

WENDER FALEIRO
ELISANDRA CARNEIRO DE FREITAS CARDOSO
MARIA ZENEIDE CARNEIRO MAGALHÃES DE ALMEIDA
(ORGANIZADORES)

NUCLEAÇÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR? CAMINHOS E DESCAMINHOS DA POLÍTICA DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO





CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Antonio Almeida (in memoriam)

Coordenação da Editora Kelps

Waldeci Barros

Leandro Almeida

Conselho Editorial

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)

Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)

Profa. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)

Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)

Escritor Brasigóis Felício (AGL)

Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)

Profa. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)

Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA e AGL)

Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)

Profa. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)

Profa. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás e AGL)

Profa. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão

(Universidade Fernando Pessoa. PT)

Escritora Sandra Rosa (AGNL)

Profa. Dra. Simone Gorete Machado (USP)

Escritor Ubirajara Galli (AGL)

Escritor revisor

Prof. Me. Antônio C. M. Lopes

WENDER FALEIRO
ELISANDRA CARNEIRO DE FREITAS CARDOSO
MARIA ZENEIDE CARNEIRO MAGALHÃES DE ALMEIDA
(ORGANIZADORES)

**NUCLEAÇÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR?
CAMINHOS E DESCAMINHOS DA POLÍTICA DE
FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO**

Goiânia - Go
Kelps, 2020

Copyright © 2020 by Wender Faleiro, Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Editora Kelps

Rua 19 n° 100 — St. Marechal Rondon- CEP 74.560-460 — Goiânia — GO
Fone: (62) 3211-1616 - Fax: (62) 3211-1075
E-mail: kelps@kelps.com.br / homepage: www.kelps.com.br

Diagramação: Marcos Dignes
mcdignes@hotmail.com

Capa:

Imagem de AkshayaPatra Foundation por Pixabay

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

DARTONY DIOCENT. SANTOS - CRB-I (1ª Região) 3294

N964

NUCLEAÇÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR? Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo. - Wender Faleiro, Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (orgs.) - Goiânia / Kelps, 2020

320 p.: il.

ISBN:978-65-5859-042-2

1. Ensino. 2. Ciência. 3. Natureza. Campo. 5. Educação. I. Título.

CDU:372.85

Índice para catálogo sistemático:
CDU: 372.85

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2020

SOBRE OS ORGANIZADORES

Wender Faleiro - Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutorado em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Atualmente é Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso – Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás e Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás, Atualmente é professora efetiva na Universidade Federal de Goiás - Regional Goiás no curso de Educação do Campo: Ciências da Natureza e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da mesma universidade. E-mail: elisandrabio@gmail.com

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida - Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Doutorado em História pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: zeneide.cma@gmail.com



**Linha: LEITURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA E CIÊNCIAS DA NATUREZA**

https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/

PREFÁCIO

Foi com muita honra e satisfação que recebemos dos organizadores deste livro o convite para elaborar o seu prefácio, o que além de nos permitir a leitura atenta e prazerosa de cada capítulo, nos conduziu às veredas da educação do campo a partir de um debate atual e necessário.

No momento em que essa obra passa a circular no meio acadêmico, um fenômeno grave ocorre no Brasil: a tenra estabilidade democrática vê-se ameaçada, as desigualdades educacionais se aprofundam e o direito à educação do campo é agravado pelo fechamento de centenas de escolas em todo país.

A obra, em sua profundidade, reanima a luta pelo reconhecimento dos direitos educativos e dos saberes dos sujeitos da educação do campo em toda sua complexidade, sinalizando para a necessidade de políticas públicas de democratização das oportunidades educacionais; pela afirmação da especificidade pedagógica da modalidade e a demanda de formação inicial e continuada dos educadores que nela atuam; pelo requisito de uma prática educativa constantemente renovada, fundada no diálogo intercultural, no respeito e promoção da autonomia de educandos e educadores.

Nesta perspectiva, o livro cumpre também o papel de denúncia. Encontramos em todos os capítulos dezenas de razões para (re)conhecer os entraves existentes na área e nos lançarmos ainda mais vigilantes e em defesa do direito à educação e à escola do campo, sobretudo em um contexto onde a retirada de direitos, a precarização do trabalho e da vida não pode nos retirar a esperança de esperar, como dito por Paulo Freire.

A trajetória recente dos estudos acadêmicos sobre a educação do campo decorre tanto da expansão da pós-graduação em educação quanto da crescente institucionalização da modalidade e os desafios que seu

desenvolvimento oferece às políticas públicas, às práticas pedagógicas, à formação de educadores e ao pensamento educacional.

