao distrito é por estrada de terra, a partir do trevo na BR 0-40, KM 27,3 ou pela estrada que passa pela represa Ponte Preta. É cortado pelo rio Formoso e além da exuberância da natureza como cartão postal com lindas paisagens tipicamente mineiras, possui lindas cachoeiras. A maior é a Cachoeira da Fumaça patrimônio natural e ponto turístico localizado a 4 km de caminhada após chegar ao distrito de Conceição do Formoso. A Cachoeira da fumaça é um atrativo de corredeiras e quedas d'água em ambiente preservado de mata nativa com opção de diversas atividades relacionadas ao ecoturismo e turismo de aventura.

O distrito é cercado pelos povoados de São João da Serra, Penas, Capivari, Pires, Sincorá, Santa Teresinha, Piau, Tabuleiro e Margaridas. No entorno da escola existe uma igreja, um posto de saúde que funciona no salão da igreja, pequenos comércios e um aglomerado de morador. A maioria dos moradores são proprietários apenas de suas casas e alguns trabalham em terras de outros proprietários, no plantio, colheita, ordenha e demais atividades agrícolas, fixos ou temporários dependendo do tipo de trabalho que exercem, e os donos de pequenas propriedades que tem como base do trabalho, a agricultura familiar.

Durante a pesquisa observou-se que ao redor da escola existem pequenos povoados e comércios, uma igreja e um posto de saúde. A maior parte dos moradores tem como propriedades somente sua própria casa e ou um pequeno terreno onde cultivam algum tipo de

planta e/ou alimento, porém, os sustentos das famílias são na maioria de aposentadorias ou daquele que ainda trabalham, da mão de obra prestada em outras propriedades e fazendas onde trabalham como aposentados.

A Escola Municipal Conceição do Formoso⁴⁰ escolhida para esta pesquisa, localiza-se na Rua Trajano Calderaro, s/n, no distrito de Conceição do Formoso e é regulamentada como escola do campo por meio do Decreto Nº707/75. Sua história tem início 52 anos mais tarde após o surgimento do distrito, no ano de 1963 cujo nome era Escolas Combinadas de Conceição do Formoso do 1º grau com atendimento destinado a crianças de 1ª a 4ª série. Inicialmente, escola de primeiras letras ensinava somente ler, escrever e calcular usando as quatro operações. Na época estudar era sinônimo de status e somente os mais ricos podiam desfrutar dessa regalia. No ano de 1990, a então diretora, se movimentou e juntamente com professoras e funcionários, solicitou à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) à melhora do nível educacional, visto que, aumentavam as exigências competentes ao processo ensino aprendizagem sendo necessário atendimento a essa demanda. A escola recebeu autorização para ampliar o atendimento educacional para a 5ª e 6ª série e posteriormente, a partir de 1992 e 1993 para 7ª e 8ª séries, antigo ensino fundamental.

No ano de 1997 com base legal na Resolução 9002/98 – ocorreu a municipalização da escola e também a mudança de denominação para Escola Municipal de Conceição do Formoso de Ensino Fundamental atendendo alunos matriculados do 1º a 9º ano. Logo a Lei Nº 4.108/ 2010 possibilitou a criação da educação infantil e a escola passou a atender da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental até os dias atuais. Foi à primeira turma de educação básica com intenção de ampliação do atendimento aos alunos. Na época de acordo com a Lei Nº 4.094/2010 foi também autorizado o atendimento à modalidade de ensino educação de jovens e adultos (EJA) conforme a demanda local na época, uma vez que, diversos moradores, ou teriam frequentado somente até a 4ª série ou não haviam frequentado a escola. Embora tenha demanda, hoje a escola não mais atende esta modalidade de ensino, porém segundo informações colhidas na secretaria da escola, quando houve a oferta, eram poucos os incentivos e aos poucos os alunos foram desmotivando perdendo o interesse e parando de estudar até que o atendimento fosse encerrado.

⁴⁰ A saber, essas leis estão presentes no Regimento Escolar Municipal de Santos Dumont – MG.
Lei Municipal Nº 3039/97 - Criação de Ensino de 1º grau (1º ao 5º ano)
Resolução 9002/98 - Mudança de denominação para Escola Municipal de Conceição do Formoso de Ensino Fundamental (1º a 9º ano)
Lei Nº 4.108/ 2010 - Criação da Educação Infantil
Lei Nº 4.094/2010 - Criação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos

De acordo com o PPP, a Escola Municipal “Conceição do Formoso” atende as comunidades menores no entorno do distrito, áreas rurais mais afastadas do distrito e também do município de Santos Dumont - MG onde a maioria dos pais dos alunos são lavradores, retireiros, e agricultores e as mães trabalham em casa. O grau de formação da comunidade em geral é até a antiga 4ª série primária e se observa muitos analfabetos. A comunidade atendida busca na escola melhores oportunidades, mas acreditam que as escolas urbanas do município de Santos Dumont oferecem mais qualidade e oportunidade para alcançar qualidade de vida e melhores condições para o mercado de trabalho.

A escola não oferece ensino médio, logo os alunos concluintes do 9º ano do ensino fundamental que desejam dar continuidade aos estudos, são matriculados em escolas urbanas localizadas em Santos Dumont e enfrentam diariamente um trajeto bastante desgastante de aproximadamente 4 horas que impacta diretamente no rendimento escolar do educando e dificulta significativamente o processo de construção do conhecimento. Após algum tempo estudando, ficam cansados e passam a hospedar-se na casa de familiares e posteriormente optam por trabalhar e permanecer em Santos Dumont ou Juiz de Fora, e dificilmente retornam para o distrito, sempre impulsionados pela esperança de prosperidade na cidade. Outros educandos são totalmente desmotivados pelas dificuldades e acabam desistindo de dar continuidade aos estudos.

O pequeno povoado enfrenta outros problemas como a ausência de tratamento de água, esgoto e saneamento básico de maneira geral. A coleta de lixo acontece uma vez por semana, quando não há problemas que impeça o caminhão do lixo de chegar à localidade, como, por exemplo, chuva ou má condição da estrada, situação que leva ao acúmulo de uma quantidade elevada de lixo nas ruas. Quanto à telefonia, somente uma empresa atua no distrito com bastante precariedade e constantemente por problemas técnicos ou em decorrência de chuva e ventos fortes na região ficam sem comunicação. São observadas necessidades como falta de oferta de lazer e cultura. As apresentações culturais que acontecem na escola são abertas ao público e as festas típicas também como a festa junina que movimenta toda a comunidade. As atividades culturais são movimentadas pela igreja e escola. Acontece anualmente uma festa local em homenagem aos padroeiros de Conceição do Formoso, Nossa Senhora da Conceição e São Sebastião. É tradição na região e atrai muitas pessoas do distrito que não mais residem no local. Essa festa promove um lindo encontro entre as famílias que abrem as portas de suas casas para entes queridos, amigos e amigos de amigos e assim vivem e revivem momentos únicos.

Ainda de acordo com o PPP, os alunos demonstram interesse e prazer em frequentar a escola, pois recebem de todos os profissionais, atenção, afeto e respeito, além de uma alimentação farta, saudável e um ambiente seguro. De fato enquanto estive presente na escola e na comunidade foi possível observar que as crianças só faltam mesmo quando chove e os carros terceirizados não conseguem chegar a lugares de difícil acesso ou quando a Kombi dos professores dos anos finais do ensino fundamental não consegue chegar à escola e os alunos do turno da manhã têm de ser dispensados. Ainda sim os alunos dos anos iniciais tem aula normalmente, pois as professoras são moradoras da comunidade.

Na comunidade não há policiais, e embora segurança seja uma necessidade de todo lugar, nesta localidade, os mais jovens respeitam os mais velhos e assim a ordem se mantém. A convivência entre moradores é bastante amigável e a comunidade é muito receptiva. A merendeira da escola, tia Cidinha é uma cozinheira de mão cheia, e um fato interessante é que um dos funcionários cuja função é auxiliar de serviços gerais, Sr Gilmar é também pequeno agricultor e de coração sempre complementa a merenda que vem da prefeitura trazendo da sua plantação, banana, tomate, pimentão, mandioca, cebola, cenoura, couve, alface, laranja, e limão e a merenda é sempre farta, pois une a generosidade dele como o talento da cantineira e o resultado é sucesso, todas as crianças comem, repetem e adoram a comida da escola.

Os resultados nas avaliações externas são positivos em relação aos índices do município. Como em toda escola, alguns alunos têm dificuldades de aprendizagem e no ano de 2018, a escola foi contemplada com o programa mais alfabetização⁴¹ onde uma professora alfabetizadora fazia intervenção com os alunos de multissérie no contraturno. A intenção do programa era positiva considerando as dificuldades de aprendizagem dos educandos, mas como vários dos alunos dependiam de transporte para chegar à escola, os que mais precisavam, por morar longe, não podiam participar, pois a escola não tem estrutura para manter os alunos na escola em tempo integral e o programa não dava esse suporte. A questão do transporte não foi considerada na elaboração do programa que durou aproximadamente sete meses atendendo somente a alguns alunos das proximidades. O mesmo carro que busca os alunos do turno da manhã, busca no turno da tarde, logo para participar do programa o motorista teria que fazer o trajeto duas vezes, buscando os alunos da manhã e mais tarde os do programa para permanecer na escola até o turno da tarde ou fazer uma única viagem e trazer todos para ficar o dia todo na escola. Porém esse trajeto à parte não era incluso no

⁴¹O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010 é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental (MEC, 2018).

recebimento de rota do motorista, o que tornou o programa quase inviável para os alunos moradores dos povoados mais distantes da escola.

Hoje a escola atende a alunos da comunidade de Conceição do Formoso e comunidades rurais vizinhas como Bambu Amarelo, Funil, Pires e Pedra de Chifre, todas distantes da escola sendo esta uma escola nucleada, polo naquela região. Vários alunos vão a cavalo até o ponto onde o carro passa para embarcar no transporte, pois dependendo da localidade, os automóveis não conseguem acessar a casa dos alunos.

Os habitantes de Conceição do Formoso junto com estas comunidades vizinhas somam aproximadamente 610 pessoas sendo estes 60 alunos que estudam na escola da comunidade. Aproximadamente 40 alunos estudam no ensino médio em Santos Dumont e enfrentam todos os dias a estrada ruim e o transporte escolar. A partir de um processo de indução a redução do número de alunos vem ocorrendo gradativamente a partir da década de 60 em virtude da busca das famílias por qualidade de vida no centro da cidade. A maioria das famílias mudam para Santos Dumont ou Juiz de fora - MG e com isso desde 1998 as turmas seriadas começaram a ser transformadas em turmas de multissérie.

O ônibus que transporta os alunos para estudar em Santos Dumont pertence a um proprietário local terceirizado⁴² pelo município. Anterior a esse, até a última gestão, o transporte era realizado pelo ônibus do governo federal “Caminhos da Escola”⁴³. Já o transporte dos alunos locais fica sob a responsabilidade de um morador local dono de uma pequena empresa que disponibiliza duas kombis para levar e trazer os alunos nos dois turnos. Em consequência da distância, ao transportar para casa os alunos do turno da manhã, traz os alunos da tarde que ficam aguardando aproximadamente quarenta minutos até o horário de aula do próximo turno.

Mesmo não tendo oportunidade de frequentar a escola, alguns poucos pais fazem de tudo para que os alunos possam ter oportunidade de estudar, e os pais mais presentes estão sempre na companhia dos filhos e não são detectados problemas graves, exceto as dificuldades de aprendizado que refletem diretamente no processo ensino aprendizagem.

⁴² Com base na Lei nº 9.394/96, em seu art. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

⁴³ O programa Caminho da Escola — Criado em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o tem entre os objetivos renovar a frota de veículos escolares, garantir a segurança e a qualidade do transporte dos estudantes e contribuir com a redução da evasão escolar. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte (FNDE, 2009).

Valores como respeito, caráter, honestidade, receptividade e coletividade estão sempre muito presente entre os alunos e os pais dão autonomia às professoras quanto ao desenvolvimento educacional dos filhos. Em uma das reuniões que presenciei, uma mãe proferiu a seguinte fala à professora do seu filho: “Eu estudei até a” quarta série primária, mal sei ler e escrever, mas a senhora aqui é autoridade e pode me chamar se o meu filho fizer qualquer coisa errada, porque a gente educa pra que ele possa respeitar as pessoas (MÃE DO EDUCANDO).

Essa é a postura de grande parte dos pais e desta maneira as professoras têm total apoio da comunidade, mas apoio não significa ser presente. Esse apoio é verbal, pois presencialmente é muito difícil reunir os pais na escola, e assim acabam por transferir para a escola toda a responsabilidade de ensinar e educar. De certa forma o trabalho pedagógico flui, pois não há problemas com indisciplina. Ainda que não consigam ajudar nas tarefas de casa ou no processo ensino aprendizagem, mostram certa preocupação com o desenvolvimento escolar dos filhos e indiretamente contribuem com o processo educativo através do apoio, valores, cultura e riqueza de conhecimento. Quando solicitado participam do conselho escolar e se colocam sempre a disposição para o que for necessário.

O fato de os alunos não conseguirem dar continuidade nos estudos após concluir o ensino fundamental na própria comunidade e serem obrigatoriamente encaminhados para escolas urbanas provoca impactos negativos no que se refere à permanência no campo que até aquele momento era sintetizado ao mínimo de contato com as pessoas que vivem nas cidades. Então é possível afirmar que quando não há de fato uma discussão e participação eficaz dos educadores e sujeitos envolvidos na Educação do Campo a intervenção do meio urbano é intensa e traz consigo incentivo ao consumismo dentre outros além de transformar pessoas, comportamentos e concepções.

A Escola Municipal de Conceição do Formoso atualmente conta com sete turmas. Uma turma de multissérie de educação infantil 1º período (três alunos), e 2º período (três alunos) e 1º ano (quatro alunos), uma turma de multissérie 2º ano (dois alunos) e 3º ano (oito alunos), uma turma de multissérie de 4º ano (cinco alunos) e 5º ano (seis alunos) e mais quatro turmas de 6º ano (seis alunos), 7º ano (cinco alunos), 8º (cinco alunos) e 9º ano (sete alunos) respectivamente. O quadro funcional é composto por um diretor que cumpre o cargo na secretaria de educação, uma supervisora pedagógica, uma secretária, dois auxiliares de serviços gerais, quatorze professores. Do quadro docente nove dos quatorze professores são contratados e um dos dois serviços gerais também, o outro é pelo regime PSS (Processo Seletivo Simplificado), os funcionários efetivos são todos lotados no estabelecimento. Dos quatorze professores, quatro são professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e os

outros dez lecionam para os anos finais do ensino fundamental. Das professoras entrevistadas, as quatro são professoras efetivas lotadas no estabelecimento e serão apresentadas mais adiante.

5.1.1 Desafios da multissérie no distrito de Conceição do Formoso

A globalização e os avanços tecnológicos que acompanharam a modernidade trouxeram consigo mudanças sociais em toda a sociedade até mesmo na educação, todavia, essas mudanças não foram e ainda não são acessíveis a todos, e as populações que vivem em localidades isoladas como os povos do campo, assentados, ribeirinhos e sem terra dentre outros, são os que mais sofrem com tamanha exclusão social. Contudo, o afastamento campo cidade, a desigualdade educacional e a omissão do poder público mantém um grave problema no sistema de ensino oferecido a essas populações, a multissérie. Esta que não é a única responsável pelas mazelas da educação oferecida aos povos do campo, mas que é sim resultado de um conjunto de ações que tem como objetivo a dominação campo cidade a partir de projetos elaborados dentro da lógica capitalista.

De acordo com Silva (2007, p.33) “[...] essa modalidade de organização do ensino é oferecida nas regiões mais empobrecidas, com baixa densidade demográfica”. Definida como uma organização ou modalidade do sistema de ensino que contribui com a escolarização dos educandos no contexto social o qual pertence, a multissérie é ofertada as camadas sociais mais carentes, das áreas rurais e ou distantes das áreas urbanas. Os índices, a evasão e o fracasso escolar demonstram a consequência da multissérie no contexto social. Segundo Teixeira; Lima (2012, p.152) “tal negação se deve à existência de um Brasil eminentemente rural cuja sociedade era [e ainda é] controlada por uma elite que, mediante a exploração de terras e dos recursos naturais, subordinou e negou as necessidades dos povos do campo”.

Segundo Hage (2011, p.1) “Essa forma de organização escolar, tem sido identificada como precária na oferta da educação às populações do campo, comprometendo a positividade do processo ensino-aprendizagem nessas escolas.”, porém mesmo que considerado um modelo ultrapassado de ensino é a multissérie que ao longo da história vem garantido o acesso à escolarização, mesmo nunca recebendo a devida atenção do Estado (HAGE, 2008). Em regra escolas com turmas de multissérie se apresentam em condições desfavoráveis ao desenvolvimento do processo educativo. Sobre, Hage (2011) ressalta que a multissérie é afetadas por inúmeros problemas que colaboram com a construção dos diversos discursos

negativos. Dentre os problemas mais recorrentes é possível citar condições do trabalho docente que inclui precariedade, sobrecarga, instabilidade no emprego, angústia em relação à organização pedagógica e currículo incompatível com a realidade do campo. Quanto aos alunos, persiste o fracasso escolar e a defasagem idade-série que estão diretamente ligados ao pouco aproveitamento do conteúdo escolar. Há também a questão da participação dos pais, a falta de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação e a precariedade das condições existências das escolas com turmas multisseriadas.

Para Hage (2008) mesmo diante de tantas lutas e inúmeras fragilidades, especialmente no que diz respeito à oferta e a qualidade do ensino das escolas do campo, todos estão evoluindo gradativamente a partir das experiências vividas nos movimentos sociais do campo e também fora deles. Uma vez tomada consciência do processo educativo das escolas do campo e da multisserie por parte dos envolvidos e interessados, especialmente considerando o conceito de coletividade tão importante para os movimentos sociais, esse processo de avanço se torna irreversível podendo trazer melhorias para a educação dos sujeitos e para as escolas do campo, porém, investimentos também são essenciais para a manutenção dessas escolas afinal espalhados Brasil afora estão milhares de escolas do campo compostas por turmas de multissérie e conseqüentemente milhares de sujeitos de direitos que necessitam de uma educação de qualidade.

Mediante as questões apontadas, Hage (2008) alega que o poder público juntamente com educadores, professores e pesquisadores colocam algumas alternativas consideradas como solução de muitos dos problemas da Educação do Campo, dentre elas a nucleação das escolas do campo, a criação de metodologias e materiais pedagógicos específicos, a formação de professores para atuar na multissérie, ciclar todas as escolas e transgredir o paradigma seriado. Com exceção da nucleação, acredita-se que todas as medidas tomadas com vistas na permanência dos sujeitos no campo pode favorecer a Educação do Campo.

Em relação aos sujeitos do campo que dependem da multissérie, a maioria vive em condições de precariedade, tanto na educação quanto nos diversos seguimentos necessários às condições existenciais humanas, como saúde, alimentação e moradia. Para atendimento hospitalar, moradores das comunidades rurais precisam se deslocar até o centro urbano mais próximo. As moradias são muito carentes e em determinados casos a alimentação é a única refeição que o aluno faz no dia. No entanto a Educação do Campo fica comprometida em consequência dos problemas degradantes presentes na vida destes sujeitos, afinal é preciso considerar o histórico de vida e experiências que essas pessoas têm com a educação e o trabalho. Nem sempre foram experiências positivas e transformadoras, pois muitos relatos são

de experiências negativas, e por isso os sujeitos comprometidos com esse cenário precisam praticar uma educação motivadora, humanizadora com táticas pedagógicas que os encante e os permita entender sua importância e dos seus para esse lugar (MEDEIROS; CRUZ. PATRÍCIO, 2017, p.1241).