Contudo, se a pesquisa cresceu quantitativa e qualitativamente, a difusão do conhecimento produzido e a divulgação científica não acompanharam essa expansão (ao menos não no mesmo ritmo e intensidade), sendo ainda modesta a produção editorial e as publicações sobre a educação do campo em revistas especializadas. Encontramos, assim, forte razão para louvar a organização desta antologia, constituída por mais de uma dezena de ensaios ancorados em pesquisas acadêmicas, algumas delas elaboradas no transcorrer de cursos de Mestrado ou Doutorado, mas também resultantes de estudos conduzidos por professores da Educação Básica e do Ensino Superior de instituições públicas de todo Brasil.

A coletânea abrange um amplo leque de objetos de estudo. Como o próprio título deixa entrever, a maior parte dos capítulos se debruça sobre temáticas sensíveis relacionadas ao tempo presente da educação do campo, os desafios diante de sua complexidade e a crítica pela omissão do poder público para este campo da educação.

Embora a apresentação do livro já detalhe cada capítulo, o movimento diacrônico estruturado entre eles nos permite compreender com clareza a dimensão política, pedagógica, didática e formativa que cada autor preocupou-se em analisar. A antologia, portanto, nos permite compreender a educação do campo e suas dimensões constitutivas a partir de uma análise panorâmica singular.

Como ocorre com toda coletânea, o leitor pode selecionar um ou outro capítulo em conformidade com seus interesses, ou ainda escolher uma ordem de leitura diversa daquela proposta pelos organizadores. Mas qualquer que seja a estratégia de leitura, a visão de conjunto da obra permite entrever, na diversidade dos textos que a compõem, um fio condutor coeso, tecido pelo reconhecimento dos direitos educativos e dos saberes dos sujeitos que se encontram nas balizas da educação do campo.

Adenilson Souza Cunha Júnior

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Vitoria da Conquista, 2019

SUMÁRIO

PREFÁCIO

11 APRESENTAÇÃO

Wender Faleiro

Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

CAPÍTULO 1

19 “O HOMEM DO CAMPO É ANTES DE TUDO UM SUJO”: AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E MÉXICO (1936 - 1958)

Rony Rei do Nascimento Silva

CAPÍTULO 2

43 “DIREITO A TER DIREITOS” NAS CLASSES MULTISSERIADAS: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Thaíse da Paixão Santos

Ramofly Bicalho

Pedro Clei Sanches Macedo

CAPÍTULO 3

63 PROCESSO DE NUCLEAÇÃO NA EMREF IDROLINO GUIMARÃES NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO: CENÁRIOS HISTÓRICOS E RECENTES

Ana Maria Franco Pereira

Maria Zeneide C. Magalhães de Almeida

Fernanda Moreira Silva Rabelo

CAPÍTULO 4

93 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

Penha Souza Silva

Vanessa Aparecida da Silva Cruz

CAPÍTULO 5

117 PROFISSÃO DOCENTE NAS CLASSES MULTISSERIADAS/MULTIANO DO MUNICÍPIO DE MEDEIROS NETO/BA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Jafé da Silva Cardoso

João Nascimento de Souza

Arlete Ramos dos Santos

CAPÍTULO 6

143 OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS FRENTE AOS DESAFIOS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO CAMPO/CIDADE NO MUNICÍPIO DE CÂNDIDO SALES – BA

Elizângela Ferreira Souza Viana

Antônio Domingos Moreira

Arlete Ramos dos Santos

CAPÍTULO 7

175 POLÍTICAS PÚBLICAS DO PAA E PNAE NA ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES RURAIS DE PAU BRNACO – APAB

Antônio Domingos Moreira

Arlete Ramos dos Santos

CAPÍTULO 8

205 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PNAIC NO MUNICÍPIO DE ELDORADO

Flaviana Maria de Oliveira

Jozeildo Kleberson Barbosa

CAPÍTULO 9

237 LUTA PELA TERRA E INSERÇÃO DA AGROECOLOGIA NO ASSENTAMENTO TERRA VISTA – BA

Mateus Silva Ferreira

Antônio Domingos Moreira

Arlete Ramos dos Santos

CAPÍTULO 10

263 INVENTÁRIO DAS ESCOLAS NO CAMPO DO ESTADO DE GOIÁS DE 2007 A 2018

Francilane Eulália de Souza

Renata Mariana Póvoa Matos

Gisele Leite Bibian

Tainara Alves de Jesus Abe

Daniela Lopes Rocha

CAPÍTULO 11

279 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM BREVE RELATO

Wender Faleiro

Magno Nunes Farias

CAPÍTULO 12

301 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS LEIGAS: “ABANDONADAS A SEUS PRÓPRIOS RECURSOS...”