Nesta perspectiva, o processo educativo pensado a partir deste contexto, demanda ações tanto nas escolas urbanas quanto nas escolas rurais, logo essa reflexão nos remete diferentes realidades existentes nos diversos cantos deste país. Os povos tradicionais reproduzem suas culturas em suas comunidades e assim o processo educativo deve incluir-se nessa estrutura e reconhecer os sujeitos do campo como autores do seu próprio conhecimento, valorizar saberes locais, reafirmar a identidade do campo e a permanência dos sujeitos no campo, através de incentivo, conscientização, ações práticas e pedagógicas que possibilite crescimento pessoal e social no campo, e que não é necessário deixá-lo em busca de prosperidade nos grandes centros urbanos, visto que, lamentavelmente, devido à vida de dificuldades, acredita ter na cidade mais qualidade de vida e acabam por deixar suas casas e terra para enfrentar essa experiência por vezes sem sucesso (BRANDÃO, 2007).

As populações do campo levam um estilo de vida diferente das populações urbanas, com vistas nas condições existenciais das gerações atuais e das futuras gerações. Com base em suas experiências práticas Rocha; Hage (2010, p.10) indicam uma medida inicial a ser adotada com as turmas de multisseriada no que se refere às concepções negativas que de alguma forma já ganharam raízes. Não é possível ignorá-las, mas é necessário que haja vontade e conhecimento para transformar esse cenário. Contudo é necessário mais uma vez ressaltar a necessidade da elaboração e execução de políticas públicas para a Educação do Campo, que proporcione aos sujeitos do campo qualidade de vida e dignidade humana para que não sejam obrigados a deixar suas residências em busca de uma vida melhor.

Uma primeira lição: as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade (ROCHA; HAGE, 2010, p.10).

Os dados exibidos a seguir retratam a história secular de desigualdades a que foram submetidos os povos do campo. Milhares de pessoas injustiçadas e histórias valiosas

desvalorizadas por conta da educação precária. A multissérie presente na maioria das escolas do campo é a que mais sofre com a escassez de recursos e políticas públicas. De acordo com Brasil (2008, p. 6) até 2006 as 50 mil escolas compostas por multissérie existentes no Brasil contava com aproximadamente um milhão de estudantes matriculados e nos últimos dez anos foram fechadas aproximadamente 37 mil escolas do campo. Segundo o IBGE (2010), dos 29.830.007 habitantes do campo no Brasil, apenas 21% tem acesso à escolarização. O Censo Escolar realizado pelo Inep (2011) revela que há 6,3 milhões de matrículas para escolas localizadas no campo (HAGE, 2014). Sobre a Educação Básica do Campo, Hage (2014, p.1171) revela por meio de estudos realizados considerando as pesquisas do Inep, números mais precisos condizentes com a realidade.

[...] nesse mesmo ano, somente 6,98% das crianças do campo tiveram acesso à creche e apenas 66,80% conseguiu acesso à pré-escola. No Ensino Fundamental, ainda que a matrícula tenha atingido 91,96% da população entre 6 e 14 anos, grande parte desse contingente é atendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através das escolas multisseriadas, unidocentes, que enfrentam problemas muito sérios relacionados às precárias condições de infraestrutura e funcionamento e quanto à aprendizagem dos alunos. Segundo dados da Coordenação de Educação do Campo do MEC, extraídos do Censo Escolar de 2011, existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das Escolas do Campo existentes. Nelas atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As estatísticas de atendimento da população rural no Ensino Médio, ao evidenciar um índice de 18,43% de matrículas nesta etapa escolar, também reforçam a situação de exclusão educacional no país, assim como na Educação de Jovens e Adultos, o atendimento é irrisório no campo, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, ao atingir índices de matrícula de 4,34% e de 3,10% respectivamente.

Dadas às circunstâncias, o cenário demanda apoio técnico e financeiro da União e dos Estados de modo que reconheçam os direitos dos povos do campo à educação sendo, portanto urgente à construção de políticas públicas que garantam esse direito (ARROYO, 2007). Sobre os resultados da educação oferecida aos povos do campo, dados do IBGE-PNAD de 2005 e 2006 apresentam taxas de analfabetismo de 24,1% para a população de quinze anos ou mais e escolaridade média de 4,3 anos; e percentual da população com menos de quatro anos de estudo em torno de 46% (HAGE, 2008). Os resultados revelam que os povos do campo não são prioridade na elaboração das políticas públicas, tratados em segundo plano nas discussões, sendo a eles direcionado o mínimo de investimento para a educação. A escola urbana ainda recebe recursos e mantém sua estrutura com capacidades mínimas de funcionamento ao contrário da escola do campo que por vezes nem isso tem.

Ao comparar a escola do campo com a escola urbana, conclui-se que no cenário educacional brasileiro a qualidade do ensino não é um problema somente do campo embora a situação seja ainda mais precária pelo fato de sê-lo completamente ignorado e desqualificado de maneira sistemática quando abordado no espaço das políticas públicas. O descaso é nítido e faz com que os povos do campo se sintam menos importantes perante a sociedade. A escassez nas questões políticas econômicas e pedagógicas somadas à precariedade das condições existenciais dos indivíduos que vivem e trabalham no campo torna o processo educativo ineficiente diante das demandas sociais.

[...] professores, pais e integrantes das comunidades envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam ser estas discriminadas em relação às escolas da cidade, que têm prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso dessas instâncias governamentais para com as escolas multisseriadas. Por parte do pessoal que atua nas secretarias de educação, as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico advêm da falta de estrutura e pessoal suficiente; como também, das dificuldades de transporte, de recursos financeiros, da condição das estradas e das longas distâncias entre a sede do município e as escolas (HAGE, 2008, p.2).

Não é difícil encontrar escolas do campo com estruturas e condições inadequadas de funcionamento. Falta cantina, merenda, banheiros, ventilação, carteiras e até mesmo local apropriado para a prática de esportes. Professores e alunos enfrentam muitas dificuldades no acesso a escola devido às más condições das estradas chegando a suportar horas no trajeto e dias sem aula. São condições desfavoráveis se comparadas às escolas urbanas, mas principalmente se comparado ao todo. Sujeitos do campo são condicionados à utilização da sobra de recursos financeiros e materiais pedagógicos. Tudo que é considerado bom é oferecido para a escola urbana e o que for diferente disso vai para a escola do campo. Contudo Hage (2008) expõe algumas consequências que impactam alunos e professores envolvidos nessas questões.

[...] estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados (HAGE, 2008, p.2).

Como consequência desse quadro dificultoso, alunos, docentes e comunidade seguem desestimulados, desacreditados e sem perspectivas tanto no processo educativo da escola do campo quanto no que se refere à permanência dos povos do campo no campo, confiando estes ser a cidade um lugar melhor para se viver. Em relação aos docentes das escolas do campo, a maioria deles não pertence à comunidade e tende a lecionar no campo quando não lhe restam mais opções, e lá permanecem até que surja oportunidade para lecionar em escolas mais próximas. Dessa forma o professor não cria vínculo com a escola, sujeitos e com a realidade local, e essa constante mudança de professores e professoras inviabiliza a continuidade de projetos pedagógicos da escola do campo, além da falta de formação continuada muito comum por conta da ausência das políticas públicas e envolvimento dos municípios com as questões sociais.

A rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo pode ser comprovada pelas taxas elevadas de professores temporários atuando nas escolas multisseriadas, o que associado ao pouco tempo de serviço de um grande número de docentes na profissão, culmina por agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do campo e em especial nas escolas multisseriadas. Numa situação, em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, conta muito significativamente a experiência de docência acumulada ao longo de sua vida, como também, em grande medida, a estabilidade no emprego (HAGE, 2008, p.2).

Sobretudo é fundamental considerar as condições que envolvem a vida dos sujeitos do campo. Na maioria dos casos as crianças são submetidas ao trabalho para ajudar suas famílias e, devido o baixo nível escolar não conseguem ajudar ou incentivar os filhos com as tarefas, logo à soma dessa série de fatores desmotiva os envolvidos no processo educativo (HAGE, 2008). Não que a escola não seja importante, mas o fato de terem participado de uma educação excludente que poucas transformações promoveram em suas vidas leva-os a acreditar que será assim também na vida de seus filhos.

Existem ações essenciais na prática pedagógica dos educadores do campo, capazes de transgredir os paradigmas da Educação do Campo e da seriação urbana bem como os estigmas elencados na multissérie que colaboram com o aprimoramento das práticas educacionais relacionadas à Educação do Campo e aos povos do campo, mas que exigem, além de investimentos em políticas públicas, sujeitos comprometidos com esse movimento que carreguem consigo o desejo de transformação social. Formação continuada é um importante passo para a transformação e para adequação da educação oferecida aos povos do campo às

matrizes pedagógicas da Educação do Campo para que de fato ocorra a emancipação dos sujeitos que vivem e trabalham na terra

- Ouvir os sujeitos do campo e aprender com sua vivência e experiências;
- Oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem;
- Apostar numa Educação dialógica inter-multicultural que afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade, diferença e convivialidade;
- Consolidar a participação, construindo as políticas e propostas educacionais com os sujeitos e não para eles, estimulando o protagonismo, empoderamento, autonomia, emancipação, controle social e a esfera pública. (HAGE, 2008, p. 12)

Estas ações impactam diretamente no processo educativo dos sujeitos do campo e na prática docente dos que lecionam na multissérie e escolas do campo. De certo que as estratégias mencionadas, quando adotadas por educadoras, educadores, professoras, professores e demais envolvidos na luta pela terra e pela Educação do Campo apoiam a terra como símbolo de resistência dos sujeitos do campo. Para Silva (2007), não só o campo, mas tudo ligado a ele, assim como a educação voltada para a população camponesa sofre com o abandono do estado sendo a multissérie também nas localidades com números reduzidos de pessoas, que historicamente são marginalizadas.

Mesmo que sejam muitas as mazelas enfrentadas pela Educação do Campo, a multissérie garante a escolarização de milhares de homens, mulheres, adultos, jovens, adolescentes e crianças do campo. A escola deve exercer seu papel social de formação humana, porém todos os problemas aqui expostos permitem a compreensão do contexto histórico, político e social que a multissérie enfrenta. São histórias carregadas de injustiças e desigualdades sociais, mas também de luta e resistência da própria multissérie (HAGE, 2008). A partir desta análise entende-se que a multissérie não pode ser a única responsável pelos resultados negativos que levam a extinção do campo, pois é somente parte de um processo de exclusão social proposto pelo modelo capitalista.

As concepções estão amadurecendo e com o passar dos anos surgindo novas ideias, experiências, vivências e práticas relacionadas à Educação do Campo que contribuem com importantes avanços neste cenário e essa trajetória trouxe consigo uma certeza, a de que a Educação do Campo não acontece somente entre quatro paredes e por isso deve-se priorizar a cultura e realidade dos sujeitos no processo educativo além dos conhecimentos científicos e intelectuais, embasado nos jeitos, costumes e todas as especificidades dos sujeitos de

determinado grupo social. Isso porque “Todo o processo de reformulação explora novos limites e tem como referências a prática de uma educação integrada com o ser humano que vive e trabalha no campo” (BRASIL, 2008, p.3).

5.1.2 A realidade enfrentada pela comunidade da Escola Municipal de Conceição do Formoso

A questão da infraestrutura e os obstáculos enfrentados pelos envolvidos na Educação do Campo chamou bastante atenção durante as leituras e observações sobre o tema em questão, e foi possível perceber que esta ausência afeta profundamente o processo ensino aprendizagem das turmas de multissérie, uma vez que muitas são as escolas que não apresentam condições mínimas de funcionamento. Esse não é o caso da Escola Municipal Conceição do Formoso que há alguns anos recebeu uma verba da acessibilidade do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e passou por uma reforma parcial. Porém, ainda existe muita precariedade na escola que não recebe nenhum tipo de manutenção por parte do município e os funcionários dentro das possibilidades fazem improvisos.

Segundo relatos, quando chove, mesmo que uma chuva branda, todo o esgoto volta e inunda o refeitório da escola com lama e dejetos. Com exceção da horta, a escola não possui nenhuma área externa para os alunos. O reboco está sempre caindo das paredes devido à umidade bem como os carunchos do teto de madeira. Tem fiação solta por toda a escola e falta energia toda hora. Quando estraga algum equipamento como aconteceu com o bebedouro e com o computador da acessibilidade, assim permanece, pois a escola não tem esse tipo de manutenção. A impressora que a escola tem foi comprada com insumos próprios arrecadados na festa junina e quase não tem material esportivo e nem espaço adequado para o professor de educação física interagir com os alunos. Os alunos fazem as atividades pela comunidade afóra e no campo próximo da escola. A biblioteca é bastante precária e fica a cargo da professora eventual, porém os livros são antigos e somente um computador com defeito estava disponível para pesquisa. Quando observadas essas questões é possível afirmar que a falta da infraestrutura desmotiva os alunos a frequentar a escola, situação que interfere diretamente no processo ensino aprendizagem.

Diante destas questões é possível compreender o deslumbre dos alunos e dos docentes com as escolas urbanas e talvez este seja um dos motivos pelos quais a escola urbana pareça

melhor que a escola do campo. O fato de a escola parecer menos abandonada cria a impressão de que tudo nela é melhor, e de fato, não há como negar que se instalou um descaso com escola e sujeitos do campo que os colocam em condições desfavoráveis em consequência da desigualdade na oferta de direitos. Ainda que os alunos gostem de frequentar a escola, gostem da professora e da merenda servida, sempre terão esperança de estudar nas escolas urbanas e o campo corre risco de nunca de volta estes educandos. Quanto à merenda escolar servida nesta escola, os alunos só falam bem e durante a conversa com eles, observei que a maioria diz que a merenda é muito gostosa e que adoram merendar na escola.

Sobre a participação da família, essa é uma situação que segundo as professoras também interfere diretamente no processo educativo, pois embora haja um bom relacionamento entre escola e comunidade, os pais deixam a desejar nas questões escolares como, por exemplo, dever de casa. Vejamos esse relato na fala das entrevistadas.

O rendimento do aluno também depende dos pais estarem sempre acompanhando o aluno, olhando o dever, auxiliando nas obrigações, mas percebo que falta esse acompanhamento da família na educação dos filhos. Só que por outro lado compreendemos que aqui os pais saem para trabalhar muito cedo e só voltam no fim do dia muito cansados e então fica muito difícil (PROFESSORA A).

Acredito que se os pais acompanhassem mais de perto a vida escolar dos filhos, os resultados poderiam ser melhores, mas aqui eles depositam em nós professoras toda a responsabilidade da educação dos filhos e eu acredito que essa postura não é a mais apropriada, pois quando os resultados são bons, ganhamos o mérito, mas quando não são também somos responsabilizadas (PROFESSORA B).

Tem alunos que conseguem sim alcançar bons resultados mesmo sem os pais por perto o tempo todo, já outro precisam dessa presença constante e de um apoio a mais nas tarefas (PROFESSORA C).

Os pais precisam ter consciência da responsabilidade na vida escolar dos filhos e entender que o conhecimento construído na escola é importante, mas o conhecimento de mundo e os ensinamentos da família também são muito afinal eu acredito que o ambiente familiar é muito educativo e é onde a criança tem o primeiro contato com a educação (PROFESSORA D).

Além das condições dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, além do desgaste do trabalho, a de se levar em conta a pouca instrução dos pais. Essa também é uma dificuldade e conseqüentemente um obstáculo ao ajudar os filhos nas questões escolares fazendo os

acreditar que se as professoras estudaram para isso, cabe a elas fazer esse acompanhamento. Situação bastante compreensível por parte das professoras, mas que mesmo assim não deixam de orientá-los quanto à importância da participação da família, nem que seja na reafirmação dos valores como o comprometimento. As reuniões sempre abordam a importância da participação dos pais, ainda que dentro das suas limitações, pois de acordo com a legislação é dever da família, apoiar o aluno na educação e não deixar somente a escola a cargo dessa função. O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que: “A educação é direito de todos, dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Observa-se melhor desempenho cognitivo, afetivo, social e de personalidade dos alunos quando existe esse vínculo entre escola, família e comunidade. Em especial nas turmas de multissérie, onde as professoras encontram dificuldades para alfabetizar os alunos em razão da heterogeneidade de série, idade e demanda do conhecimento, entendemos que a participação da família no processo educativo e o bom relacionamento entre escola e comunidade são de fundamental importância para a formação social dos sujeitos do campo e para os resultados positivos do processo ensino aprendizagem (POLÔNIA; DESSEN 2005).

Sobretudo, a partir de um olhar crítico para a comunidade, docentes e discentes é possível observar que todos os sujeitos envolvidos diretamente neste processo que visa o extermínio do campo sofrem ações de profundo descaso com a formação social humana uma vez que todos são vítimas deste movimento contrário ao desenvolvimento dos sujeitos do campo. Então promover o desenvolvimento do processo educativo firmado nas matrizes educacionais da educação do Campo exige conhecimento por parte dos docentes que lecionam neste espaço a fim de disseminar a ideia presente nas concepções da Educação do campo, pois se não assim o fizerem, com certeza as elites não o farão.

5.1.3 Limites e possibilidades da Educação do Campo do ponto de vista das professoras da Escola Municipal de Conceição do Formoso

As informações colhidas a partir das respostas das professoras serviram de base para análises referentes às questões envolvidas na pesquisa. Apoiada na investigação e questionamentos buscou-se entender depoimentos a partir das experiências docentes com a multissérie. Desta forma as quatro professoras responderam a perguntas relacionadas a limites

e possibilidades da Educação do Campo da escola em questão onde os limites foram colocados como dificuldades e as possibilidades parte natural do processo educativo da Educação do Campo e multissérie. São professoras consideradas atuantes já com uma bagagem bastante significativa em razão do tempo de atuação na escola, sala de aula onde estão desde a formação e turmas de multissérie desde a sua inserção nesta escola.

No caso da professora contratada, a SME prioriza para os anos iniciais do ensino fundamental, um professor ou professora da comunidade devido à distância e a falta de transporte para o deslocamento do professor, e o mesmo ocorre com o auxiliar de serviços gerais. São dois os horários da única empresa de ônibus que faz o transporte dos moradores da comunidade. Em dias letivos, um tem horário de partida às 05h30minh da manhã para Santos Dumont, levando estudantes do ensino médio e retornam às 11h30minh da manhã e o outro parte às 09h30minh da manhã levando moradores até Santos Dumont e retorna às 16h para o distrito quando a estrada está transitável. Devido à distância e a passagem no valor de dezesseis reais fica inviável a manutenção dos gastos por conta do profissional sendo necessária essa medida. Já no turno da manhã, nos anos finais do ensino fundamental, os professores são todos de Santos Dumont, e dos dez, nove são contratados e somente dois efetivos. Neste caso a SME cede o transporte diariamente, pois não há profissionais formados em disciplinas específicas para lecionar na escola e esse é um dos critérios para assumir a função. Uma Kombi é responsável por levar os professores diariamente.

A medida de transporte adotada pelo município é considerada positiva, pois em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, o fato de a professora ser da comunidade, viabiliza a docência para esses alunos que já enfrentam tantas dificuldades e com isso a professora tem maior disponibilidade para preparar as aulas, pois não enfrenta o transporte tão desgastante como os professores que lecionam para os anos finais. São observadas algumas dificuldades no planejamento das aulas, pois as orientações da SEMEC são para que as professoras elaborem um planejamento específico para cada turma, mesmo sendo alunos de multissérie. Essa orientação exhibe nitidamente que as orientações pedagógicas para esta escola do campo são as mesmas das escolas urbanas e para este cenário diferenciado não são adotadas medidas diferenciadas. Sobre lecionar para turmas de multissérie, a professora deu o seguinte depoimento.

Lecionar para turma de multissérie é um desafio a cada dia, pois todos os dias chego em casa e fico tentando fazer adequações no conteúdo para que a aula seja mais significativa pra eles. Vejo uma matéria e já penso como deixar de um jeito que eles possam entender? Sei que meus alunos não tem

acesso a muitas informações então para mim o mais difícil é fazer com que entendam o conteúdo escolar a partir da realidade vivida por eles (PROFESSORA D)

A conversa com as docentes me permitiu observar que existe um isolamento da escola pela SME que não dialoga com as professoras sobre a realidade da comunidade atendida e ideias a serem adotadas para a melhoria do processo educativo, algo muito prejudicial para a prática pedagógica docente e também para o desenvolvimento e permanência desta comunidade. Entendem que a distância e o desgaste da estrada é um agravante para esta situação, mas que não justifica esse abandono e que esse fator prejudica consideravelmente os avanços da escola do campo tanto nas questões administrativas quanto pedagógicas, uma vez que as orientações impostas pela SME são incompatíveis com a realidade da escola e da comunidade. Isso porque o próprio município não tem noção, formação e profissionais capacitados e envolvidos com os objetivos e responsabilidades que envolvem a Educação do Campo. Com isso a escola não tem flexibilidade para fazer adaptações, não tem apoio financeiro para trabalhar na estrutura da escola e não tem apoio pedagógico para promover uma educação adequada à realidade da comunidade e menos ainda políticas públicas municipais para promover avanços e desenvolvimento da Educação do Campo, levando esta escola aos moldes da escola urbana dentro do modelo capitalista. Este cenário reforça características de uma sociedade desigual e discriminatória com forte tendência na marginalização dos povos do campo impossibilitando assim a igualdade de oportunidades e conseqüentemente a extinção da escola desta escola de escola do Campo só tem o nome.

As quatro professoras tem consciência e por isso temem esse descaso como parte do processo de fechamento da escola, pois percebem que a atenção dada às escolas urbanas é diferenciada e os argumentos utilizados pelo município estão embasados no número de alunos cada vez menor e que investimentos não são tão necessários como em escolas maiores. A secretaria de educação por si só constantemente levanta hipóteses sobre a nucleação desta escola e dificulta ano a ano a assistência às demandas da escola e também da comunidade já com vistas no fechamento, logo levando em conta essa negligência as professoras fizeram algumas colocações.

Todo final de ano nos sentimos ameaçadas quando a turma do 9º ano se forma e começa uma turminha de educação infantil com dois ou três alunos. No final do ano passado a SME cogitou o fechamento da nossa escola e levar nossos alunos para estudar na escola de São João da Serra, a 16 quilômetros daqui. É um absurdo colocar essas crianças tão pequenas na estrada. Se aqui já é difícil pra eles, imagina naquele lugar. Eu como mãe e

professora não admitiria, mas infelizmente fazem o que querem com a gente. Dessa vez teve a nossa supervisora que conversou, expôs a situação e evitou por mais um ano, mas percebemos que quando decidirem fazer vai acontecer, pois nunca chamam a gente para conversar para resolver as questões da escola e tudo fica por isso mesmo. Nunca fomos ouvidas, nem sabem que somos nós (PROFESSORA A).

Eles não querem saber da gente. Estão segurando a escola aberta porque não tem onde colocar a gente. Como vão nos levar para dar aula em Santos Dumont? Fica muito difícil para eles. Antes eles queriam fechar a qualquer custo e isso era falado a todo o momento, mas agora perceberam que falta pouco para duas professoras se aposentarem, coisa de três ou quatro anos. Penso que após nossas aposentadorias, utilizarão o mesmo argumento de hoje para não contratar como as dificuldades de transporte para trazer professoras para lecionar e aos poucos vão convencer a comunidade de que o melhor é fechar a nossa escola e como aqui todo mundo aceita tudo, ninguém poderá impedir (PROFESSORA B).

Tenho muito medo que fechem nossa escola. Ela é muito importante para a nossa comunidade e muitos pais só estão aqui ainda porque acreditam que a escola é capaz de preparar seus filhos para o mundo. Eu por exemplo tenho dois filhos e prefiro que meus filhos estudem aqui a estudar na cidade em outras escolas. Meu esposo é agricultor e acredito que eles têm muito a aprender aqui com a nossa gente. E se essa escola fechar, eu vou ter que ir embora pra cidade, porque como vou fazer, eles precisam estudar e eu preciso trabalhar. Nosso povoado também vai acabar porque as pessoas vão embora daqui. Ninguém vai querer ficar sem escola (PROFESSORA C).

Segundo relatos da professora A, no final do ano de 2018 a SME cogitou o fechamento da escola para levar todos os alunos a estudar na Escola Municipal João Mazilão, localizada no Distrito São João da Serra a 16 quilômetros de Conceição do Formoso sentido município de Santos Dumont, o qual pertence. Em consequência da migração das famílias do campo para a cidade, o número de alunos está reduzindo e a escola sofre constante eminência de fechamento e diante disso as professoras sentem-se muito inseguras, pois entendem a importância da escola para a comunidade e para elas próprias, afinal moram na comunidade e tem no trabalho docente um meio de sustento de suas famílias, uma vez que para seus esposos está cada vez mais difícil conseguir trabalho na região e também por conhecer os meninos desde pequenos e toda a comunidade, entendem ser capazes de permitir a eles mais qualidade no aprendizado e mais envolvimento humano com as questões escolares, pois na cidade serão somente mais um aluno. Mas as professoras mesmo não tendo participado de formações continuadas compreendem diversas mazelas envolvidas no processo exclusão do campo.

Não era para ser assim. Plantaram braquiária em tudo e não tem trabalho por aqui. Meu esposo precisa caminhar por quilômetros para conseguir trabalhar em outras fazendas e meu filho não se vê trabalhando com a terra, por mais que eu incentive a ficar. Ainda que ele tenha estudado aqui com a gente e eu o oriente e dê conselhos, percebo que o ensino foi muito fraco e tenho medo de ele não conseguir ir para a Universidade. Ele já falou que não quer ficar aqui. Não tem perspectiva nenhuma de vida. Eu já não sei mais o que fazer, pois se continuar assim também vamos ter que ir embora, principalmente se fecharem a nossa escola e isso me preocupa, pois o meu esposo não tem qualificação nenhuma, e ele só sabe trabalhar na roça, então teremos que procurar outras áreas rurais. Fico muito triste com o descaso com o nosso Formoso, pois aqui tem tanta riqueza natural, tanto potencial para o turismo e nada disso é aproveitado (PROFESSORA B).

Quando surgiu a sugestão de fechamento da escola pela então atual secretária de educação do município, pela supervisora foi uma reunião com os pais no sentido orientá-los quanto às alternativas que a comunidade tinha para evitar o fechamento da escola. As informações passadas foram apoiadas no grupo de pesquisa TRAME que ficou retornar a escola para auxiliar na tomada de medidas cabíveis junto ao ministério público, a fim de coibir essa ação desumana. Na época, eu enquanto supervisora pedagógica, já ciente das diversas questões sociais que envolvia a multisseriada e a Educação do Campo trouxe para a responsável pela sugestão de fechamento da escola, argumentos pertinentes contrários ao fechamento da escola como a necessidade de manter viva naquela comunidade a história, os costumes, os saberes que embora não esteja adequada aos princípios da Educação do Campo, ainda sim, dentro das possibilidades busca o desenvolvimento dos alunos e de toda a comunidade. Citei dificuldades enfrentadas pelos alunos e como seriam agravadas caso essa medida fosse tomada. relatei o desgaste de levar os meninos todos os dias para estudar tão longe. Se já era difícil mantê-los na escola morando perto e elevar o rendimento escolar dos educandos, isso não seria possível com eles estudando tão distante. O trajeto é o mesmo feito por nós professores todos os dias e posso afirmar muito desgastante.

Ainda que não tenham fechado a escola, as ações neste sentido continuaram a acontecer e o município apoiado no discurso de contingência de gastos fez junções de turmas que já eram multisseriadas e a professora que era eventual e secretária, também assumiu uma sala de aula para dividir a responsabilidade com as colegas de trabalho. Assim a secretaria de educação reduziria um contrato, o único da professora que lecionava para o 4º e 5º anos do ensino fundamental no turno da tarde. Neste caso uma das professoras que optava pelo dia de estudos, não poderia mais gozar desse benefício, pois a professora que a substituíria estaria em sala de aula e por conta da distância e da falta de transporte, não haveria

possibilidades de enviar uma professora eventual da SME. Ou seja, aos poucos os empecilhos são inseridos bem como a sobrecarga de trabalho e com isso a insatisfação das professoras que sentem se cada vez mais desmotivadas.

Vimo-nos numa situação muito delicada e percebemos que nem os ciclos de alfabetização estavam sendo respeitados. Os gastos ou a contenção deles era o único foco naquele momento e não percebem a importância da escola para esses meninos e para a nossa comunidade. Fiquei muito decepcionada com a postura da SME e entendi que não havia nada tão ruim que não pudesse piorar. Todos os argumentos que usamos para manter a professora não valeram de nada e a única opção foi me colocar a disposição para assumir uma sala de aula, além da secretaria e da função de eventual, e assim dividir um pouco da responsabilidade que era da professora contratada. Fiquei muito sobrecarregada porque os professores de 6º ao 9º que moram em Santos Dumont e fazem esses deslocamento para lecionar aqui, faltam muito, claro que não generalizando, mas posso dizer que estou em sala na maioria dos dias, algo que deveria ser uma eventualidade, e o trabalho de secretaria fica a desejar e eu só o faço quando tenho um tempo livre. Minha prioridade são os alunos e por isso faço questão de priorizar o trabalho pedagógico. Este ano tive que assumir uma turminha por conta da redução do contrato, mas posso dizer que estou muito feliz com a minha turma de multissérie de 4º e 5º ano, pois amo lecionar e a escola e faço todo possível para ver a escola e os alunos bem, porém, sinto que a escola esta cada vez mais abandonada pelo município e tenho medo que um dia ela venha a fechar. Minha mãe, eu e minhas filhas estudamos aqui. Uma delas esta na Universidade cursando matemática e o sonho dela é lecionar aqui. Não sei se isso será possível (PROFESSORA A).

A situação citada pela professora B é vista como fator determinante no fechamento da escola. Duas das professoras efetivas já lecionam a vinte e dois anos aproximadamente e temem que quando tiverem tempo para aposentar-se a escola seja fechada. Durante a entrevista é perceptível o desconforto das professoras que tanto lutam pela escola. Estudaram nela, seus filhos ainda estudam e não querem que a escola seja fechada, mas todos os indícios fazem referência ao fechamento. Lamentam muito esse abandono. Alegam que nos anos de 2004 e 2012, a política municipal estava mais atenta às questões do campo e nesta época a secretaria de educação dava mais suporte à escola. Sentiam-se mais amparadas pela política municipal de educação voltada para Educação do Campo. As mudanças levam a perceber que interesses políticos são sempre sobrepostos às necessidades do povo. Muda a política e as professoras já logo ficam apreensivas com medo do que vem pela frente.

Nesta época, a então secretaria de educação participava de grupos de estudos da UFJF e adotava uma postura bastante diferente da gestão atual, pois tinha noção das questões que envolvia a multissérie e a Educação do Campo. Assim os olhares se voltaram para este

cenário e a ele foi dada certa atenção às demandas sociais necessárias para o funcionamento da escola. Ainda que lentamente ações e transformações aconteceram e o mais importante é que havia diálogo entre os sujeitos e com isso abertura para discutir solução para problemas simples que impedia os avanços da educação no município. O fato de haver entendimento das questões sociais que afetavam o município e a Educação do Campo permitiram momentos ricos de troca de saberes e crescimento para o cenário educacional do município, inclusive experiências únicas citadas com saudade pelas professoras entrevistadas.

5.1.4 A Multissérie e os sujeitos do campo

Durante a realização desta pesquisa foram verificadas dificuldades para além da multissérie que afetam o processo ensino aprendizagem e a prática pedagógica, como por exemplo, a relação família escola. Além do analfabetismo e pouca instrução dos sujeitos do campo, o fato de os pais estarem muito cedo na colheita e na ordenha impede o acompanhamento mais minucioso da educação dos filhos e filhas e acabam por transferir para a escola toda a responsabilidade. São trabalhadores e trabalhadoras lutando pelo sustento de suas famílias e não podem ser culpados por essa realidade característica da vida dos sujeitos do campo, pois este impedimento ocorre em consequência da não adequação da escola localizada no campo as matrizes pedagógicas da Educação do Campo, provocando assim uma incompatibilidade da rotina escolar com a rotina da vida do educando diferente da Educação do Campo que busca conciliar a prática pedagógica com vivências, modo de vida e trabalho dos sujeitos do campo e conseqüentemente promover a interação família escola.

Os sujeitos da Educação do Campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os desafios desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar do modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas e pedagógicas (CALDART, 2004, p.52).

O modo de vida e trabalho do campo não é um problema para o contexto social, histórico e político brasileiro e nem são eles os responsáveis pelos resultados tidos como

ruins, muito pelo contrário, os sujeitos do campo sofrem com as condições sociais a eles imposta e as lutas se devem a inconformidade com esta situação. Vida no campo é sinônimo de trabalho duro e mesmo enfrentando diversos problemas como educação precária, ausência de atendimento as demandas dos povos do campo bem como de políticas públicas educacionais para este contexto, trabalhadores e trabalhadoras do campo compreendem o valor da terra e são gratos por tudo que ela oferece. São sujeitos que respeitam o espaço que os permite seu sustento. Contudo ainda preservam a natureza e cuidam do meio ambiente pensando em si e nas próximas gerações. Estas ações dentre tantas outras repletas de saberes, valores humanos e culturais promovem um aprendizado valiosíssimo na vida do educando podendo servir de base para o processo educativo escolar tornando-o mais significativo na formação destes sujeitos. Então vale ressaltar que os problemas educacionais estão presentes em todo território brasileiro e não somente no campo, porém observa-se uma situação mais crítica no campo ao considerar que existe um descaso no que se refere à construção de políticas públicas (BÖNMANN, 2015).

Além das questões educacionais existem no campo outros problemas como precariedade na moradia, ausência de saneamento básico, de atendimento a saúde e alimentação que muito compromete o desenvolvimento dos sujeitos do campo e do processo educativo. É um desafio levar o educando a entender o poder transformador da educação uma vez que diariamente enfrentam junto com suas famílias tantas dificuldades. Motiva-los, fazê-los gostar e desejar permanecer na escola é um desafio que faz necessária uma abordagem metodológica específica organizada a partir do preparo ou qualificação apropriada com foco nesta situação e experiências concretas. Desta maneira políticas públicas educacionais inclui também a atuação docente essencial para atender as demandas educacionais. Essa qualificação não acontece sozinha por meio da prática cotidiana, mas devido sua importância exige investimentos na formação continuada dos docentes que atuam no campo de modo a colocá-los cientes das condições e realidade dos alunos e do seu papel enquanto educador.

No decorrer da entrevista, as professoras salientaram algumas dificuldades encontradas pelos alunos no acesso à escola como falta de segurança no transporte e a estrada precária no entorno do distrito que dificulta o acesso à escola. Não existe nenhum tipo de fiscalização, as crianças são levadas em transporte inadequado sem cinto de segurança, e segundo justificativa do motorista, não existe carro que suporte as más condições das estradas. Todas essas situações impactam direta e negativamente no processo ensino aprendizagem, pois tanto descaso e abandono desmotiva alunos, professores e comunidade. Segundo as professoras, sentem-se em meio ao caos diante de tantos problemas, porém mesmo com tantas

dificuldades a motivação profissional existe e vem dos alunos, pois percebe o quanto a educação é importante para a transformação social e o quanto a orientação delas é importante para a transformação humana do educando, para que não se conformem com essa dura realidade. Neste contexto, senão as professoras a manter viva a escola, os alunos seriam deslocados para outra escola. Sobretudo, nos diálogos realizados as docentes enfatizam os problemas da multisserie e observa-se que entendem esta forma de organização escolar como uma das principais responsáveis pelos resultados negativos e acreditam que todas as questões pioraram muito após a inserção da multisserie na rotina desta escola.

Acho difícil dar aula na sala multisseriada porque as turmas são juntas, os alunos aproveitam pouco à aula, e isso influenciam no rendimento dos meninos. Mas hoje fico feliz porque se não fosse à escola da nossa comunidade e a multisserie, os alunos não estariam estudando aqui. Pelo menos assim eles têm oportunidade de estudar perto de casa porque é muito complicado ter que estudar na cidade. Traz muita preocupação para os pais e cansaço para os alunos que querem desistir de estudar (PROFESSORA A).

Eu não gosto de lecionar para turma de multisserie. Se fosse cada turma na sua sala os alunos aprenderiam mais, e com menos alunos seria melhor, mas hoje compreendo que essa é a nossa realidade, e com o tempo fui desenvolvendo estratégias na minha didática pedagógica. Na minha sala uns aprendem com os outros e o conteúdo do terceiro ano também serve para o segundo ano, vice-versa e assim vai. No ano seguinte, o assunto já foi introduzido, o aluno já ouviu falar sobre e assim facilita o processo ensino aprendizagem. Acho que essa interação ajuda muito (PROFESSORA B).

Acho muito complicado lecionar para turma de multisserie e para mim o melhor seria se cada turma estivesse separada na sua sala. Acho que eles aprenderiam mais e eu também poderia me dedicar ainda mais. Tanto eu quanto os alunos ficam meio perdidos nessa situação, principalmente no início do ano. Já mais no final as coisas melhoram, pois já estamos mais habituados (PROFESSORA C).

Os relatos das professoras indicam que enquanto docentes estão aprendendo a lidar com essa realidade ou que talvez ao longo dos anos estejam se acostumando com esta rotina uma vez que não são oferecidas outras opções, porém são inúmeros os pontos negativos no que refere o processo ensino aprendizagem da multisserie. A professora A já se conforma ao comentar que embora seja muito difícil lecionar para turmas de multisserie, essa forma de organização escolar permite a escolarização dos sujeitos do campo, que devido à distância talvez nem tivessem como frequentar a escolar. O distrito é realmente longe da cidade e esse trajeto provoca certa preocupação nos pais, principalmente quando chegam à cidade sem nenhum acompanhamento. Essa situação já ocorre com os alunos que conclui os anos finais

do ensino fundamental que são maiores, com os alunos pequenos seria ainda mais difícil, sem falar do deslumbre dos alunos com a cidade. É muito perigoso. Então entendem ser melhor ter escola precária do que não ter escola.

Ao observar a professora B no cotidiano e na sala de aula algumas reflexões foram realizadas e foi possível compreender que mesmo não gostando de lecionar para turmas de multissérie devido a tantas dificuldades, ela mostra que a experiência adquirida ao longo dos anos a levou a desenvolver estratégias de ensino junto da prática pedagógica que a permitiu uma relação de apoio e troca de conhecimento entre os alunos favorecendo-os no processo ensino aprendizagem. Ela já entende que é possível um processo educativo de qualidade para alunos de níveis e turmas diferentes em uma mesma sala de aula. Na minha percepção esta professora compreende a existência de problemas bem mais profundos para além da multissérie e por isso ela consegue desenvolver melhor a prática pedagógica para estes educandos. Durante a conversa, esta mesma professora alega que desistiu de lutar pela separação das turmas e começou a lutar consigo mesma buscando meios e se informando de como melhorar sua prática pedagógica nas turmas de multissérie. Hoje, independente de multissérie, ela consegue alcançar bons resultados no processo ensino aprendizagem de alfabetização e letramento destas crianças.