Nilce Vieira Campos Ferreira

APRESENTAÇÃO

A Essa é uma obra financiada pela Capes (Processo 88887.290496/2018-00 Edital 29/2018) e pelo CNPq (Processo: 403787/2018-1 Chamada ARC nº 06/2018 L2) por meio do por meio Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFCAT e, com a colaboração de todos organizadores e autores que abdicaram de seus direitos autorais pudemos disponibilizar de forma totalmente gratuita o *download* completo da obra.

Este livro esta constituído por 12 capítulos. O Capítulo 1 “*O HOMEM DO CAMPO É ANTES DE TUDO UM SUJO*”: *as recomendações da Unesco para a educação rural no Brasil e México (1936 - 1958)* de autoria de Rony Rei do Nascimento Silva tem com objetivo compreender como as recomendações da Unesco, no período entre 1936 e 1958, interferiram nas políticas de educação rural no Brasil e no México, trata-se de um trabalho histórico com metodologia da História Conectada, centrada na pesquisa documental e bibliográfica. Toma-se como fontes jornais, recomendações, diretrizes ou orientações publicadas pela Unesco e fotografias. Rony, conclui, que a aproximação histórica entre a Unesco, o Brasil e o México, durante as décadas de 1940 e 1950, evidenciou as concepções defendidas por meio das recomendações, sobretudo, com a “Recommendation nº. 8” e a “Recommendation nº. 47” para educação rural, voltadas para os temas da administração, organização, currículos, programas e métodos, recursos para a educação pós-primária, educação de adultos, pessoal docente e cooperação internacional.

No Capítulo 2, “*DIREITO A TER DIREITOS*” *NAS CLASSES MULTISSERIADAS: interfaces entre educação problematizadora e Educação do Campo* dos autores Thaíse da Paixão Santos; Ramofly Bicalho & Pedro Clei Sanches Macedo, discutem a importância de uma educação problematizadora como um dos possíveis caminhos para garantia e efetivação do direito à Educação do Campo. A partir da pergunta: Como podem as propostas curriculares para as classes multisseriadas contemplar suas especificidades e promover, efetivamente, uma educação emancipadora com os sujeitos do campo? Inicialmente realizaram uma breve discussão sobre as interfaces entre Educação do Campo, direitos humanos e currículo, apresentando alguns marcos legais que legitimam o direito à educação. Abordaram ainda, alguns conceitos e as principais correntes teóricas sobre currículo, a partir dos referenciais teóricos, analisam a corrente qual melhor se aproxima das discussões sobre as classes multisseriadas e suas interfaces com as políticas públicas de Educação do Campo. Os autores nos possibilita reflexões acerca das possíveis propostas curriculares nas classes multisseriadas, compreendendo que a efetivação do acesso à educação para os sujeitos do campo, torna-se uma insurgência para essa e as futuras gerações, através de uma educação problematizadora que valorize a construção da identidade do homem e mulher do campo, suas histórias de vida e seus processos de luta. Nesse viés temos o Capítulo 3 das autoras Ana Maria Franco Pereira; Maria Zeneide C. Magalhães de Almeida & Fernanda Moreira Silva Rabelo, intitulado *PROCESSO DE NUCLEAÇÃO NA EMREF IDROLINO GUIMARÃES NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO: cenários históricos e recentes*.

Penha Souza Silva & Vanessa Aparecida da Silva Cruz trazem no capítulo 4, *ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO*, discussões referentes ao ensino em turmas multisseriadas do campo e sugere algumas estratégias didáticas para estas turmas buscando minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto à heterogeneidade presente nessas classes. Concentraram seus esforços no objetivo de identificar os principais problemas enfrentados pelos professores nas classes multis-

seriadas, seja de natureza estrutural, física e material, bem como o que se refere às questões pedagógicas. Utilizaram da pesquisa bibliográfica, relato de experiência e observação da prática de docentes do campo em classes multisseriadas. Entre os principais problemas apontados pelos docentes do contexto campesino foram a divisão do tempo didático entre os anos/ciclos nas classes multisseriadas e o ensino de disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Nesse sentido, Penha e Vanessa segerem uma sequência de ensino de Ciências na perspectiva investigativa e, assim, esperam colaborar com discussões e reflexões sobre o ensino nas classes multisseriadas, não só no Ensino de Ciências, mas também de outras disciplinas.