No geral, nas discussões por nós realizadas segundo as professoras, ainda que aos poucos estejam criando estratégias para lecionar na multissérie, em razão do número reduzido de alunos, não deixam de expor sua insatisfação e relatam que lecionar nessas turmas é dificultoso, complicado e que o ideal seria turmas separadas, pois na multissérie os alunos aprendem menos, tem mais dificuldade e as docentes também tem dificuldade para lecionar e desenvolver estratégias diferenciadas. Isso porque não há um projeto para atender as demandas educacionais da multissérie que envolva formação continuada destas professoras e das demais espalhadas Brasil afora. Às professoras, crianças e sociedade foram impostas essa condição e tiveram que aprender sozinhas a lidar com ela.

A professora C ressalta sua insatisfação e coloca a seriação como solução da multisseriação sem perceber que ambas partem do mesmo princípio. Acredita que alunos inseridos em turmas seriadas têm melhor rendimento escolar e que a aula fica mais completa. Principalmente pelo fato desta professora lecionar para educação infantil junto com o 1º ano do ensino fundamental. Segundo ela a educação infantil necessita de atividades diferenciadas, mais lúdicas enquanto o 1º ano já em fase de alfabetização demanda outro comprometimento. São duas turmas que demandam atenção especial e nesse caso atenção dividida, pois alega não conseguiu desenvolver estratégias para lecionar em ambas as turmas tão diferentes.

Segundo ela, enquanto está alfabetizando o 1º ano deixa de lado a educação infantil e vice-versa, o que na percepção dela causa graves danos no desenvolvimento das crianças.

Estas colocações nos levaram a refletir sobre como o modelo de seriação urbana já é parte da formação docente, e como a formação docente tem enraizada em suas raízes a educação nos moldes capitalistas. No entendimento de algumas delas os alunos de turmas seriadas aprendem mais que os alunos das turmas multisseriadas pelo fato de ser todo mundo com idade e série compatível. Na prática a situação é bem diferente, pois independente de seriação e multisseriação o sistema educacional brasileiro tem se mostrado falido. Hoje o modelo seriado urbano permanece forte na essência da formação docente e o professor também vítima do sistema reforça ações impostas pela classe dominante e pelo modelo hegemônico capitalista adotado no processo educativo brasileiro que marginaliza os povos do campo. A prática pedagógica diferenciada pode promover este trabalho social, mas somente docentes capacitados promovem mudanças neste cenário. A professora B entendeu a estrutura do processo, mas somente a formação continuada permite a conscientização da sua prática pedagógica. O cenário enfrentado pelas professoras de multissérie oferece poucas possibilidades de enfrentamento e superação desta realidade e compreensão da mesma.

[...] a seriação apresenta como referência o paradigma Urbano-cêntrico, pautado pela racionalidade científica, meritocrática, competitiva e excludente. A seriação aposta na fragmentação do tempo, espaço e conhecimento; as séries são anuais; a escola é entendida como o único local de aprendizagem; nela, o conhecimento científico é o que vale e os modos de vida dos sujeitos do campo não são valorizados (HAGE, 2008, p. 12).

A seriação enquanto organização escolar “[...] não dá conta da formação integral dos educandos, pois não está centrada nos educandos, em seu desenvolvimento humano e nos modos de vida dos sujeitos do campo” (HAGE, 2008, p. 6). Esta afirmação nos permite refletir e considerar que estes fatores e a não prática deles são os principais responsáveis pelos resultados negativos da multissérie que na maioria dos casos desconsidera as matrizes pedagógicas da Educação do Campo, e quando avaliada de maneira mais dinâmica em todos os seus aspectos a forma de organização escolar passa a ser um fator secundário, mas que não inviabiliza o processo educativo assim como os demais. Isso quer dizer que sim, é possível fazer educação de qualidade na multissérie, pois esta qualidade está relacionada com a adequação da escola, do processo ensino aprendizagem, da prática docente às questões presentes na Educação do Campo.

E se a seriação é vista como tão melhor que a multisseriação, qual a relação da seriação com a multisseriação? Conforme citado anteriormente ambas as modalidades de organização de ensino são parte de um projeto imposto pelo modelo capitalista e quando analisadas nesta óptica, o que difere as duas é que um modelo tem turmas diferentes separadas uma em cada sala e a outra tem turmas diferentes juntas em uma mesma sala, mas todas partindo do mesmo princípio de ensinar um conteúdo para cada série diferente tornando a prática docente um tanto mais complexa, pois ao invés de lecionar para uma deverá lecionar para duas, três ou mais turmas, ou seja, mantém-se no campo uma prática educativa parte de um modelo hegemônico de seriação adotado pelo sistema capitalista que vai contra tudo o que acredita os movimentos sociais do campo e assim os que deveriam ser instrumentos da luta pela terra e valorização do campo tornam-se soldados do capitalismo que diariamente disseminam a ideia de hierarquia campo cidade e conseqüentemente enfraquecem a luta dos povos do campo, por justiça social. Por este motivo a insistência na formação docente, pois a escola inserida nos moldes da Educação do Campo conta com a participação de docentes capacitados, conscientes do seu papel social para esta realidade e dos objetivos dos sujeitos do campo, e, contudo sujeitos capazes de vislumbrar novas ideias de organização da multissérie tal como Arroyo que traz como exemplo os ciclos de formação.

A escola não separaria a crianças e adolescentes por níveis de conteúdos aprendidos, por séries, mas aproximaria por experiências, idades culturais, sociais, aprendizados, socialização. A preocupação das professoras e professores seria entender em qual ciclo cultural, social, estão nossos educandos. [...] É muito mais fácil que organizar a escola por séries. Na escola multisseriada é fácil trabalhar por ciclos de formação (ARROYO, 1999, p.23).

Ao contrário da escola seriada, os ciclos de formação a partir da multissérie permitiria a comunicação entre idades, saberes e vivências diferentes e os educandos teriam a oportunidade de vivenciar um processo educativo único, rico e repleto de aprendizado diferente do que vivem hoje. São estratégias que visam o desenvolvimento e valorização do educando e do campo, pois uma escola do campo é capaz de promover gradativamente a transformação social na vida dos sujeitos seus familiares e do lugar onde vivem, pois é preciso dar um basta no processo histórico de exclusões sofrido pelos sujeitos do campo. Já foram excluídos da terra, do conhecimento, da cultura e da dignidade, e não mais podem ser excluídos da escola. (ARROYO, FERNANDES, 1999).

Após conversar com as professoras sobre as turmas de multissérie, foi conveniente dialogar com os educandos uma vez que são eles os principais sujeitos do processo ensino aprendizagem no ambiente escolar, e saber o que pensam sobre as turmas de multissérie, nas quais estão inseridos também é muito importante.

Gosto muito da minha escola e da minha sala. A minha tia ajuda muito a gente, ela me ajuda a ler (Aluno do 1º ano - 7anos).

Às vezes é meio bagunçada e a tia tem que ficar brava (Aluna do 2º ano – 8 anos).

Acho a minha sala legal, mas estudar em sala com todos mundo da mesma série deve ser melhor (Aluno do 3º ano - 9 anos).

Não gosto da minha turma porque é meio bagunçada. Quando o quinto termina a atividade eles começam a conversar e atrapalha a gente do quarto. Tem gente que ainda nem sabe ler estudando com a gente que já sabe aí a professora tem que ficar ajudando ela e fica tudo atrasado (Aluna do 4º ano – 10 anos).

Não gosto dessa turma, mas também nunca estudei na outra de uma turma só então não sei como é (Aluno do 5º ano – 11 anos).

Dos cinco alunos abordados, um de cada ano e de duas turmas diferentes, três relataram não gostar de estudar em turmas de multissérie e acreditam que a turma seriada seria melhor para eles. Mas isso é o que escutam das professoras e de toda a comunidade. Essa afirmação aponta que já existe nesta comunidade uma concepção formada sobre a multissérie, pelo fato de não compreender a complexidade da questão. Todos os alunos do primeiro ao quinto ano sempre estudaram em turma de multissérie, inclusive um deles faz esse relato.

A multissérie é uma realidade e em alguns lugares, a única opção de escolarização dos povos do campo, principalmente diante das questões políticas, econômicas e sociais deste país. É inegável que em razão das condições precárias, da diversidade de alunos e da falta de políticas públicas educacionais, essa modalidade de organização de ensino acarreta ao educando perdas no processo de construção do conhecimento cognitivo e social e estão desde sempre em posição de desvantagem, mas não somente pelo fato de estarem inseridos na

multissérie. Quando analisamos a realidade educacional do Brasil compreendemos que estes alunos não teriam melhor educação nas escolas urbanas afastadas de suas casas, pois estas escolas adotam uma prática tão quão igual à escola localizada no campo. Teria sim, sem dúvidas uma educação de qualidade se as escolas do campo do Brasil estivessem de fato inseridas nas matrizes pedagógicas da Educação do Campo.

5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA MULTISSÉRIE

Nessa ordem serão feitas observações a partir dos objetivos propostos e da lógica das concepções da Educação do Campo sobre as práticas pedagógicas adotadas pelas docentes das turmas de multissérie da Escola Municipal de Conceição do Formoso, conhecimento construídos a partir dessas experiências, abordagem da realidade dos sujeitos da comunidade, a participação da comunidade no processo educativo e a interação com o meio onde estão inseridos. Segundo Arroyo (2004) é crucial que o professor compreenda a construção do processo ensino aprendizagem fundamentado na identidade, valores, cultura e realidade dos sujeitos, afinal a questão identitária é parte da luta pela Educação do Campo e deve ser abordada com a relevância que lhe cabe. Conhecer características do meio e dos indivíduos parte do processo educativo permite ao docente entender a situação que envolve o educando, a si próprio e o contexto social de maneira geral bem como os fatores que o afetam e a partir dessa percepção mais complexa torna-se mais consciente a elaboração de planejamentos voltados para interação entre escola aluno, família e comunidade, de aulas mais significativas e o desenvolvimento de técnicas e estratégias condizentes com a realidade dos sujeitos do campo e questões sociais deste território.

Ao conversar com as professoras foi possível observar que entendem perfeitamente a necessidade de uma prática docente diferenciada e mais específica compatível com a realidade dos educandos. Dentre os motivos, elas citam por se tratar de uma escola do campo e de turmas de multissérie, e com esse intuito alegam abordar temas significativos e também buscam adequar materiais didáticos à realidade dos alunos. Porém a ausência de formação continuada e de um PPP específico para a Educação do Campo são entraves para a prática docente desta escola. Inclusive devido à falta de formação as professoras desconhecem os fenômenos que deram origem a multissérie, embora entendam a situação de abandono e também não tem bem definida a percepção da prática docente junto ao processo educativo

voltado para uma educação emancipadora. Assim sendo, ainda que com todo empenho das docentes, a prática pedagógica está sempre voltada aos interesses do capital.

Não temos estrutura e formação para oferecer aos meninos aulas mais dinâmicas, além de me sentir sobrecarregada com minhas funções, o que me impede de planejar aulas mais apropriadas. Com isso percebo que eles não desenvolvem o quanto podiam, e no fim os que têm menos dificuldade avançam um pouco mais que aqueles com alguma defasagem, porque eu não consigo atendê-los da maneira que deveria. No final os alunos são os maiores prejudicados (PROFESSORA A).

Eu também adapto as atividades à realidade e vivência dos meus alunos, mas sinto muita falta de aulas mais concretas fora da sala de aula e eles também. Às vezes eles ficam entediados de ficar na sala, só que nessa fase de alfabetização, ainda com multissérie, preciso pegar firme com eles, pois não é fácil trabalhar com duas, três turmas juntas. Uns já estão consolidando, enquanto outros estão caminhando ainda muito dependentes, chamando toda hora e tem aqueles que têm muita dificuldade e necessitam de atenção especial. Esses eu coloco sentadinhos perto de mim porque não quero que ele fique para trás. Os alunos rendem mais quando tem menos alunos nas turmas, e eu também percebo isso quando comparo com outras turmas que já trabalhei porque consigo dar mais atenção a eles. Eu também desenvolvo melhor (PROFESSORA B).

Não posso dizer que faço algo diferente com eles porque minhas atividades são como de qualquer outra escola. Faço atividades xerocadas, trabalhos concretos, cumpro o planejamento e busco desenvolver as habilidade e capacidades conforme o currículo imposto pela SEMEC, mas quando eu trabalhava só com a educação infantil era melhor porque fazia um trabalho mais direcionado e agora com o primeiro ano junto, o rendimento caiu um pouco, porque a educação infantil gosta de brincar, mas o primeiro ano também precisa ser alfabetizado e aí fica complicado e não dá pra inventar muita coisa (PROFESSORA C).

Quando vejo o planejamento fico apavorada e mal tenho tempo para planejar a aula do dia porque eu os acompanho dia-a-dia. Vejo como foi à aula de hoje para dar continuidade amanhã e fazê-los fixar bem o conteúdo. Tenho tanto medo deles não aprender. Eu não consigo trabalhar com todos juntos. Separo uma turma no quadro negro e colo a outra no quadro branco e enquanto uma faz eu explico pra outra e assim vai. Acho que não to fazendo o certo, mas fico muito perdida com a turma de multissérie porque nunca tinha trabalhado antes com turmas assim e agora to melhorando um pouco (PROFESSORA D).

Desde o surgimento da multissérie nesta escola e das demais consequências do processo de exclusão da escola do campo as professoras foram muito resistentes, mas a

preocupação com os educandos não a deixaram desistir. As situações impostas pelo sistema capitalista às condicionaram a uma prática docente limitada a quatro paredes e diariamente buscam meios e estratégias para lecionar em meio às dificuldades. Sobretudo, ainda que a falta de orientação torne um tanto mais custoso o percurso percorrido pelas docentes e educandos observa-se que as relações criam possibilidade diante dos limites e as professoras por sua vez mesmo diante de tantos questionamentos, dificuldades e desafios não ficaram de braços cruzados, e estão em constante movimento no aprimoramento da prática pedagógica diária e cotidiana. Acompanham de pertinho o desenvolvimento escolar de meninos e meninas que conhecem desde o nascimento e a eles preparam atenção e cuidado especial. Existe uma preocupação com o presente e futuro deste educandos.

Em relação à percepção da prática docente diferenciada, adequada às matrizes pedagógicas da Educação do Campo, Hoeller (2013, p.136-137) afirma que alguns elementos são considerados substanciais quando o assunto faz alusão à formação dos sujeitos. As ações pedagógicas voltar-se-ão para as experiências e vivências dos alunos e da comunidade. Os elementos os quais o autor faz referência deverão estar contidos na prática docente. Sobre a relação escola comunidade, as professoras afirmam existir interação com a comunidade local, até porque são moradoras da comunidade e conhecem a todos por longos anos. Para as docentes a escola não é somente um local de trabalho, mas uma extensão de suas vidas e a comunidade deposita muita confiança no trabalho docente. A comunidade também tem participação na vida das professoras, pois às viu crescer, formar-se e contribuir com a comunidade. São muito respeitadas pelos moradores que dão a elas total autonomia para com seus filhos. As professoras entendem que o vínculo construído com alunos e familiares a partir das vivências fora da escola às leva a conhecer a realidade social de cada um daqueles educandos e por isso viabiliza o processo educativo.

As experiências das docentes fora e dentro do ambiente escolar são essenciais para fazer acontecer a Educação do Campo, porém faltam-lhe orientações necessárias na condução da prática pedagógica na Educação do Campo e turmas de multissérie. Dentre as condutas indispensáveis é fundamental interagir com educandos e comunidade visando o desenvolvimento sustentável, respeitando diversidades e os saberes populares; Incentivar e possibilitar saberes ligados ao planejamento, monitoramento, manejo e sistemas agroecológicos; Projetar e executar atividades de educação baseadas nos princípios e diretrizes da Educação do Campo; Atuar com autonomia na construção de novos conhecimentos e práticas inovadoras no âmbito da Educação do Campo; Atuar com respeito à especificidade da gestão das escolas do campo; Desenvolver processos de aprendizagem que

extrapolem a formação por disciplina, professor, aluno e sala de aula; Estimular experiências em Educação do Campo com as comunidades locais respeitando as especificidades e os saberes construídos pelos sujeitos do campo; Contribuir para a construção de uma vida ambientalmente sustentável; Articular o processo ensino aprendizagem com a comunidade, iguais aos construídos nos movimentos sociais camponeses; Organizar práticas pedagógicas que respeitem os espaços e tempos diferenciados da vida e da escola do campo, e, sobretudo;

Construir processos de aprendizagem que analisam e possibilitam uma reflexão sobre a estrutura fundiária em nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar, os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas, a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. (HOELLER, 2013, p.136-137).

Construir Educação do Campo envolve ações profundas sob o objeto. A prática pedagógica deve ser fundamentada nos conhecimentos dos povos do campo, subjetividades, especificidades e desejos, fazendo necessária a relação com homens, mulheres e crianças do campo. A prática pedagógica a partir dos princípios da Educação do Campo exige envolvimento dos sujeitos ligados à temática em questão. Viver e buscar vivências significativas que possam apoiar o processo educativo. Evidente que a complexidade deste processo não será alcançada da noite para o dia, porém deverá ser construída gradualmente a partir de vivências e experiências fundamentadas no contexto dos movimentos sociais do campo que trazem consigo a realidade da vida de luta dos sujeitos do campo. A não atuação destes movimentos nos diversos municípios brasileiros impede ou dificulta o avanço dos objetivos da Educação do Campo, como é o caso de Conceição do Formoso.

Para atingir metas sociais educacionais considerando a vida, o trabalho, a cultura dos sujeitos do campo e cumprir exigências educacionais e sociais dos povos do campo, algumas mudanças de caráter pedagógico e organizacional deverão ser promovidas a começar pela gestão democrática, fator essencial para promover qualquer transformação. Em seguida, profissionais envolvidos deverão atentar-se às novas tendências educacionais, sem desmerecer o que já existe, agregando o que é novo e positivo. Também neste sentido é fundamental que a gestão tenha consciência das demandas educacionais da população, seja ela do campo ou não e busque condições de melhorias no acesso a escola. As metas já devem ser parte de um projeto que pode e deve ser aprimorado conforme a necessidade de cada comunidade. Na

atual conjuntura é preciso iniciativa do governo seja ele de nível macro e microconjuntural no que se refere às ações em prol da Educação do Campo.

Na Educação do Campo, a prática docente abrange diversos aspectos do cotidiano escolar dos alunos e também da comunidade assim como quantidade de alunos, comportamento, conduta e estímulo. Sobre a pouca quantidade de alunos, quando questionadas sobre essa redução que acontece ano a ano e sobre o processo ensino aprendizagem destes educandos, as quatro investigadas, professoras de multissérie parecem concordar com a mesma opinião.

Depende do ponto de vista. O número de alunos está reduzindo ano a ano, então pensamos que poderíamos dar mais atenção a ele caso as turmas fossem seriadas, mas no caso da multissérie que exige mais de nós, a atenção ainda fica bastante dividida. A SME exige que cumpramos um conteúdo para cada ano de ensino, ainda que em multissérie, o que a meu ver compromete o processo ensino aprendizagem. Com 17 alunos, eu não consigo dar a devida atenção que eles merecem, então nesse caso, considero negativo. Sei que não são muitos alunos, mas ainda sim percebo uma disparidade no comportamento e afirmo que os alunos têm certa desvantagem em relação aos da cidade, pois aqui alguns têm pouquíssimo contato com outras pessoas, somente na escola mesmo. Outros não têm nem televisão. Acredito também que não fui preparada o suficiente para lidar com essa situação e gostaria de mais orientação. Este ano estamos tendo uma experiência positiva com a multissérie, pois a supervisora trouxe um novo modo de atuar nessas turmas que nos deixa mais livres para lecionar. Ela permite adaptações no currículo, um planejamento único, inovações e novas maneiras de ensinar, saindo da sala de aula para aulas mais dinâmicas e condizentes com a realidade dos alunos (PROFESSORA C).

Em relação ao comportamento, não há queixas e as professoras alegam haver reclamações neste sentido. Na escola os problemas com indisciplina são raros. As reuniões são bimestrais e os pais são convocados quando necessário. As professoras sentem-se muito respeitadas na comunidade tanto por pais quanto para alunos.

Apesar das diferenças, porque em comunidade todo mundo conhece a vida de todo mundo, somos tratadas com muito respeito e isso me emociona. O olhar pra gente é diferente e os pais confiam muito na gente. Isso me motiva a seguir nesta escola, pois sei que em outros lugares isso já não existe mais. É sinal de reconhecimento. O professor é visto como importante pelos alunos e comunidade. Ficamos muito felizes quando nossos alunos crescem e nos agradecem dizendo que nós os motivamos e por isso chegaram aonde queriam chegar (PROFESSORA B).

No geral as professoras demonstram certa preocupação quanto ao número de alunos, pois temem que a escola seja fechada, e essa ameaça às perturba constantemente.

Relacionam a redução do número de alunos com a ida das famílias para a cidade em razão da falta de incentivo financeiro para os moradores que precisam trabalhar para promover seu sustento. Os trabalhadores rurais donos de sua própria produção são capazes de manter a si e suas famílias, mas os que dependem de conseguir trabalho vão embora para a cidade, pois não há mais muitos lugares para trabalhar. Em consequência da distância dos centros urbanos das cidades vizinhas à migração das famílias para a cidade é constante, pois é inviável ir e voltar todos os dias. Uma vez feito esse caminho, dificilmente voltam para o lugar de origem. Contudo a escola tem uma importante função social para esta comunidade e acredita-se que se de fato os sujeitos do campo fossem tratados com igualdade de direitos, este cenário poderia ser valorizado. Quanto a essa questão, duas professoras expuseram suas opiniões.

Nosso lugar é rico em belezas naturais, nossa gente é acolhedora e aqui está sempre lotado nas festas e feriados. Eu acredito no potencial do Formoso. Recebemos turistas de vários lugares trazidos principalmente por familiares, mas não existe divulgação e nem investimentos neste sentido. Se houvesse um olhar político mais carinhoso para o nosso distrito, com certeza haveria avanços na questão econômica e as pessoas parariam de ir embora. Porque a gente entende que todo mundo precisa trabalhar então algo precisa ser feito. Mas por enquanto só vemos descaso e abandono. (PROFESSORA A).

Nossa comunidade esta abandonada em todos os aspectos. Não olham para nós e pouco se preocupam com os nossos trabalhadores e alunos. Vários políticos já vieram aqui e prometeram nos ajudar, criar projetos para promover o artesanato da nossa gente e até hoje nada fizeram. Já a ideia da feira que acontece na quarta-feira foi muito positiva. A gente tava precisando disso. Os pequenos produtores de Conceição do Formoso, de queijos, grãos, verduras e legumes montam barracas e fazem a feira em Santos Dumont na Praça Cesário Alvim e vendem alimentos de qualidade sem agrotóxicos num preço mais acessível. Ainda atendem a demanda da nossa comunidade e só compramos no mercado aquilo que não conseguimos aqui. A feira mostrou a cara da nossa gente e melhorou a situação financeira dos produtores, pois agora temos para quem vender nossos produtos (PROFESSORA B).

Após análises e diálogos com moradores foi possível observar que a feira trouxe visibilidade para as pessoas de Conceição do Formoso que agora podem vender seus artesanatos e alimentos por eles cultivados como doces, verduras, legumes e demais.

A Lei n 4.462 de 27 de setembro de 2017 “Institui a feira livre noturna do produtor rural de Santos Dumont e cria a comissão municipal da feira livre do produtor rural de Santos Dumont”.

Da Feira do Produtor Rural

Art. 1º - A Feira destina-se à venda a varejo de produtos:

- I - hortifrutigranjeiros, englobado neste conceito frutas, legumes, verduras, cereais, grãos, ovos, tubérculos, aves e peixes;
- II - produtos derivados da industrialização caseira de origem animal, vegetal e farináceos como queijo, manteiga, requeijão, iogurte, doces, compotas, conservas, molhos, vinhos, licores, açúcar mascavo, melado, rapaduras, farinhas, defumados e embutidos, pães, biscoitos, tortas, vassouras, sabão caseiro em pedra.

A organização da feira⁴⁴ foi uma estratégia muito positiva, pois valorizou o trabalho e a identidade dos sujeitos de Conceição do Formoso. Além de contribuir positivamente para a questão financeira dos produtores que também gastam com insumos para produzir seus produtos trouxe para o pequeno centro urbano de Santos Dumont e moradores, oportunidade e opção de alimento saudável num preço acessível, e ainda aumentou a concorrência em relação aos comércios maiores que vendem produtos vindos de fora e só visam o lucro. Os produtores beneficiam a população com produtos frescos, de boa qualidade e preço justo. Com isso o distrito ganhou visibilidade e se faz presente todas as semanas no centro de Santos Dumont, trazendo cheiros, comidas, sabores e a graça da gente de Conceição do Formoso. Além de fazer a feira semanalmente, as pessoas param para fazer um lanche preparado na hora, tomam um caldo de cana e interagem barracas. É um momento muito agradável. Além de verduras, hortaliças, legumes, frutas, doces, queijos e trabalhos artesanais, montam uma barraquinha que vende pastel, caldo de cana, pão com lingüiça, tudo vindo de Conceição do Formoso e feito com muito carinho.

⁴⁴ Art. 2º - I - A Feira do Produtor Rural tem como fim princípio, fortalecer o produtor rural do município, especialmente, a agricultura familiar, promover o aumento da produção de hortifrutigranjeiros, visando à melhoria de abastecimento à população, bem como fortalecer a união e o espírito de cooperação entre produtores, facilitando o escoamento e venda da produção, e conseqüentemente aumentando a renda do produtor;

II- fortalecer o produtor rural do município, especialmente, a agricultura familiar, através da comercialização de hortifrutigranjeiros, inclusive de produtos por ele industrializados de origem animal, vegetal e farináceos, obedecendo às exigências legais dos órgãos competentes e responsáveis;

III - oferecer ao consumidor produtos a preço mais acessível e de boa qualidade.

A feira acontece toda quarta-feira em frente à prefeitura na Praça Cesário Alvim e reúne pequenos agricultores de Conceição do Formoso. São vendidas frutas, verduras, legumes e queijos, tudo produzido pelos próprios agricultores em pequenos terrenos que antes eram vendidas para o comércio local de Santos Dumont.

5.2.1 Práticas pedagógicas, realidade do campo e Diretrizes da Educação do Campo

A educação seja do campo ou urbana deve ser entendida como única e atender as demandas sociais fundamentais para o desenvolvimento dos povos os quais se destinam. A partir desse entendimento a educação torna-se ferramenta básica na promoção de avanços sociais inigualáveis que influenciam positivamente no desenvolvimento humano e na valorização da cultura dos povos. Esta cultura é a raiz de um determinado povo visto que a partir de um lugar nasceu uma história na qual os sujeitos baseiam suas culturas, costumes e valores deixando marcas importantes que perpetuará por gerações.

A multissérie no contexto da Educação do Campo e as políticas públicas educacionais voltadas para o campo devem incentivar diretrizes próprias para o campo com vistas na valorização dos mais diversos conhecimentos produzidos neste território. Neste sentido é necessário um olhar diferenciado voltado para a elaboração de materiais didáticos, estratégias e metodologias específicas que incluam na elaboração e currículo da educação oferecida nas escolas do campo, características dos sujeitos trabalhadores e trabalhadoras e movimentos sociais do campo, os protagonistas desta história. Isto porque não há ninguém melhor para basear estes documentos e materiais que os envolvidos na questão-problema. Como o município não tem envolvimento com os movimentos sociais do campo é necessário fazer uma adequação e trazer esse envolvimento até os sujeitos do campo de modo que possam conhecer o contexto de luta no qual estão inseridos. Sobre a escolha dos materiais didáticos oferecido na Escola Municipal Conceição do Formoso, as professoras alegam participar, porém sem muito envolvimento.

A Secretaria Municipal de Educação nos permite escolher os livros didáticos para os nossos alunos, porém o material oferecido é muito distante da nossa realidade. Temos que complementar e adequar para lecionar, pois determinados conteúdos são completamente incompatíveis com a nossa realidade. Na última escolha do livro didático, a zona rural teve que fazer uma única escolha e o livro do campo disponível era mal elaborado, mas como não tínhamos opção, tivemos que ficar com ele. O livro era consumível e dificultava ainda mais, pois os alunos não conseguiam fazer diversas atividades devido à incompatibilidade com a realidade deles, logo fazíamos e fazemos até hoje adequações. Encontramos dificuldade em alinhar o planejamento proposto construído pela SME com o livro didático. Essa situação é muito delicada, pois não há um planejamento específico para o campo. O planejamento é único e por isso nos deparamos com esse obstáculo, pois temos prazo para cumprir o conteúdo que se quer faz parte da realidade dos nossos alunos e com isso percebemos certa inflexibilidade do município em elaborar algo diferenciado para as escolas do campo e até mesmo em ouvir nossas sugestões (PROFESSORA B).

É necessária a participação das professoras da multissérie assim como equipe pedagógica e demais professores na elaboração das diretrizes da Educação do Campo. Além dessa questão, deve haver iniciativa no sentido de preparar didaticamente professores para lecionar na escola do Campo. As entrevistadas são da comunidade local, porém independente do conhecimento e das relações sociais estabelecidas para lecionar precisam de conhecimento, estudos teóricos e experiências práticas voltadas para as questões da Educação do Campo, ou seja, interar-se da realidade social a que foram submetidas, pois sem o devido conhecimento jamais poderão promover progressos e fazer a diferença. Observou-se durante a pesquisa que as professoras desta escola têm dificuldade aliar elementos sociais e ferramentas próprias do campo à prática pedagógica de maneira concreta, fundamentada. Situação que se justifica na falta de incentivos na formação continuada voltada para os mais diversos seguimentos da educação, neste caso, Educação do Campo que por sua vez tem uma formação docente pautada nos princípios neoliberais.

Dentro das possibilidades fazemos adaptações e enfatizamos a importância da terra para todos desta comunidade, porém os próprios alunos enxergam a dura realidade da vida, do trabalho e da sobrevivência dos pais e familiares e a falta de trabalho, e nós os vemos impulsionados a buscar melhores condições de vida na cidade. Tudo isso faz com que também queiramos prepará-los para uma vida melhor e mais oportunidades através dos estudos. Eu e meu esposo fomos alunos desta escola, meu filho é aluno desta escola e eu e toda a minha família nascemos e construímos nossa vida aqui trabalhando na terra. Meu pai trabalhava para agricultores e eu estudei com muita dificuldade. Lia livros velhos que meu pai conseguia para mim. Meus pais não sabem ler e nem escrever. Hoje sou professora nesta escola e meu esposo precisa ir para bem longe buscar trabalho nas fazendas dos distritos próximos. Penso que depois que os meus pais não estiverem mais aqui, não haverá mais futuro para meu esposo e filho, pois quero que ele estude para conseguir um bom emprego e consiga viver com dignidade. Espero que seja uma profissão voltada para o campo, mas ele próprio não tem perspectivas, pois não há incentivo neste sentido. Quando paramos para pensar no que fazer aqui, tudo que lhe é proposto parece desanimador, pois são poucas as opções. Por mais que eu tente, estou tendo dificuldades para fazê-lo concluir a educação básica. Ele é aluno do 7º ano do ensino fundamental e os próprios professores dizem em sala de aula que os alunos precisam estudar para sair daqui e ser alguém na vida. Está muito difícil (PROFESSORA B).

Desde então tanto esta professora assim como seus pais já eram vítimas do sistema, mas também se faziam resistência no campo e mesmo com todas as mazelas sociais a eles impostas, ela conseguiu estudar numa universidade pública e tornar-se professora desta

comunidade, a qual contribui de forma muito significativa com seus conhecimentos. Conhece bem a vida no campo e tem consciência das dificuldades enfrentadas. Esta professora, devido suas vivências na universidade pública é a que mais tem compreensão das questões sociais do campo, pois vivencia diariamente diversos desafios tanto na escola quanto no seu âmbito familiar. Mesmo tendo a oportunidade de vivências tão ricas que permite relacioná-las com suas experiências práticas, observa-se que a ausência de formação continuada coloca obstáculos na prática docente cotidiana e no uso de elementos próprios do campo.

Políticas públicas são fundamentais, mas ações do envolvidos também. Se apropriar da questão da Educação do Campo permite que professoras e professores pensem a educação no contexto social de maneira consciente e sejam capazes de perceber as questões pedagógicas que devem ser abordadas na elaboração do currículo e planejamento escolar. O interesse e empenho dos envolvidos pode transformar a realidade quando ocorre a busca pelo conhecimento da temática junto à concretude das ações. Um profissional precisa conhecer seu ambiente de trabalho, características e demandas, logo o professor deve conhecer o ambiente escolar e a real conjuntura do seu campo de atuação, bem como analisar o PPP, regimento escolar e demais documentos que regulamentam e apoiam o funcionamento da escola do campo. A partir de uma teoria bem fundamentada o professor deverá alinhar estratégias, atividades pedagógicas e valorizar a cultura do campo fazendo-a progredir, não só os sujeitos do campo, mas o campo em si, este que é a raiz do povo brasileiro.

A busca por novas estratégias para a multissérie consiste na fundamentação teórica a partir de outras realidades que abrangem o contexto do qual o aluno faz parte, neste caso, o campo e as ferramentas pedagógicas devem ser aquelas do convívio dos próprios educandos bem como as relações com a comunidade, saberes e experiências. Sabe-se que no Brasil a educação não é prioridade e tratando da multissérie e da escola do campo, a situação é ainda pior. No Brasil, para dar lugar ao empreendedorismo, ao agronegócio e ao grande latifúndio, o sistema capitalista dominante no país promove nas escolas brasileiras uma educação totalmente focada na formação para o mercado de trabalho e mão-de-obra barata que leva a precarização do trabalhador e trabalhadora do campo e invisibilidade dos sujeitos.

Embora a eles sejam atribuídas muitas das responsabilidades do sistema educacional brasileiro, os docentes não têm culpa alguma neste cenário desastroso, e muito pelo contrário, são também vítimas deste sistema opressor. Porém, contudo vale ressaltar que a relevância do seu papel social e o seu poder de transformação junto à prática pedagógica docente o torna um ponto de referências capaz de propagar novos conhecimentos, concepções e de trazer perspectivas para o processo ensino aprendizagem, utilizando como base o processo educativo

sistemático e reflexivo da Educação do Campo. O planejamento pedagógico da multissérie deve ser específico e a seleção dos componentes deve ser de domínio do professor para que no cotidiano escolar haja condições de abordar, aplicar e correlacionar o conteúdo didático ao com contexto escolar da escola do campo, conhecimentos, experiências construídas e vividas pelos alunos e comunidade escolar.

A prática docente deve ter embasamento nas diretrizes da Educação do Campo, mas também nos conteúdos próprios da comunidade de modo a fazer que o processo ensino aprendizagem e de formação humana seja compatível com o lugar de pertença destes sujeitos. A prática pedagógica dos sujeitos envolvidos com a escola do campo assim como a relação com a comunidade escolar são fatores importantes quando levada em conta a participação da comunidade local nas reuniões e atividades promovidas pelos educadores que atuam na escola do campo. Neste a escola, dentro das possibilidades, a comunidade e a família integram um trabalho coletivo realizado pelos educadores e a prática pedagógica soma o conhecimento científico ao conhecimento de mundo produzido pelos sujeitos na sua própria terra, em especial no caso da multissérie que além de ser a base para o conhecimento escolar atende a alunos de diferentes níveis de conhecimento. A atuação das professoras junto à comunidade também foi abordada nas discussões.

Quando nos foi falado que teríamos que lecionar nas turmas de multissérie, ficamos muito preocupadas, pois era tudo novidade, mas o número de alunos diminuía anualmente e entendemos que esta era uma realidade. A SME disse que seria bom para nós e para os alunos já que a escola estava em eminência de fechamento. Isso aconteceu em 2008. Quando nos deparamos com as dificuldades da multisserie, vimos que teríamos que inovar nossa prática pedagógica, só que não foi tão fácil assim e sabíamos que isso não aconteceria da noite para o dia. De repente, vimos nossos alunos regredir e até então não sabíamos o que fazer. E foi buscando forças e apoio na comunidade que aos poucos fomos entendendo e fazendo algumas adequações (PROFESSORA B).

Percebemos que se quiséssemos ter algum avanço teríamos que criar estratégias e trabalhar o conhecimento que os alunos traziam de casa aliado ao conteúdo pragmático e essa percepção surgiu através da nossa relação com os alunos e também pelo fato de conhecermos a realidade deles e a história da comunidade. Aos poucos nos interamos e 12 anos depois ainda não sabemos como lidar com essa situação, mas podemos dizer que já estamos um pouco mais habituadas. (PROFESSORA C).

Essa interação com a realidade é o diferencial, pois o docente é capaz de entender a necessidade do aluno da multissérie e trabalhar questões sociais deste ambiente, alinhadas ao conteúdo escolar, planejamento pedagógico e projeto político pedagógico da escola do campo.

No processo educativo a realidade dos alunos deve ser considerada pelos professores devendo estes valorizar os saberes locais. A Educação do Campo esta pautada na coletividade, portanto educação esta que se faz coletivamente e conta com participação da família no processo ensino aprendizagem onde as famílias também compõe um processo de compreensão de diversas questões sociais envolvidas no contexto escolar.

5.2.2 A formação docente e a prática educativa na multissérie

A formação de professores é um dos pilares da Educação do Campo indispensáveis para a prática docente nas turmas de multissérie. Reduzir as desigualdades sociais entre campo e cidade faz parte do conjunto de metas dos movimentos sociais do campo, da Educação do Campo e deve compor os objetivos dos docentes que lecionam no campo. Assim como os sujeitos do campo, os docentes e suas ações provocam impactos determinantes neste espaço de coletividade focado na luta Por Uma Educação Básica do Campo, logo os envolvidos devem ter consciência do propósito do movimento de modo que todos estejam dispostos a lutar pelos objetivos do coletivo.

Os sujeitos engajados neste movimento e nas concepções da Educação do Campo quando se propõe a lecionar devem ter consciência da responsabilidade social que inclui em seu contexto habilidade de ampliar o circulo de relações e fazê-las além das paredes físicas da escola com o intuito de alcançar a comunidade e através do processo ensino aprendizagem contextualizar experiências vividas e promover a emancipação dos sujeitos do campo, dentro e fora da escola. A formação docente é proposta que compões o currículo escolar e exigências da Educação do Campo e por isso deve ser priorizada. Para exercer sua função social, contribuir com a história de luta da Educação do Campo e aprimorar as relações interpessoais dentro e fora da escola, este cenário demanda formação docente constante, profissionais atualizados com participação ativa na formação continuada e acadêmica. São estas ações que mantém a Educação do Campo em movimento (PARANÁ, 2012b).

“A formação do professor capaz de conviver com a complexidade da multissérie é fator preponderante para o desenvolvimento do docente e para a gestão do tempo em turmas com essa configuração” (MILLI, 2016). No entanto este é outro grande desafio para campo das políticas públicas educacionais no Brasil. Contudo, Arroyo (2007, p.170) afirma que “políticas públicas de formação de educadores e educadoras tem por base a ausência de política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica

na infância, adolescência e juventude do campo”, todavia vêm conquistando alguns avanços desde a década de 1990, a partir da implementação das Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/96, que trata da formação de professores no Art 62, título VI - Dos Profissionais da Educação.