No capítulo 5, PROFISSÃO DOCENTE NAS CLASSES MULTISSERIADAS/MULTIANO DO MUNICÍPIO DE MEDEIROS NETO/BA: entraves e possibilidades da prática pedagógica, dos autores Jafé da Silva Cardoso; João Nascimento de Souza & Arlete Ramos dos Santos refletem sobre as dificuldades encontradas pelos docentes atuantes na realidade das classes multisseriadas das escolas do campo do município de Medeiros Neto-BA. Em linhas gerais, a pesquisa pautou-se na investigação de como a prática pedagógica é desenvolvida, destacando, principalmente, os entraves e as possibilidades nessa modalidade de ensino. Na pesquisa de campo, utilizou-se para a coleta de dados pareceres, leis, diretrizes, bem como livros, artigos, dissertações e teses diversas. Como instrumentos metodológicos optou-se, para a coleta de dados, a utilização de um questionário aplicado aos 14 professores atuantes em classes multisseriadas. Após as análises realizadas, ficou perceptível que os maiores problemas enfrentados pelos docentes que atuam em realidades multisséries perpassam pelos seguintes empecilhos: ausência de apoio pedagógico presente nas unidades escolares; grande quantidade de alunos em uma mesma turma; ausência de formação inicial e continuada para atuação na modalidade Educação do campo; dificuldade na organização do tempo didático e no processo de avaliação; ausência de currículo e conteúdos programáticos destinados à realidade campesina. Nota-se, com base no exposto, que, apesar das tentativas empenhadas por parte dos profissionais que atuam na realidade do campo em lutar

pela melhoria da prática pedagógica, existe ainda uma grande lacuna, um grande paradoxo que precisa ser superado para que as políticas públicas sejam aplicadas de forma fidedigna, atendendo, assim, ao que está preconizado em nossa legislação.

O Capítulo 6 intitulado: *OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS FRENTE AOS DESAFIOS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO CAMPO/CIDADE NO MUNICÍPIO DE CÂNDIDO SALES – BA* de autoria de Elizângela Ferreira Souza Viana; Antônio Domingos Moreira & Arlete Ramos dos Santos. O capítulo investiga os impactos na aprendizagem de educandos frente aos desafios no processo de transição campo/cidade no município de Cândido Sales – BA e as dificuldades que esses alunos do campo enfrentam na transição da escola rural para a escola urbana. Assim, buscou compreender como os educandos se adaptam à escola, identificando os principais problemas e soluções encontradas, no que diz respeito à aprendizagem. Para tanto, a pesquisa ocorreu a partir de entrevistas aplicadas com gestores, professores e alunos do referido município e teve como objetivo geral, analisar as dificuldades enfrentadas por educandos camponeses no processo de transição campo/cidade. Nesse sentido, as discussões e análises dos dados evidenciaram na valorização da cultura dos alunos do campo, a sua permanência com os saberes do campo, isso não o impede de ser vítima de atitudes preconceituosas. Desta forma, a investigação identificou os obstáculos enfrentados pelos alunos do meio rural, uma vez que expressam seus desejos em permanecer residindo na zona rural, por serem submetidos a atitudes de preconceito e discriminação e não se sentirem valorizados na cidade.

O Capítulo 7, *POLÍTICAS PÚBLICAS DO PAA E PNAE NA ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES RURAIS DE PAU BRANCO – APAB*, de Antônio Domingos Moreira & Arlete Ramos dos Santos, traz conceitos sobre políticas públicas inseridas na Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Pau Branco – APAB, que está localizada no município de Riacho de Santana/BA. A coleta de dados se deu a partir do método Materialismo Histórico Dialético e permeou por meio de questionários com a gestão e as famílias da APAB e mostrar os

benefícios e as vantagens que os Programas do Governo Federal através do PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), trouxeram para o fortalecimento da agricultura familiar nos espaços da APAB. A pesquisa está centrada em identificar quais os efeitos destas políticas públicas na agricultura familiar e na organização da associação. As políticas públicas PAA e PNAE têm melhorado a renda dos pequenos agricultores familiares e declaram que essa formação a partir da economia solidária tem fortalecido os laços comunitários e uma melhor convivência social. A contribuição das Políticas Públicas do PAA e PNAE para o desenvolvimento dos agricultores familiares, e de sua organização. Os agricultores familiares têm um aumento sua produção de forma diversificada e na melhoria da renda durante o ano, garantias de mercado e comercialização em feiras livres, e a manutenção da propriedade a partir de produção agroecológica e sustentável. A APAB conseguiu melhorar a sua estrutura de organização, planejamento através de forma coletiva, solidária e humana na perspectiva de uma sociedade mais igualitária e justa.