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível, na modalidade normal (BRASIL, 1996, n.p.).

Essa diretriz surgiu como apoio à formação docente para que professores e professoras pudessem ampliar a construção do conhecimento da Educação do Campo. No caso do docente da multissérie, trata-se de um quadro específico, sendo necessária também formação específica que vai além do ensinar a ler e escrever e busca alinhar o processo educativo à teoria e luta pelas causas sociais dos movimentos do campo. Lecionar para a multissérie é um processo amplo ligado às questões sociais e econômicas da classe trabalhadora do campo. Por se tratar de uma formação complexa e abranger questões educativas distintas ligadas a outras realidades, requer sujeitos que estejam dispostos a abraçar a dinâmica do campo. Nesta direção ao observar a importância da formação docente, entende-se que deve haver uma abordagem em caráter emergencial desse tema no campo de discussões das políticas públicas educacionais, principalmente ao considerar às condições de trabalho enfrentadas pelos docentes, os baixos salários e desvalorização social.

A Resolução Nº 2 de 28 de abril de 2008 traz algumas informações específicas sobre as condições objetivas de trabalho e formação de professoras e professores de escolas do Campo Classes Multisseriadas. O Art. 10 condiciona a escola do campo a um funcionamento adequado com o intuito de alcançar o padrão de qualidade nacional, e determina que § 2º Às escolas com turmas de multissérie ou escolas multisseriadas sejam oferecidas formação pedagógica inicial e continuada para professores, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica contínua (BRASIL, 2008). A Resolução 2820/2015 das Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais traz outro aspecto extremamente relevante no que se refere à formação e valorização docente.

Art. 15 A Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios e com a devida participação da União, buscará garantir:

I- remuneração digna, melhoria nos planos de carreira e concursos públicos para os professores e demais profissionais;

II- institucionalização de programas de formação inicial e continuada para os profissionais da Educação do Campo que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo e propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB;

As discussões dos movimentos sociais do campo levaram o Estado a perceber a necessidade das ações em favor da Educação do campo e ainda que leis, diretrizes e resoluções sejam regulamentadas, ações práticas são indispensáveis para a realização dos objetivos propostos. Cabe também ao município promover essa formação e promover possibilidades para que a Educação do Campo aconteça. Não por acaso focar na formação docente é um objetivo da Educação do Campo, pois acredita-se no potencial do professor enquanto sujeito capaz de promover transformação social e de multiplicar os saberes relacionados. Formação docente é indispensável aos avanços da luta do movimento Por Uma Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais do campo e foi por meio das lutas que os sujeitos do campo obtiveram diversas conquistas o que possibilitou a criação de programas educacionais, avanços na formação inicial e continuada de professores do campo e conseqüentemente melhorias na educação dos povos do campo.

Os resultados da luta foram nítidos. A partir das iniciativas dos movimentos sociais, lutas e discussões em favor de uma educação apropriadas aos sujeitos do campo alguns programas importantes foram criados, segundo Hage (2014, p.1169).

- Programa Projovem Campo Saberes da Terra se destina a escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, e pauta em suas ações a formação em nível de pós-graduação *latu sensu* dos educadores que atuam no Programa;
- Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo) oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;
- Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial de docentes do campo;
- Programa Escola Ativa anteriormente e, atualmente, Programa Escola da Terra, promovem a formação continuada de professores que atendem as escolas multisseriadas do campo e quilombola, através de um curso de aperfeiçoamento com a utilização da Pedagogia da Alternância;
- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos

de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA, em todos os níveis de ensino.

Embora os programas criados tenham sido bons, os movimentos sociais do campo almejam mais que programas educacionais temporários que trata a formação docente e as questões do campo de forma paliativa, como algo momentâneo ou passageiro. Os sujeitos do campo almejam políticas públicas eficazes na formação docente que se façam presentes na trajetória dos sujeitos envolvidos com a Educação do Campo. Se educar é uma ação social, todo educador precisa conhecer o contexto histórico da educação deste país para ter consciência da responsabilidade da função. Para Arroyo (2007) a ausência de políticas públicas para a formação de educadoras e educadores soa como reflexo do descaso do governo com educação básica e também como uma sentença que reafirma o não reconhecimento do direito à educação aos povos do campo.

Nesta perspectiva, Lopes (2006) certifica que os movimentos sociais almejam uma formação pautada no desenvolvimento social que garanta aos povos do campo qualidade de vida, entendimento do significado da escola e consciência do processo de organização coletiva e de territorialização como pressupostos de ordenamento, inclusive da ação educativa.

[...] os movimentos sociais exigem políticas públicas, de estado, na educação e na formação de educadores (as) do campo. Reivindicar políticas de estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominante durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanentes e universais (ARROYO, 2007, p. 171 - 172).

Quanto ao perfil e atuação das professoras e professores da escola do campo, além da titulação deve-se priorizar a vivência, a experiência e a sensibilidade dos educadores e educadoras que atuam nas escolas do campo. Em consequência da má formação ou ausência dela é comum encontrar professores que cultivam visões negativas sobre o campo e as disseminam em salas de aulas. A situação se justifica pelo fato do tema ser pouco abordado nas universidades e faculdades, formando profissionais desprovidos de conhecimentos relacionados. O sistema capitalista infiltrado nos cursos de formação docente os impede de falar das populações menos favorecidas e de participar do processo de construção da consciência social e tem como único e exclusivo objetivo formar sujeitos para o mercado de trabalho. Esta situação justifica o interesse do capital na formação de engenheiros e

administradores para trabalhar nas empresas, pois estas permitem a mais-valia, o acúmulo de bens e a desvalorização do trabalhador. Neste contexto, isentos da formação docente adequada, os supostos agentes da formação humana são incapazes de sensibilizar-se com a realidade do outro e se limitam a mediadores do conteúdo (ARROYO, 1999)

A formação docente fundamentada nas teorias da Educação do Campo, questões sociais e demandas da realidade a qual se destina torna o docente capaz de promover transformações relevantes por meio da conscientização e promoção do conhecimento. É fundamental essa consciência de conhecer a realidade do outro e a importância da cultura popular para a sociedade, uma vez que contribui de maneira eficaz para com os valores da educação básica do campo. Segundo Caldart (2000) o professor precisa enxergar a escola como lugar de formação humana. Essa visão permitirá o planejamento das aulas com base em referências pertinentes capazes de produzir conhecimento e orientar pesquisas. As referências são o cotidiano dos alunos, dos sujeitos da comunidade e movimento social. Logo, “Se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado” (CALDART, 2000, p.51).

Professores e professoras conscientes do papel social e do poder de transformação que exercem perante a sociedade podem ser considerados também símbolo de resistência do campo, pois com suas próprias mãos e conhecimento lutam diariamente pelo direito à educação e buscam por meio da prática pedagógica transformar a realidade do campo. Um professor não ensina somente a ler e escrever. Ensina por meio da leitura e da escrita valores, e principalmente, ensina aos sujeitos do campo o lugar de direito que devem ocupar na sociedade. Estes ensinamentos os permitem perspectivas de uma vida melhor dentro da própria comunidade, podendo eles mesmos contribuir para os avanços sociais que tanto almejam (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Os movimentos sociais do campo consideram educador “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos” (CALDART, 2004, p.158).

Embora ao professor seja atribuída toda a responsabilidade de conhecer o processo ensino aprendizagem e através dele educar os sujeitos com vistas no desenvolvimento pessoal e social, vale ressaltar que o docente capacitado, engajado na luta do campo não atua sozinho e junto à prática pedagógica considera importante a participação de todos os sujeitos do campo, visto que são diversos os saberes presentes na realidade destes povos. Sim, é um desafio para educadoras e educadores garantir coerência neste movimento de práticas no

entorno de valores e princípios que sustentam um determinado projeto de ser humano, de sociedade (CALDART, 2000, p.51). “Construir a Educação do Campo significa formar educadoras e educadores do e desde o povo que vive no campo como sujeito destas políticas públicas que estamos ajudando a construir” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 25).

Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar (CALDART, 2000, p.50).

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania e participação, mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 18).

A formação docente adequada a este cenário permite a transposição das barreiras que impede a garantia do direito a educação e do acesso ao conhecimento dos sujeitos do campo. “É neste sentido que no processo de constituição da profissionalidade docente os educadores do campo devem estar coesamente atentos para os fatores de alienação do e em suas práticas educativas” (LOPES, 2006, p. 7). Trata-se da lógica do capital corroborando com a alienação do trabalhador à propriedade privada e faz a dicotomia do trabalho dividindo-o entre intelectual e manual, dominador e dominado.

Políticas públicas educacionais para o campo devem fundamentar-se nas concepções e princípios emancipatórios com vistas na valorização do campo e do povo. A raiz do movimento social do campo é a coletividade e com base nesta afirmação, educadores e educadoras devem agir coletivamente, pois a educação não se constrói sozinha ou unilateralmente. “Educadores e educandos, educadoras e educandas, constituem a coletividade da escola, e é esta coletividade a responsável pela construção (permanente) do ambiente educativo” (CALDART, 2000, p.53).

A coletividade envolve pessoas da comunidade e das famílias Sem Terra e tem capacidade para desenvolver um processo educativo produtivo na escola, uma vez que todo o conhecimento existente é considerado. A escola se intera do cuidado com os animais, do cultivo da terra, das plantas, dos alimentos, da convivência diária e de todas as experiências do movimento para assim promover o conhecimento intelectual que também é bastante

essencial para o movimento. No entanto, professoras e professores além da formação fora do movimento devem atentar-se à formação dentro dos movimentos, pois todos os ambientes de formação seja ela intelectual ou humana contribuem amplamente para com a construção do conhecimento dos sujeitos.

[...] é muito importante que os educadores, e especialmente os professores, dada a especificidade de sua rotina diária, garantam seu processo de formação na própria escola, participando do seu coletivo. Mas é igualmente importante que possam de vez em quando sair da escola, e participar de atividades em outros lugares, com outras pessoas. Podem ser atividades gerais do movimento social, mobilizações ou outras ações da luta; e podem ser também encontros ou cursos de formação de educadores, que lhes permitam partilhar experiências, saberes, sentimentos, pedagogias, sonhos (CALDART, 2000, p.54).

O modelo de educação proposto pela Educação do Campo permite que entre educadores e educandos seja promovida a autoformação e este é mais um motivo para incentivar a formação docente específica e diferenciada. Devido sua complexidade a Educação do Campo exige que os docentes envolvidos estejam social e intelectualmente capacitados. Estando preparado, ao se reunir com os alunos, o docente terá competência para realizar um trabalho maravilhoso utilizando como instrumento, a troca de saberes. “É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo.” (CALDART, 2000, p.54).

Ainda que teoria e conhecimento seja o único caminho para aprofundar nas questões sociais, Kolling; Cerioli; Caldart (2002, p. 26) desafia professoras e professores, “[...] não basta apenas ficarmos mais “sabidos”, mais cultos, conhecedores dos problemas do campo, da agricultura, da educação. É preciso se desafiar a transformar o conhecimento em ação”. (KOLLING; CERIOLI; CALDART (2002, p.26)). Compartilhar as vivências é somar conhecimento, é trocar experiências, é enriquecer a prática. As ações devem ser transformadas em conhecimento e vice-versa. O rico conteúdo cultural presente no espaço ocupado pelos sujeitos do campo aliado à prática pedagógica cotidiana e ao conteúdo pragmático contribui positivamente com o desenvolvimento dos povos do campo. Mediante a luta que já ultrapassa décadas, é fato que os obstáculos sistematicamente impostos pelo estado e pelos municípios não deixarão de existir, logo educadoras e educadores do campo, socialmente conscientes e intelectualmente capacitados deverão criar estratégias que os apoiem na prática docente adequada às demandas culturais, sociais e humanas dos sujeitos do campo.

5.2.3 A multissérie do ponto de vista docente da Escola Municipal Conceição do Formoso

Na opinião das docentes das turmas de multissérie desta escola localizada no campo desenvolver e aplicar um projeto pedagógico com estratégias favoráveis ao processo ensino aprendizagem desta modalidade de organização de ensino é uma difícil tarefa. E a partir desta realidade serão realizadas algumas considerações fundamentadas nas observações e conversas que ocorreram durante a construção desta pesquisa. Ao analisar a situação de maneira geral, considerando escola, comunidade, alunos, corpo docente, costumes, localidade, demandas e todas as características do distrito de Conceição do Formoso, é possível a partir de embasamento teórico fazer constatações pertinentes referentes aos obstáculos sistemáticos e bem costurados impostos pelo estado. As próprias professoras são vítimas dessa estrutura negativa e desastrosa que visa à extinção da escola que atende a esta comunidade.

Mesmo diante de tantas dificuldades, falta de formação, apoio do município nas questões escolares e nos projetos populares, situação de total abandono, as professoras movidas pelo dom de transformar socialmente o lugar o qual se destinam a lecionar mantém a escola em movimento e ainda que lentamente, aos poucos criam estratégias didático-pedagógicas para auxiliar elas próprias no processo ensino aprendizagem. A atuação das docentes é impulsionada pela vontade de transformar o lugar onde vivem. No entanto mesmo sem formação adequada, o que, por conseguinte as limitam, buscam melhorias para a escola e promovem ações com vistas na promoção e transformação da escola. A impressora da escola, por exemplo, foi adquirida com insumos próprios para que pudessem produzir materiais pedagógicos necessários e também para otimizar o tempo de trabalho. Os consertos e manutenção da escola são feitos pelas próprias professoras, esposos, familiares e pessoas da própria comunidade utilizando até mesmo de recursos próprios. Mesmo em condições precárias, as docentes acreditam na educação e visam melhoras dentro das possibilidades.

Sobre o rendimento escolar dos educandos, todas as entrevistadas concordam que seria melhor se a turma fosse seriada. Justificam que o fato de ter alunos de várias idades, séries e níveis de aprendizado dispersa a turma e dificulta o processo ensino aprendizagem. Citam também a dificuldade de planejamento do conteúdo específico para cada série e a dificuldade de dar atenção ao aluno em fase de alfabetização e ao em fase de consolidar o processo de alfabetização. Esta afirmação se dá em consequência de todas já terem lecionado em turmas de multissérie. Afirmar ser melhor lecionar não significa que a seriação seja melhor que a multisseriação. Observa-se que o trabalho docente é mais prático quando todos os alunos

encontram-se no mesmo nível de ensino e aprendizagem e com isso conseguem aproveitar melhor o tempo com os educandos. Alegaram dificuldades de promover interação entre as turmas e que dependendo da série, há uma discrepância bastante considerável no nível de conhecimento. A professora do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, lecionava para 17 crianças sendo 7 do 1ºano, 6 do 2º ano e 4 do 3º ano entre a faixa etária de 6 a 8 anos. Nas rodas de conversa, trouxe-nos algumas inquietações que segundo ela são obstáculos para o desenvolvimento escolar dos educandos.

As crianças do 1º ano exigem muita atenção, eles ainda são muito dependentes, chamam à gente o tempo todo e com isso não consigo dar a devida atenção a todos. O conteúdo do 1º ano não pode ser igual ao do 2º e 3º ano, então eu acho muito difícil fazer um planejamento diferenciado para cada série conforme nos é cobrado pela secretaria de educação. O tempo também é muito curto para lecionar os três planejamentos das três série e níveis diferentes de desenvolvimento. No fim do dia fico bastante apreensiva, pois temo que eu e meus alunos não vençamos o conteúdo traçado por mim e pela secretaria de educação, pois eu também me cobro muito. Tento cumprir tudo que me é proposto (PROFESSORA B).

A partir desta fala, mais uma vez constatamos que o processo ensino aprendizagem está totalmente relacionado com os padrões urbanocêntrico adotado nas escolas urbanas, algo que poderia ser diferente se houvesse uma interferência do município, se o PPP fundamentado nos princípios da Educação do Campo e construído com base na multissérie visando conteúdos geradores, diversificados e atividades de acordo com nível dos educandos e demandas desta comunidade. Tais ações não exige nenhum investimento financeiro se não parcerias com universidades e empenho dos responsáveis pela educação do município. Far-se-á necessário ouvir os sujeitos do campo e os engajados nesta luta para promover as transformações tão necessárias. Quanto à elaboração do PPP, a professora A faz importantes colocações.

A escola precisa de um PPP totalmente reformulado voltado para a multissérie e parar de utilizar um PPP único para o município como se todas as escolas tivessem a mesma realidade, pois isso é o que de fato acontece e dificulta muito o nosso trabalho. Para nós é muito difícil cumprir todo o planejamento, pois temos que fazer diversas adequações. Quando não estamos na escola estamos adequando atividades. Outro dia estava dando uma matéria que falava das cidades, bairros, nomes de ruas e CEP, e nossos alunos não tinham noção do que é bairro, pois é algo que não existe na realidade deles. Aqui temos somente algumas ruas. Então para trabalhar de forma mais lúdica com nossos alunos é necessário fazer adequações para que o aluno possa entender o conteúdo e essa correria com planejamento nos impede de lecionar todo o conteúdo proposto ou se cumprimos deixamos a

desejar na explicação. Eu prefiro que o aluno entenda e tenha qualidade no aprendizado do que cumprir o planejamento e deixar o aluno sair sem aprender.

Nesta mesma perspectiva a professora C também residente do distrito de Conceição do Formoso atuante em turma de multissérie a mais ou menos 6 anos, acredita que um processo ensino aprendizagem significativo é suporte para a prática docente e educativa dos alunos. Para ela os alunos menores podem aprender conteúdos das séries maiores, pois são muito observadores e prestam atenção em tudo, podendo sim acontecer o aprendizado. Porém ressalta que isso acontece com mais tranquilidade nas turmas de 4º e 5º anos onde os níveis de aprendizagem são próximos. Com os menores ela acha mais delicado, pois o processo inicial de alfabetização e letramento é bem complexo e exige acompanhamento do professor quase que constante. Contudo para que o processo ensino aprendizagem seja eficaz são necessárias intervenções relacionadas à prática docente na multissérie, elaborar uma proposta didática compatível com a realidade da escola e dos educandos e alinhar o trabalho pedagógico com metodologias de ação participativa ativa.

Sobretudo, para a professora D lecionar para turmas de multissérie é um desafio para os docentes, pois além de dar conta do processo ensino aprendizagem de alunos em diferentes níveis de escolaridade, a professora precisa promover o desempenho escolar para cada série em um curto espaço de tempo sem muitos recursos pedagógicos e afirma entender que o processo ensino aprendizagem da turma de multissérie é o mesmo da turma seriada. Para ela, a única diferença é que na sala dela, por exemplo, tem duas turmas em uma sala e sob a responsabilidade de uma professora. Normalmente ela coloca os alunos da 4º ano virados para o quadro branco e os do 5º ano virados para o quadro negro e enquanto uma turma copia explica o conteúdo para a outra turma. Segundo ela as orientações da Semec impedem que ela leccione o mesmo conteúdo para ambas as turmas e ela também alega ter dificuldade de promover essa interação de conteúdos entre as turmas promovendo aqui nitidamente um ensino seriado. Sobre o planejamento das aulas, a professora alega que ao chegar à sua casa dedica do tempo aproximadamente de três a quatro horas pensando, preparando e adequando atividades do livro à realidade dos alunos. Analisa como reagiram ao conteúdo do dia, como foi o desempenho de cada educando para assim planejar a aula do dia seguinte.

A meu ver a secretaria de educação deveria elaborar um plano de ação para a multissérie, pois esse plano anual por série não colabora em nada para o processo ensino aprendizagem significativo e nem com o nosso trabalho. É muito desgastante. Passo horas tentando interpretar o planejamento anual

para adequar a atividade diária à realidade da minha turma de multissérie. Claro que se estamos ensinando, todos vão aprender algo, uns mais e outros menos, mas queremos mais. Queremos que o aluno desenvolva as habilidades e competências essenciais para a formação social e humana. Ficamos muito tristes quando termina o ano e percebemos que os alunos estão mudando de ciclo com alguma defasagem. Me sinto culpada e penso se fiz corretamente o meu trabalho (PROFESSORA C).

O contato com a professora D nos levou a perceber tamanha preocupação com o desempenho dos educandos. Fala com muito carinho de todos e é perceptível o empenho dela em promover um ensino de qualidade para aqueles alunos que ela conhece tão bem. Esta professora está sempre em busca de informações que favoreça sua prática pedagógica nesta escola, mas também é perceptível que sua formação acadêmica lhe permitira pouco ou nenhum acesso a conteúdos relacionados com a Educação do Campo. Ao falar de concepções relacionadas aos princípios da Educação do Campo, a professora desconhece e por este motivo toda sua prática pedagógica docente é pautada no modelo seriado urbanocêntrico. Todo empenho e dedicação desta professora somado à uma formação continuada a partir dos princípios da educação do Campo resultaria em avanços bastante consideráveis no que se refere a questões sociais, demandas e formação humana dos sujeitos desta comunidade. O Dialogo com as docentes foi um privilégio e nos permitiu conhecer os ideais e práticas pedagógicas destas professoras de multissérie. Constatamos que as convicções das docentes tem profunda relação com os princípios teóricos de Rosa (2003), que afirma que numa sala de aula, a tendência é que todos aprendam inclusive na sala de multissérie, ainda que haja disparidades e distorções série-idade, mas enfatiza que essa interação promove relações sociais e troca de saberes de forma natural.

6 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, transmitidas pelo passado. Karl Marx, 18 de Brumário de Luís Bonaparte⁴⁵”.

O tempo disponibilizado para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado é um tanto limitado, e por este motivo priorizamos a participação dos sujeitos envolvidos diretamente com esta escola considerada escola do campo. Gostaríamos sim de trazer mais sujeitos e riqueza de detalhes, porém o tempo não foi favorável, mas é importante deixar aqui registrado que todo o contato direto e indireto estabelecido, toda experiência e vivência ocorrida nesta comunidade no decorrer desta pesquisa estarão para sempre registrado em nossas mentes e corações, pois foram momentos únicos que nos proporcionaram aprendizados incríveis, trocas de saberes e mais do que isso, uma relação de carinho e amizade que levarei por toda a vida. Embora esta escolha possa ser entendida como uma limitação da pesquisa no que se refere ao processo educativo no ambiente escolar, foi esta uma maneira de permitir aos sujeitos envolvidos na temática, falar claramente de suas realidades, expor a prática escolar cotidiana, valorizar a participação dos educandos, educadores, pais, mães e responsáveis de alunos e por fim, constatar as dificuldades enfrentadas pelas docentes para promover o processo ensino aprendizagem no ambiente escolar.

Na revisão bibliográfica sobre a multissérie, encontramos pesquisas que abordam como objeto de análise os sujeitos do campo e a Educação do Campo. Todavia, são poucos os referenciais que abordam a questão da multissérie nos municípios brasileiros e por isso acreditamos nas contribuições desta pesquisa para a divulgação e problematização da multissérie como política pública, que gera graves consequências sociais, afeta profundamente o processo educativo, a formação social e identidade dos povos do campo. As análises realizadas permitiram esclarecimentos fundamentais para a realização desta pesquisa, no entanto os estudos realizados nos levaram a compreender que ter escola no campo não significa ter Educação do Campo, logo constatamos que a Educação do Campo que luta por uma educação básica de qualidade é possível e se faz presente dentro dos Movimentos, no seu berço, lugar onde de fato existem esforços para que ela aconteça, mas, porém, devido

⁴⁵ Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>. Acesso em dezembro de 2019.

circunstâncias políticas, econômicas e sociais que se encontra este país, a Educação do Campo é uma realidade cada vez mais distante das escolas localizadas nos campos brasileiros.

A partir do contexto político, econômico e social brasileiro, as análises aqui realizadas nos permitiram identificar que os organismos multilaterais são também responsáveis pela elaboração das políticas neoliberais propostas para a Educação do Campo e multissérie. Essa verificação se deu devido à participação desses órgãos desde o início do processo que deu origem ao movimento “Por Uma Educação do Campo”, levando-nos a refletir na intervenção de órgãos neoliberais nas ações dos movimentos sociais, algo que nos provou algumas inquietações. Ainda que políticas públicas educacionais propagadas a nível nacional traga resultados condicionantes em relação às políticas locais, questões específicas e demandas essenciais para a manutenção da vida humana dos sujeitos do campo necessitam de uma análise minuciosa, uma vez que questões ignoradas pelas estruturas oficiais do Estado dão origem à resistência dos povos à margem do sistema. Não existem ações do município se não houver um movimento a nível nacional de impulso para ações locais, o que, por conseguinte evita avanços e promove retrocessos na luta em favor da educação e transformação social.

Quanto à formação docente, a maioria dos profissionais que lecionam na escola pesquisada não recebe formação continuada específica para atuar nestas áreas, portanto é fundamental que exista a nível nacional um movimento impulsor que incentive políticas públicas voltadas para formação continuada de educadores e educadoras do campo com vistas na formação humana, valorização da diversidade cultural, permanências dos sujeitos no campo e fortalecimento da identidade social destes sujeitos. A elaboração das políticas públicas educacionais deve incentivar uma formação contrária ao paradigma hegemônico seriado urbano e ser compatível com as demandas socioeducacionais dos sujeitos do campo. Deve também incluir os cursos de licenciatura que ao reforçar o modelo educacional desenvolvido pelo sistema capitalista, incentiva o esvaziamento do campo, a invasão do agronegócio, a desvalorização dos povos tradicionais e da diversidade do campo.

Levando em conta todo estudo teórico e vivências práticas relacionadas a este cenário, entendemos o quão difícil é esse movimento de elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para o campo bem como a aplicação prática destas políticas no território ao qual se destina. Sendo assim, diante de tantos obstáculos sistematicamente impostos pelo Estado, cabe também a nós enquanto pesquisadores e educadores do campo reforçar as ações deste movimento e munidos de todo rico conhecimento adquirido na universidade engajar nesta luta e nos fazer multiplicadores dos ideais e objetivos dos sujeitos do campo e da Educação do Campo nos locais não envolvidos com os movimentos sociais do campo.

Reconhecemos que o trabalho docente compreendido numa atividade lógica intencional sistemática e didática a partir do ambiente escolar e dos elementos presentes na estrutura social de toda uma comunidade é capaz de promover uma formação humana para além do mercado de trabalho, que visa o bem estar da classe trabalhadora do campo e a emancipação destes sujeitos. Esta formação envolve um processo de identificação e valorização dos elementos culturais (conteúdos) a serem apropriados pelos sujeitos do campo e toma como base e principal característica, a heterogeneidade muito presente no modo de vida e trabalhos dos sujeitos do campo assim como na multissérie muito comum nas escolas localizadas nos campos brasileiros. O processo educativo elaborado é fundamentado nas questões sociais e demandas dos sujeitos do campo com vistas na formação humana de cidadãos conscientes do seu lugar de direito na sociedade, críticos, capazes de contribuir para transformações sociais dos seus próprios povos que vivem em situação de injustiça, marginalizados e também de toda a sociedade.

A secretaria de educação do município de Santos Dumont-MG ainda não ofertou nenhum curso de formação específica para atender a demandas das escolas do campo, contudo não existe nenhum movimento de abordagem da Educação do Campo em benefício destas escolas. Contrário a este movimento de avanço da Educação do Campo foi possível constatar que existem constantes parcerias da educação do município junto às empresas neoliberais e adesão de cursos de capacitação voltados aos objetivos destas empresas aplicados inclusive nas escolas do campo. Neste sentido assim como o grupo TRAME em Juiz de Fora e o GEPERUAZ na região norte e nordeste do Brasil estão em movimento promovendo nestes cenários, ações de transformação social trazendo reflexões e ações para consolidar a Educação do Campo, nossa região necessita urgente do envolvimento do município junto as universidade e cursos de licenciatura para que as mudanças surjam a partir da formação docente e conscientização dos povos.

Os estudos que realizamos tem oportunizado observar, acompanhar, dialogar e apoiar 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 professores estudantes e integrantes das comunidades têm efetivado para enfrentar as condições adversas que configuram a realidade educacional presente nas escolas. (HAGE, livro prelo, 2018, p.20).

O campo desta pesquisa nos permitiu refletir sobre a prática docente e sua importância para nós, sujeitos em constante formação e também sobre nossa atuação enquanto docentes

atuantes neste cenário. Percebemos através desta pesquisa que a partir do momento em que temos a oportunidade de adentrar num estudo que aborda questões sociais tão impactantes na vida social e pessoal de seres humanos tão importantes para nossa cultura e sociedade passamos nós a ser também responsáveis por alavancar os objetivos deste movimento. A formação e a prática docente fundamentada nas concepções e diretrizes da Educação do Campo são baseadas numa concepção de educação emancipatória com alta capacidade de transformação social, no entanto, com vistas neste objetivo é essencial promover discussões que possibilita ao coletivo trocar saberes, experiências e elaborar variadas ideias que contribui com a construção da consciência social no que se refere a sua responsabilidade social enquanto agente de transformação humana.

Sobre o PPP, embora a gestão educacional do município entenda a necessidade da construção de um documento que respeite as especificidades de determinados povos, constatamos que nesta escola o documento atual não promove ações e mudanças importantes e que as peculiaridades e a participação dos povos do campo não são consideradas nesta construção. Durante as conversas, diálogos e reflexões realizadas em conjunto com as docentes sobre a configuração da escola do campo e multissérie foi possível perceber nas professoras muitas inquietações e pouco embasamento teórico. Uma questão é consequência da outra, pois a ausência de embasamento teórico relacionado à temática fundamentada em autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo e demais autores que fundamentam a prática docente na multissérie e a realidade da qual as docentes também fazem parte às impede de conhecer teoricamente outras realidades, envolver-se, trocar experiências e correlacioná-las, e conseqüentemente as limita quanto à elaboração de projetos que favoreçam o processo educativo da escola do campo e as ações da escola em benefício da comunidade.

Com vistas na transformação deste cenário, um primeiro passo envolve a prática pedagógica docente e a partir da formação continuada das professoras que atuam nas escolas do campo e turmas de multissérie, deverão estar preparadas para enfrentar desafios e questões sociais as quais demandam esta comunidade. Dentre as principais condutas está à elaboração coletiva de um PPP que leve em conta a participação da comunidade e contribua para que esta possa alcançar os objetivos e demandas sociais deste contexto. Docentes devidamente capacitados serão capazes de elaborar e refletir as ações pedagógicas sempre avaliando impactos positivos e negativos na formação humana dos sujeitos do campo. Considerando que o PPP permite visualizar com clareza necessidades sociais, objetivos, ações, atitudes e pessoas que a escola necessita para se fortalecer, este é um movimento de transformação essencial para o processo educativo do campo uma vez que permite definir os papéis dos envolvidos,

analisar, reformular e inovar junto aos docentes a prática pedagógica e junto à comunidade o conteúdo aplicado, de modo que todas as ações voltadas para este cenário seja compatível com a realidade, experiências, cultura e modo de vida da comunidade. Dos sujeitos do campo

Sobre a multissérie no distrito de Conceição do Formoso, após leituras, aprofundamento no tema, investigações e observações realizadas no ambiente escolar foi possível observar enfrentamentos de inúmeras dificuldades envolvendo docentes, educandos e comunidade. Dificuldades provocadas por falta de investimento em políticas públicas, condições existenciais da escola e dos povos implicando em retrocessos e impedindo avanços da Educação do Campo. As questões estão envolvidas numa problemática parte da realidade educacional deste país que sofre as consequências das omissões dos órgãos competentes. A multissérie não é o maior problema da Educação do Campo, mas é sim, resultado da ausência de ações ou ações ineficazes destinadas ao campo e a educação brasileira, afinal a seriação devido a inúmeros problemas sociais e estruturais não apresenta em seu processo ensino aprendizagem resultados positivos. Os fatores que as diferenciam são as condições de miséria e descaso a que são submetidos os povos do campo.

Na Escola Municipal Conceição do Formoso a multissérie tem as mesmas características da seriação, caracterizando assim a precarização da escola do campo, então ao analisar o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem nas turmas de multissérie observamos que os alunos dessas turmas apresentam sérios problemas de deficiência de aprendizagem igualmente aos alunos da seriação urbana, todavia ao refletir sobre o sistema de ensino brasileiro constatamos o seu fracasso independente da organização de ensino que os alunos são submetidos, pois ambos os modelos de organização adotam práticas compatíveis com uma lógica hierarquizada do conhecimento na qual o indivíduo tem seu tempo de formação humana desrespeitado, alunos submetidos à padronização de desenvolvimento hegemônico que exclui e segmenta os que não acompanham os conteúdos ou alcançam a média de aprovação proposta, situação que justifica diversas das questões referentes ao processo ensino aprendizagem. Hage (2011) protesta contra a adoção do regime seriado urbano como parâmetro de qualidade para a organização escolar e para o processo ensino aprendizagem e acredita ser uma educação de qualidade aquela que considera a diversidade cultural, os diferentes tempos de formação, a autonomia e individualidade dos sujeitos e promova ações práticas e políticas elaboradas a partir da realidade dos povos com vistas na organização de um modelo de ensino eficaz tanto para o campo quanto para os centros urbanos que relacione o conhecimento tradicional ao científico.

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 (HAGE, 2018, p.27).

Para que a multissérie e demais organizações de ensino possam obter avanços sociais consideráveis, no processo de elaboração de políticas públicas é necessário considerar o contexto dos sujeitos, investimentos na carreira profissional docente, na formação continuada, nas questões estruturais e pedagógicas da escola do campo e políticas públicas que permitam aos sujeitos do campo recuperar-se da trajetória histórica de injustiças sociais a que foram subjulgados. Mesmo apresentando uma demanda significativa de escolas do campo com turmas de multissérie, o município de Santos Dumont não disponibiliza de nenhum departamento para tratar as demandas sociais e educacionais voltadas para o campo, tampouco profissionais envolvidos na temática. As escolas do município localizadas nas áreas rurais mais afastadas são precarizadas e tratadas junto às escolas urbanas tanto nas questões administrativas quanto pedagógicas, sem uma abordagem mais direcionada.

No decorrer da pesquisa, o diálogo com as professoras e a convivência com esta escola e comunidade nos levou a refletir na prática docente para além da sala de aula e no quanto é importante considerar no processo ensino aprendizagem vivências de mundo, experiências trazidas pelos alunos, à proximidade com a natureza, o embasamento teórico, criticidade sobre os conhecimentos tradicionais, saberes acadêmicos, da vida no campo e multissérie afinal a construção do conhecimento da escola do campo tem como base as raízes dos seus próprios povos. Ainda que não possuam formação docente específica para atuar na escola do campo e disseminar interesses e objetivos da Educação do Campo muito pertinentes para esta comunidade, é possível afirmar que em virtude do processo de formação humana destas professoras trazem consigo uma bagagem repleta de saberes e experiências que as permite compreender as dificuldades enfrentadas pelos educandos no acesso à escolarização. Contudo, neste sentido observa-se que diariamente estas professoras estão numa constante busca por estratégias para minimizar tais dificuldades. Quanto ao embasamento teórico, as professoras tiveram acesso superficialmente a textos de Paulo Freire e Miguel Arroyo sendo estas leituras essenciais na formação docente. Porém, após nossas rodas de conversa ao tomarem conhecimento da existência de materiais específicos capaz de orientá-las nas mais diversas questões relacionadas à Educação do Campo e multissérie, mostraram interesse e nos

solicitaram que apresentássemos a elas textos de autores importantes para este contexto sendo este desejo já considerado fruto desta pesquisa e dos diálogos por nós construídos.

Mesmo que mantidas na invisibilidade as docentes das turmas de multissérie recebem uma cobrança assídua por resultados, porém sentem-se abandonadas pelo setor de educação do município pelo fato de a elas não ser oferecido por parte da gestão nenhuma atenção direcionada, formação continuada para esta realidade, apoio pedagógico, material didático e recursos didático-pedagógicos. Foi possível observar que as docentes entendem a necessidade de aprimorar a prática docente, mas também compreendem que precisam viver experiências diferenciadas a partir da elaboração de um projeto didático pedagógico que cumpra sua função na vida dos sujeitos do campo e de toda a sociedade. Neste contexto vale ressaltar que a concepção pedagógica diferenciada da Educação do Campo surgiu a partir das ações educacionais praticadas pelos protagonistas da luta pelos direitos dos sujeitos do campo, quando os envolvidos perceberam que existe no processo educativo uma função social que vai além do ensinar a ler e escrever. Uma prática pedagógica docente consciente permite a valorização da cultura dos povos e retrata a importância destes para a história e para o desenvolvimento sustentável do campo (CALDART, 2005).

Sobretudo, averiguamos que os avanços pertinentes a Educação do Campo ocorridos no Brasil foram consequência das ações dos programas e iniciativa dos movimentos sociais do campo em colaboração com as secretarias estaduais de educação. A luta dos movimentos sociais e dos povos do campo pela elaboração de políticas públicas educacionais eficientes que garantam a todos os cidadãos igualdade no acesso à educação reforça o direito a uma Educação do Campo contextualizada. A luta é pela universalização da educação para que todos tenham acesso a um atendimento educacional conforme sua necessidade. As ações visam à criação de políticas de educação fundamentada nos modos de vida e trabalho dos principais envolvidos neste contexto, e assim fazer valer o direito destes sujeitos de direitos, a uma educação de qualidade que valorize os gestos, a cultura, os valores e a identidades dos povos deste país tão diversificado na questão cultural (ARROYO, 2004).

A prática docente deve incluir objetivos, estratégias didáticas que reforcem e valorize os saberes locais e as culturas tradicionais como religião, festas, dentre outros tendo esta profunda relação com o processo ensino aprendizagem e promover o reconhecimento dos povos do campo, cultura e tradições negligenciadas. Assim a partir do entendimento dos educadores quanto às políticas públicas educacionais, as ações se tornarão mais eficazes e os sujeitos envolvidos estarão dispostos a lutar por políticas fundamentais para suprir as

necessidades que possam vir a surgir (MOSTEFAL; FAGUNDES, 2013). É também preciso colocar em prática as políticas públicas já conquistadas.

Quanto à preocupação do município com a Escola Municipal Conceição do Formoso é perceptível a ausência de orientação pedagógica e de incentivo por parte do município. Os recursos não são disponibilizados conforme as necessidades da escola e ao ser contratada, a supervisora pedagógica responsável precisa assumir duas ou mais escolas em um único cargo, ficando assim muito sobrecarregada. Esta profissional de extrema importância para o processo educativo e construção da identidade da escola do campo não consegue atender de maneira eficiente as demandas pedagógicas e sociais de nenhuma das escolas em que atua. Este cenário demonstra que inegavelmente são consideradas somente questões financeiras como tudo que envolve o sistema capitalista e conseqüentemente as escolas ficam a mercê dos governantes e o povo abandonado. É uma série de fatores que desvalorizam a escola do campo, docentes, educandos e comunidade escolar e somente um projeto educacional ancorado nas práticas dos movimentos sociais do campo será capaz de transformar o processo educativo do campo num trabalho dinâmico e eficiente com resultados surpreendentes.