Flaviana Maria de Oliveira & Jozeildo Kleberson Barbosa, no capítulo 8, *EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma reflexão sobre o PNAIC no município de Eldorado*, analisam as revelações das alfabetizadoras em torno da formação continuada do PNAIC com foco na Educação do Campo. Os sujeitos pesquisados foram cinco docentes atuantes em comunidades campestres de Eldorado/SP. Realizaram uma pesquisa qualitativa, como método de coleta de dados realizou-se a aplicação de um questionário e através deste, procuraram compreender pela óptica das alfabetizadoras suas considerações sobre a proposta implementada no município para formação continuada de professoras alfabetizadoras e do campo. As questões que perpassam esta pesquisa chamam atenção das pesquisadoras para a necessidade de desenvolver mais medidas para a formação do campo, mesmo considerando que o PNAIC foi uma ação tímida do poder público em direção à Educação do Campo, nota-se que a preocupação existe, logo, também a possibilidade de se discutir, analisar e apontar possibilidades de melhoras com reflexo no chão de nossas escolas do campo. A proposta do PNAIC voltada para a educação do

campo demonstra preocupações com diversos aspectos: as dificuldades de aprendizagem dos alunos, capacidade dos alunos devido à faixa etária e aos níveis diversos de aprendizagem, etc.

No capítulo 9, *LUTA PELA TERRA E INSERÇÃO DA AGROECOLOGIA NO ASSENTAMENTO TERRA VISTA – BA*, os autores Mateus Silva Ferreira; Antônio Domingos Moreira & Arlete Ramos dos Santos discutem as dificuldades para a implementação da proposta da agroecologia no assentamento e trazem conceitos sobre a luta pela terra e a inserção da Agroecologia no assentamento Terra Vista na Bahia. Nessa lógica de discussão a desigualdade social no Brasil se iniciou com o processo de colonização e domínios das terras, que mantém a elite brasileira no domínio territorial e político, por meio de três mecanismos: questão latifundiária, monocultura e trabalho escravo, fazendo uma economia voltada aos seus interesses, tornando a terra uma mercadoria. Assim os autores, objetivaram compreender o contexto histórico de formação, planejamento, desenvolvimento e inserção da agroecologia no assentamento Terra Vista, bem como sua importância para a sustentabilidade da economia, das relações sociais, culturais, políticas e ambientais. O trabalho se desenvolveu a partir da observação, percepção da posse, do manejo da terra e da potencialização das relações humanitárias, com a aplicação do DRP (Diagnóstico Rural Participativo). Em primeiro momento buscou-se o levantamento de dados secundários, identificação dos *Stakeholders*, e a construção da linha do tempo. Por fim, a partir das análises constatadas, os autores concluíram a necessidade de trabalho contínuo de conscientização dos agricultores, de terra Vista, através de um trabalho técnico mais efetivo, com valorização de seus saberes tradicionais e pertencimento, incentivando-os a conhecer melhor seu agroecossistema e uma produção altamente agroecológica e de forma sustentável.

No Capítulo 10 temos o *INVENTÁRIO DAS ESCOLAS NO CAMPO DO ESTADO DE GOIÁS DE 2007 a 2018* das autoras Francilane Eulália de Souza; Renata Mariana Póvoa Matos; Gisele Leite Bibian; Tainara Alves de Jesus Abe & Daniela Lopes Rocha. Elas constataram que no estado de Goiás, nos últimos 18 anos, houve uma diminuição do núme-

ro de escolas no campo, de 1824 para 512. Esse fato projetou o estado de Goiás entre os que mais fecham escolas no campo no Brasil, o que contribuiu para motivar o estudo apresentado neste capítulo, qual seja, um inventário das escolas rurais do estado de Goiás, atentando ao processo de fechamento, diminuição e abertura dessas escolas no período de 2007 a 2018. Analisaram os dados citados, previamente levantados em pesquisa quali-quantitativa, e os impactos do encolhimento dessas instituições para o campesinato Goiano. Ressaltaram que a análise possibilita afirmar que o território do camponês, no estado de Goiás, vem sendo marcado principalmente por conflitualidades e pela resistência contra o fechamento de escolas no campo, sendo o agronegócio um dos principais fatores que provocam tal acontecimento.

O Capítulo 11, *FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: um breve relato* dos autores Magno Nunes Farias & Wender Faleiro. Os autores relatam as atividades do programa de formação Escola da Terra Goiás – Formação de Professores e Partilha de Saberes (Terrafor – GO), que teve sua primeira edição no estado de Goiás, no intervalo de outubro de 2017 a abril de 2018, com atividades desenvolvidas em diversas comunidades rurais nos *municípios polos*. O programa teve por objetivo desenvolver formação continuada para professores que atuam em municípios rurais, em comunidades quilombolas e em áreas de assentamento da reforma agrária. Os autores reforçam que o Programa e o relato das atividades, como feito nesse capítulo, valorizam, empoderam e reforçam os sujeitos pertencentes e defensores das escolas do campo. Finalizamos com Capítulo 12, *FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS LEIGAS: “ABANDONADAS A SEUS PRÓPRIOS RECURSOS...”* da professora Nilce Vieira Campos Ferreira

Por último, gostaríamos de deixar registrado, como retrato histórico, que esta obra foi finalizada durante o período de pandemia do Covid-19. Os textos e pesquisas da mesma foram escritos e desenvolvidos por seus autores e autoras antes deste período. No entanto, este momento nos trouxe elementos que nos levaram a repensar escolhas políticas, ambientais e éticas que a humanidade, como um todo, tem adotado nos

últimos tempos. Por isso, manifestamos que as pesquisas apresentadas neste livro comprometem-se com um projeto educativos *dos* povos do campo. Sujeitos de direito a uma educação de qualidade, à terra, ao trabalho, à cultura, à saúde, à justiça, ao conhecimento e à igualdade.

Esperamos que essa obra seja semente em todos nós! Boa leitura

Wender Faleiro

Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

CAPÍTULO 1

“O HOMEM DO CAMPO É ANTES DE TUDO UM SUJO”: AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E MÉXICO (1936 - 1958)

Rony Rei do Nascimento Silva

O homem do campo é antes de tudo um sujo. Não que o queira, mas porque não sabe viver limpo e não sabe porque não lhe ensinaram isso. Os pés do rurícola sustentam a nudez conseqüente à sua ignorância, as suas pernas desprotegidas constituem para os répteis e insetos, uma presa indefesa. Desde pequeno o rurícola habitua-se a andar descalço. Mesmo possuindo calçado, ele só o usa aos domingos ou dias de festa para ir à cidade. Voltando dela, no meio da estrada, o camponês retira o calçado para não gastar. (BRASIL, 1955, p. 12).

Na contramão da exaltação de Euclides da Cunha, que acreditava em *Os Sertões* ser o sertanejo, antes de tudo, um forte, o nosso cientista social parafraseia o escritor para explicar da forma que acredita a mais dramática a sua tarefa imprescindível de fazer com que um homem grosseiro, um homem que trivialmente vive em meio à sujeira, répteis, insetos, desvalido, use o sapato que possui – mas que reserva apenas para os domingos! Essa epígrafe nos ajuda a compreender como as recomendações da Unesco, no período entre 1936 e 1958, interferiram nas políticas de educação rural no Brasil e no México¹, ao mesmo tempo

1 Este texto deriva da tese de doutorado “*Radiaciones continentales*”: circulação de modelos educacionais para a educação rural no espaço Brasil-México (1940-1950) e do Projeto Na-

em que oferece em poucas linhas muito de como os políticos, educadores e intelectuais viam o seu objeto de intervenção, a leitura da *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural* só aprofunda a sensação de: “[...] drama, tragédia, apatia, realidade penosa, triste, primitiva, atrasada, desassistida, ignorante, doente - termos usados recorrentemente para definir o homem e o território no qual vão intervir ou estão intervindo.” (SCHVARZMAN, 2018, p. 6). A fotografia abaixo mostra uma turma de crianças de uma escola rural mexicana com os pés descalços, que evidencia certa similaridade com a realidade brasileira:

Figura 1 - Alunos de uma escola rural mexicana com os pés descalços



Fonte: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

No México e no Brasil, a educação pública assumiu projetos de formação de uma nação, baseada nos pressupostos modernizadores e civilizatórios, o “Jeca Tatu” brasileiro assim como “Periquillo Sarnien-

cional *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil*: RS, PR, SP, MG, RJ, MS, MT, MA, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

2 A figura do Jeca Tatu foi criada por Monteiro Lobato em 1918, em sua obra *Urupês*, composta por 14 histórias embasadas no cotidiano do trabalhador rural paulista. Posteriormente esse personagem foi representado no cinema por Mazzaropi, no filme *Jeca Tatu* (1959).

to³³ mexicano, por sua vez, representavam um entrave nesse processo. Ambos são anti-heróis nacionais, personificados na literatura no século XIX e XX e representavam o atraso nacional, por retratarem a situação do homem indolente, roto, doente, preguiçoso, trapaceiro, relegado pelos poderes públicos à privação econômica, social e educacional. Assim, fazia-se necessário: [...] modernizar las mentes de los campesinos para que dejaran de ser sucio, flojos, apáticos, supersticiosos, amantes de los juegos de azar, desobedientes e indiferentes al patriotismo y al progreso. (CIVERA, 2011, p. 305).