Pesquisar sobre a multissérie nos leva a desconstrução da concepção de seriação como modelo ideal e nos faz refletir sobre os resultados trazidos por esse modelo de organização escolar que reforça na sociedade características de desigualdade e injustiças sociais. Segundo Hage (2018) ao transgredir o paradigma da seriação urbana e considerar nas práticas pedagógicas a diversidade presente em todo o território nacional estaremos promovendo a valorização social e cultural do campo e trazendo para a prática social valores como solidariedade e justiça social.

Constatamos que o modelo de ensino urbano materializado no campo 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 para sua implantação (HAGE, 2014, p.31).

Todavia, diante do avanço da modernização acreditamos que desafios existem e sempre existirão na trajetória da multissérie e dos sujeitos do campo e essa caminhada não será suave, sem percalços, muito pelo contrário, haverá lutas e dificuldades, porém o fato de a multissérie, modelo de organização de ensino adotado para atender a classe trabalhadora do campo, ser historicamente abandonada pelo poder público não significa que os sujeitos

envolvidos tenham que aceitar as condições de precariedade impostas pelo Estado. Devemos nos manter num constante movimento de luta unindo a força dos movimentos sociais e universidades com vistas na transformação desta sociedade.

Ao desenvolver esta pesquisa, não tencionamos de maneira alguma criticar as turmas de multissérie e os profissionais envolvidos, porém, visto e constatado quanto o campo e seus sujeitos tanto sofrem com o descaso dos órgãos competentes, pensamos que poderíamos apresentar a realidade educacional de uma determinada localidade compatível com a de muitas outras, e em seguida humildemente contribuir com as discussões relacionadas às questões sociais que envolvem a multissérie e a Educação do Campo. Enquanto docentes é preciso que reconheçamos nosso lugar no mundo e reflitamos sobre nossas ações didático-pedagógicas envolvidas com uma educação que incentiva a autonomia e permita a emancipação dos sujeitos. Uma ação contrária à prática docente alienada e autoritária. Com base nos princípios da Educação do Campo é possível desenvolver nas turmas de multissérie um trabalho de transformação que envolva a escola, o processo educativo e interfira na maneira como nos relacionamos, levando-nos a compreensão histórica dos sujeitos do campo.

[...] buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas com 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 precariza se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas (HAGE, 2011, p.07).

Somos nós os responsáveis pela construção da nossa história, no entanto é necessário que tenhamos consciência do nosso lugar na sociedade e dos impactos que podemos causar através das nossas ações. Nas nossas relações com o mundo, as reflexões podem ser estimuladas ou atrofiadas e cabe a nós esse discernimento e enquanto docentes escolher o que queremos e quais impactos queremos causar na vida das pessoas que vamos interferir, pois ser educador, professor é também promover transformações sociais.

REFERÊNCIAL

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: CALDART, Roseli Saete, Pereira, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ALVES, G. L. (2012). Organização do Trabalho Didático: a questão conceitual. Revista Acta Scientiarum Education. v. 34, nº 2, p. 169-178. Disponível em

ANDRÉ, Marli E. D. **Estudo de Caso**: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, n. 49, maio, 1984. p. 51-54.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: MOLINA, M. C. (org.) et al. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 65-86.

_____. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Acesso em: 05 mar 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo** / Miguel Gonzáles Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em 21 Set 2019

ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C.; (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4. ed. - Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

ASSUNÇÃO, Paulo. **Negócios Jesuíticos**: o cotidiano da administração dos bens divinos. São Paulo. EDUSP. 2004.

Banco de Dados da Luta pela Terra – DATALUTA. Ocupações em Mato Grosso do Sul. Dados Consolidados 2014.

BÖNMANN, Patricia Angélica. Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica. 2015. 58 f. TCC (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Departamento de Humanidades e Educação, Ijuí, RS, 2015.

BRANDÃO, C . **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 18 Jan. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000 BRASIL

_____. Presidência da república. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto nº 7352**, de 4 de novembro de 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1934.

_____. **Decreto nº 7352** de 4 de novembro de 2010. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001 – 2010. Brasília, DF: Plano, 2001.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

_____. Lei Nº 12.960, DE 27 de Março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2014.

_____. Presidência da República. **Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Brasília, 2014 - homologado, 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de jun. 2000.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Governo Federal. **Ministério da agricultura, pecuária e abastecimento**. Censo Agro 2017.

BENJAMIN, César. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, César CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular para o Brasil**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BUONO, Renata; ROSSI, Amanda. **O fundo da educação**. Revista Folha de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/o-fundo-da-educacao/>>. Acesso em 10 Mar 2020.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN César; **Projeto Popular de Brasil**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000.

_____. **Por uma Educação do Campo:** Identidade, e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2002.

_____. **A escola do campo em movimento.** *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

_____. **Elementos para construção do Projeto político e Pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS; Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

_____. A escola do campo em movimento. In: MOLINA, M. C. (org.) et al. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, Vozes, 2004. p. 87-132

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos: Educação do Campo.** Curitiba, SEED, 2005.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo:** campo- políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA. 2008.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIN, Antônio, BELTRAME, Sônia, CONDE, Soraya Fraizoni, PEIXER, Zilma Izabel. (orgs). **Educação do Campo:** reflexão e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II** Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 103 – 126.

_____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

_____. **Educação do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão popular, 2012.

_____. **Pedagogia do movimento.** In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão popular, 2012.

CASTRO, J. A; DUARTE, B. C. descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas. IPEA, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/pdfs/tds/td_1352.pdf>. Acesso em: 07 ago 2019.

CARDOSO, Maria Angélica Cardoso; JACOMELI, Maria Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174- 193, maio, 2010.

_____. **A organização do Trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. Unicamp Campinas. 2013. (Tese de Doutorado).

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia e a formação do educador do camponês século XXI: as contribuições da Pedagogia da terra**. UFRGS/FACED. Programa de pós-graduação em Educação, 2008 (Tese de Doutorado).

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/reflex%C3%B5es_sobre_educa%C3%A7%C3%A3o_integral.htm>. Acesso em 27 Fev 2019.

CORREIA, Cristiane da Silva. **MST E EDUCAÇÃO: Discursividade Sobre Uma Concepção de Educação Integral**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2009. Disponível em: <<http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S4205.pdf>> Acesso em: 03 abr 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educação & Sociedade. v. 23, n.80, 2002. p. 168-200.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

FARIAS, Cleiton Sampaio. **Manipulação do território: o agronegócio e o campesinato na Amazônia**. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 5, n. 9, p. 51-70, fev, 2010.

FERNANDES, B. M. et al. Primeira Conferência Nacional “por uma educação básica do campo”. In: MOLINA, M. C. (org.) et al. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 17-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos de pesquisa em Educação do Campo: espaço como categorias essenciais**. A pesquisa em Educação do Campo, v.XX, p. X – 1, 2006.

FERNANDES, Gabriel Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERNANDES, Florestan. Para o sociólogo, não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados. **Leia**, São Paulo, v. 7, n. 96, p. 25, 1986.

_____. **A Transição Prolongada: O período pós-constitucional**. São Paulo: Cortez, 1990.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇOZI, P. M; MELO, D. S. De Santa Dica ao MST: A luta pela terra em Goiás. *ACTA Geográfica*, Boa Vista, v.12, n.28, jan./abr. de 2018. Pp. 47-63

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "Reforma Agrária"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/reforma-agraria.htm>. Acesso em 17 de agosto de 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p.47.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação para Prática da Liberdade**. 26 ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e terra, 2002a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e terra, 2002b.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. *Educ. Soc.* v.28 n.100 Campinas out. 2007. Disponível:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 Jul 2019.

_____. **Neotecnismo e Formação do Educador**. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez. 2011. [Coleção Questões da Nossa Época, v. 30].

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. *Educ. Soc.* vol.28 no.100 Campinas Oct. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023>.
Acesso em 15 Mai 2019.

GOHN, Maria da Glória. Apresentação. In: Souza, Maria Antônia. **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: A produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a Escola do Campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 1 – **Introdução ao Estudo da Filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**, 2008. Acesso em: 05 mar 2019. Disponível em: <https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf>.

_____. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia Aparecida Branco, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel, **Educação do Campo**. Florianópolis: Editora Insular. 2011.

_____. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>>. Acesso em 29 Mai 2019.

_____. 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.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HOELLER, S. C. Programa projovem campo – saberes da terra e o processo de formação continuada. In: HOELLER, S. C. et al. **Um processo inovador na Educação do Campo: alguns olhares**. Matinhos, PR: UFPR Litoral, 2013. p. 14–60.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2010b). Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2010/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE.

_____. População rural e urbana. Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2015. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>>. Acesso em: 01 Ago 2019.

_____. População no último censo, Santos Dumont – Minas Gerais. 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/santos-dumont/panorama>>. Acesso em 01 Ago 2019.

INEP/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2002, 2010, 2011. IPEA/MEC. Brasília. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

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.

KOSIK, KARREL. Dialética do Concreto. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI; Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Org). **Educação do Campo**. Identidades e políticas públicas. Vol.04. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: Novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008. p. 797-815

LIMA, Márcia Helena de. **Educação e Reforma Agrária**: (re) configurações entre a cidade e o campo. Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Geografia). Univ. Federal de Uberlândia, 2001, p.116- 117.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PACHECO, Simone Rafaeli. **Educação do Campo e a Escola Multisseriada na história da educação brasileira**, 2013. Acessado em: 13/06/2018. Disponível em: <[LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, 2010. Tese \(Livre Docência em Educação\) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.](https://www.google.com.br/search?q=EDUCA%C3%87%C3%83O+DO+CAMPO+E+A+ESCOLA+MULTISSERIADA+NA+HIST%C3%93RIA+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+BRASILEIRA+Geraldo+Augusto+Locks1+Maria+de+Lourdes+Pinto+de+Almeida2+Simone+Rafaeli+Pacheco3&rlz=1C1PRFI_enBR736BR738&oq=EDUCA%C3%87%C3%83O+DO+CAMPO+E+A+ESCOLA+MULTISSERIADA+NA+HIST%C3%93RIA+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+BRASILEIRA+Geraldo+Augusto+Locks1+Maria+de+Lourdes+Pinto+de+Almeida2+Simone+Rafaeli+Pacheco3&aqs=chrome..69i57.1518j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

LOPES, W. J. F. **Alternativas pedagógicas para a multissérie no alto sertão paraibano: das ações docentes às possibilidades**. II CONEDU, 2006. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID8224_07092015203014.pdf>. Acesso em: 06 ago 2019.

MACÊDO, Stephanie. **Políticas públicas: O que são e para que existem**. Assembleia legislativa do Estado do Sergipe, 2018. Disponível em: <<https://al.se.leg.br/politicas-publicas-o-que-sao-e-para-que-existem/>>. Acesso em: 25 jul 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010.

Ministério da Educação. Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun 2016.

_____. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. **Caminhos da escola**, 2009. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola/sobre-o-plano-ou-programa-suple/sobre-o-caminho-da-escola>>. Acesso e, 23 jul 2019.

_____. Ministério da educação. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Acesso em 09 Dez 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>>.

_____. **Portaria Nº 826, de 7 de Julho de 2017**.

_____. **Decreto Nº 7.083, De 27 De Janeiro De 2010**. Programa mais Alfabetização, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>>

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Distrito Federal: Editora Universa, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes.1981.

MARTINS, Lígia Márcia. **As Aparências Enganam**: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Interface. Vol. 01, n. 01, 1997. p. 83-94.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MEDEIROS, Maria Diva de. A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: o caso do Seridó norterio-grandense. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

MEDEIROS, S. N. et al. Desafios e perspectivas no processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Educere**, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25087_13107.pdf>. Acesso em: 04 ago 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete classes multisseriadas. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/classes-multisseriadas/>>. Acesso em: 22 de set. 2020.

MILLI, A. M. M. P. Tempo escolar e multissérie. XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, 2016. Disponível em: <https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10308_37461.pdf>. Acesso em: 05 ago 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*, Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

Ministério da educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC**. Brasília, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica do Campo**. In: KOOLING, Jorge Edgar; NERY. *Editoração Eletrônica*, 1999.

_____. Castagna. Reflexões Sobre o Significado do Protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II** Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 137 – 149.

_____. Legislação educacional do Campo. In: Caldart, Roseli Saete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

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

MOSTEFAL, M. A. R.; FAGUNDES, M. C. V. Educação do campo: desafios e possibilidades. In: FAGUNDES, M. C. V. (org.) et al. **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Matinhos, UFPR Litoral, 2013. p. 41–64.

MST. A educação do MST, 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2009/10/08/a-educacao-do-mst.html>>. Acesso em: 05 ago 2019.

MUNARIN, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação** Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>; <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/pdf_1>. Acesso em 01 Ago 2019.

_____. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In MUNARIN, Antônio, BELTRAME, Sônia Aparecida Branco, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo**. Florianópolis. Editora Insular, 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa**. (Tese de Doutorado). UNB, Brasília: DF, 2009.

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva. A escola do campo como direito: o processo de nucleação das escolas do campo no município de Valente, Bahia. In: NASCIMENTO, Antônio Dias, RODRIGUES, Rosana Mara, SODRÉ, Maria Dorath (org.). **Educação do campo e contemporaneidade**. Salvador, EDUFBA, 2013.

NÉSPOLI, José Henrique Singolano. Paulo Freire e Educação Popular no Brasil contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989-1992). Revista. **Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Geografia Agrária e as Transformações Territoriais Recentes no Campo Brasileiro. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza. São Paulo: Vozes, 2000.

OLIVEIRA et al. **Educação do campo, artes e formação docente**: Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. Palmas/TO: EDUFT, 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

_____.(1983). Educação Popular e Educação de Adultos. 2 ed. São Paulo: Loyola.

PARANÁ. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 02 ago 2019.

_____. Cadernos temáticos da educação do campo. Curitiba, SEED, 2009

_____. Projeto político pedagógico. Tomazina – PR: E. E. C. Capela São João – EF. 2012b.

PENA, Rodolfo F. Alves. "Metropolização"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/metropolizacao.htm>. Acesso em 16 de ago de 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O Materialismo Histórico Dialético e a Educação. **Interface**. Vol. 01, n. 01, agosto, 1997. P. 83-94.

PIZA, F. F; SENA, L. B. (2001). **PMG 3 – Escola Ativa**. Salto para o Futuro. Acesso em: 18 mar 2018. Disponível em <www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim 2001. Consulta em 18/6/2018.>

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos isolados na Paraíba**. Campos, SP: Autores Associados, São Paulo, Universidade de São Francisco, 2002.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. FILHO. Daniel Aarão Reis (trad). São Paulo: Expressão Popular, 2006.

POLONIA, Ana da Costa, DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola**. Psicologia Escolar e Educacional, 2005. Volume 9. Número 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

RAMOS. J. E. M. **Quilombos Remanescentes no Brasil, 2018**. Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/quilombos/comunidades_quilombolas.htm>. Acesso em 24 Set 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795x.2008v26n1p41/9565>>. Acesso em: 01 Ago 2019.

ROCHA, M. I. A; HAGE. S. M. Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. **Coleção Caminhos da Educação do Campo**; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Livro%20apresentacao%20Escola%20de%20direito%20%20reinventando%20a%20escola%20multisseriada.pdf>> Acesso em: 04 ago 2019.

RODRIGUES, A. S et al. **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Bananeiras/PB – Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, 2017.

ROSA, Ana Cristina Silva. **Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas**. São Paulo: Umesp, 2003. Dissertação de mestrado.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **A produção acadêmica sobre o tema “classes multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre teses e dissertações (1987 – 2012)**, 2014. Disponível em:< <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf>>. Acesso em 23 jan 2018.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargoso, 198 p. 2016.

SANTOS, Stella Rodrigues. RODRIGUES, Rosana, Mara Chaves. Educação do Campo e escola ativa: Tem tons de disputa e desencontros. In: NASCIMENTO, Antônio Dias,

RODRIGUES, Rosana Mara C. SODRÉ, Maria Dorath (org). **Educação do Campo e contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013.

SAVIANI, D. (1980). **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. SP: Cortez Editora; Autores Associados.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 1231-1255.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D; & DUARTE, N. **Pedagogia Histórico - Crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas - SP, 2012.

SILVA, Ester Simão Lopes; ARNT, Ana de Medeiros. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em 2008, no curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Tangará da Serra, 2008. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/ester.pdf>. Acesso em: 15 jun 2018.

SILVA, Ilsen Chaves Da. **Escolas multisseriadas: quando o problema é a solução**. Lages, 2007. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

SILVA, José de Ribamar Sá. O Campo Brasileiro na atualidade: questões para reflexão e debate. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira, CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (orgs). **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Curitiba: Editora CRV. 2012.

/

SOUZA, Lueni Pantoja. **Educação do campo: em busca da transformação do campesinato, através do ensino da realidade endógena das populações camponesas no Estado do Pará**. Disponível em: <http://www.falaprofessor2015.agb.org.br/resources/anais/5/1439077166_ARQUIVO_artigo_deE.nocampo.pdf>. Acesso em 30 jan 2019.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em 21 Mai 2019

SOUZA, Maria Antônia. **A pesquisa sobre educação e o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos programas de Pós-graduação em Educação**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n 36, set/dez, 2007.

_____. BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II**. Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 84-93.

_____. Direitos, experiências e inquietações político pedagógicas. In MUNARIM, Antônio Beltrame, Sônia Aparecida Branco, CONDE Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do campo**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (2006) A Contribuição dos Estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In VIDAL, D. G. (org.) Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras.

SOUZA, Marilza Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Editora Expressão Popular, 2012.

STRECK, Danilo. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.18, n.36, p.165-177, jan./abr. 2009.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo; LIMA Silvana Lucia da Silva. **Classes Multisseriadas: desafios e possibilidades para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Entrelaçando -Revista Eletrônica de Culturas e Educação N. 6, p. 149-158, Ano III (2012) – Set-Dez.

TENÓRIO. E. M; BARROS O. F; HAGE, S. M; **Impactos das políticas 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.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa – Ação. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOZZI, Verônica. **Fonec continua na luta pela construção da política de educação do campo**. Políticas públicas, 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

TRIVINUS, Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **A Dialética Materialista e a Prática Social**. Movimento. Vol. 12, n. 02, mai/ago. 2006. p. 124-142.

XAVIER, A. M. et al. Reconstrução da escola do campo como propulsora do desenvolvimento sustentável: as escolas de Vicência. In: LUNAS, A. C.; ROCHA, E. N.

(org.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores (as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo**. 2. ed. Brasília, Dupligráfica, 2010. p. 131–144.

WHITAKER, Dulce; ANTUNIASI, Maria Helena Rocha. **Escola Pública localizada na rural**: contribuições para a sua estruturação. Caderno CEDES nº33, Papyrus, 1992.

QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA CONVERSA/ENTREVISTA

- 1- Alguma vez A SME de Santos Dumont levantou a hipótese de fechamento da escola?
- 2 - Quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos matriculados desta escola para ter acesso à educação?
- 3 - O que vocês pensam sobre lecionar para turmas de multissérie? Citem seus pontos de vista considerando o processo educativo e o rendimento dos alunos?
- 4 - A família participa do processo educativo e das atividades da escola? Acompanham o rendimento dos filhos?
- 5 - Vocês tem alguma formação específica para Educação do Campo?
- 6 - A SME oferece cursos de formação continuada para a Educação do Campo?
- 7 - O PPP desta escola é específico para o contexto desta escola? Contou com a participação dos sujeitos do campo, professores e comunidade? Vocês conhecem o PPP da escola?
- 8 - O número de alunos em turmas de multissérie favorece o processo ensino aprendizagem? Quais os pontos positivos e negativos?
- 9 - São adotadas práticas pedagógicas diferenciadas nesta escola do campo? Tais práticas consideram a realidade dos alunos e as questões sociais que os envolve?
- 10 – As professoras tem participação na escolha do material didático? São escolhidos materiais contextualizados para a escola do campo?