A educação deveria ser capaz de fazer com que o “Jeca Tatu” e o “Periquillo Sarniento” se transformassem em um trabalhador, saudável, disciplinado e produtivo. Nesse contexto, a escola rural foi concebida enquanto uma agência modernizadora do homem e do seu trabalho, e, mais do que isso, propunha-se a formar na população uma nova forma de pensar. No caso brasileiro assim como no mexicano, fazia-se necessário formar nos alunos uma nova mentalidade por intermédio da escola rural. Segundo Silva e Mesquita (2018a), esse processo consistia em:

[...] iniciativas de moldar a escola primária em conformidade com o meio para a proposição de uma escola de caráter especificamente rural, ou seja, com desígnios, infraestrutura, programas de ensino e professores especializados que pudessem criar nas crianças uma nova mentalidade agrícola, isto é, o apreço pela vida rural compreendendo a importância da atividade agrícola para o desenvolvimento econômico e social [...]. (SILVA; MESQUITA, 2018a, p. 28).

Vale destacar, que no caso brasileiro, segundo Silva e Mesquita (2018b), o meio rural era marcado pelo uso de: “[...] instrumentos ultrapassados no trabalho agrícola; as condições impróprias de salubridade das moradias; o êxodo; a escassez de recursos médicos, sanitários e higiênicos; a carência de rodovias e estradas.” (SILVA; MESQUITA, 2018b, p. 1347). Nesse contexto, fazia-se necessário realizar uma mu-

3 *El Periquillo Sarniento* é um romance do escritor mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi publicado pela primeira vez em 1816, durante a Guerra da Independência do México.

dança substancial na comunidade rural, em fase disso foram elaboradas recomendações pela Unesco com o objetivo de elevar o nível de vida das populações rurais do mundo.

No caso da América Latina, conforme ressaltaram Civera, Alfonsaca e Escalante (2011), a necessidade de assegurar o acesso dos setores rurais à educação exige que “[...] la escuela rural deje de ser también un tema marginal dentro de la historiografía.” (CIVERA, 2011, p. 5). Segundo os autores na coletânea *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela em el campo latino-americano* (siglos XIX y XX):

[...] la educación rural, incluso en la época del desarrollo de pedagogías rurales durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un lugar secundario en la formación y consolidación de los sistemas de educación pública, a pesar de su importancia como elemento de control social, de unificación cultural y de formación de mano de obra, en sociedades (CIVERA; ALFONSECA; ESCALANTE, 2011, p. 13).

Em consonância com essa perspectiva, as autoras Teresa González Peres e Oresta López Pérez ao apresentarem a coletânea *Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*, asseveraram que: “[...] la marginación la educación y desarrollo de las comunidades rurales ha sido la marca de la continuidad en las realidades latinoamericanas.” (PERES; PÉREZ, 2009, p. 12), uma vez que:

[...] la pobreza y la precariedad campesina, aparecen en los estudios de educación rural como una constante, los testimonios de los sujetos que vivieron la experiencia rural [...], muestran un panorama que ha cambiado significativamente en las últimas décadas, con la transición a la democracia y los beneficios del desarrollo, pero en los países latinoamericanos, pese a las revoluciones y movilizaciones sociales, se mantiene la polarización de clases, la pobreza rural y la marginación a los pueblos originarios. (PERES; PÉREZ, 2009, p. 27).

Nesse sentido, este texto, pretende contribuir para compreender o contexto de privações e precariedade que marca o meio rural, sobretudo, pelo atualmente fechamento das escolas no meio rural, conforme apontado pelos dados estatísticos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstrando que entre os anos de 2003 e 2013 foram fechadas 32.484 escolas rurais no Brasil, e abertas 11.290 escolas urbanas, apontando também que cerca de 2,7 milhões de crianças migram diariamente do campo para estudar na cidade. Para melhor compreender os problemas em matéria de “Educação Rural” é necessário ter a compreensão história de que:

[...] la escuela rural fue y es una institución con alta potencialidad de cambio cultural en las comunidades, susceptible a la construcción de sentido social y político, más allá de lo estrictamente pedagógico. Son instituciones que hacen visibles los saberes campesinos, los espacios para discutir las novedades tecnológicas de fuera, los sitios de las resistencias a los modelos centralistas y a las políticas educativas, tanto como el lugar para revisar las promesas y experimentar nuevas formas de gestión. (PERES; PÉREZ, 2009, p. 28).

Neste texto, a noção de “circulação de modelos pedagógicos” (CARVALHO, 2011) foi utilizada enquanto matriz interpretativa para auxiliar na compreensão de aspectos relacionados à difusão de modelos educacionais, que permite apreender as intervenções da Unesco no Brasil e México, tendo em vista a circulação de ideias e sujeitos (políticos, educadores e intelectuais) em congressos, impressos, recomendações e documentos norteadores das políticas educacionais, levados a cabo pela Unesco.

Essa noção é, então, utilizada como: [...] ferramenta de descrição e análise, um modelo exige que os elementos que o compõem sejam alocados na rede de relações que o constituem. (CARVALHO, 2011, p. 188). Somado a essa noção, volto-me para as contribuições da vertente-

te historiográfica que se convencionou denominar História Conectada. Essa referência historiográfica consiste em teoria/método que une dois ou mais pela abertura do diálogo, proporcionando encontros pelo olhar. Neste texto, assumi a tarefa do historiador encarregado de “[...] exumar as ligações históricas ou, antes, para ser mais exato, a de explorar as *connected histories*.” (GRUZINSKI, 2003, p. 19). Para tanto, tive que me tornar em uma: “[...] espécie de electricista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais.” (GRUZINSKI, 2003, p. 19).

As recomendações da Unesco e pautas de intervenção no meio rural

As recomendações da Unesco consistem em diretrizes gerais que dispõem sobre diversas temáticas, inclusive a educação rural. As recomendações mais emblemáticas para a educação rural deram-se nos anos de 1936 (Recommendation n.º 8), por meio do Bureau Internacional de Educação, e 1958 (Recommendation n.º 47), o que representou, portanto, as ações políticas voltadas para a educação rural, já nos primeiros documentos da Organização. Segundo Werle, López e Triana (2018): “Es interesante asimismo considerar que se trataba de que la naciente Unesco y por tanto existía un conjunto de retos para la aplicación de estas recomendaciones para los estados de América Latina.” (WERLE; LÓPEZ; TRIANA, 2018, p. 24). De acordo com Civera e Rico (2018): “[...] las Conferencias de educación convocadas por el Bureau International de l'Éducation en 1936 y 1958 a propósito de la organización de la enseñanza rural y de las posibilidades de acceso a la educación en estos espacios.” (CIVERA; RICO, 2018, p. 19). A 1ª Recomendação, referente ao ano de 1936, período em que a Unesco ainda não havia sido estruturada, fez parte de um contexto de efervescências políticas e econômicas que marcaram o período que antecedeu à Segunda Guerra Mundial.

A Recomendação n.º 8 foi publicada em 13 de julho de 1936, por ocasião do Bureau Internacional de Educação, convocou em Genebra a 5ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação Pública, a qual

publicou, sobre a organização da educação rural. Tal documento é composto por 15 recomendações aos Ministérios da Instrução Pública dos países signatários, antecedidas de considerações gerais sobre as especificidades da educação rural.

Nesse sentido: [...] se recepcionaban las propuestas de las agencias internacionales como OEA y UNESCO, que efectuaban diversas recomendaciones para América Latina en cuanto a la difusión de educación especializada para el medio rural. (GUTIÉRREZ, 2009, p. 273). As considerações feitas pela Unesco revelam a preocupação com o fenômeno do êxodo rural, fazendo referência à relevância de se organizar uma vida com mais qualidade no meio rural por meio do aperfeiçoamento de técnicas agrícolas e das próprias condições advindas da civilização moderna. Tal documento parte do pressuposto de que:

[...] pelo contrário, a escola rural, sem pretender dar um ensino puramente agrícola, poderia e deveria permitir às crianças dos países compreender a importância e a dignidade social e intelectual da vida camponesa e dar-lhes o conhecimento científico fundamental que é hoje necessário para a prática inteligente das vocações rurais. (UNESCO, 1936, p. 17, Tradução livre)⁴.

Tal recomendação previa o oferecimento de um ensino que extrapolasse o caráter agrícola, com vistas para uma formação generalizada e científica que contemplasse as vocações rurais. O documento responsabilizava a escola rural pela saída dos jovens do meio rural, na medida em que, sem o objetivo de oferecer um ensino agrícola, não criava nas crianças uma mentalidade baseada na compreensão da importância e da dignidade social e intelectual da vida no meio rural. As primeiras recomendações estabelecem o princípio da equidade em relação à instrução, à organização, ao currículo e aos professores no meio urbano e rural.

4 That, on the contrary, the rural school, without aiming at giving a purely agricultural teaching, could and should enable country children to understand the importance and the social and intellectual dignity of peasant life, and should give them the fundamental scientific knowledge which is nowadays necessary for the intelligent practice of rural vocations. (UNESCO, 1936, p. 17).

Segundo o documento, a educação: “[...] dada às crianças nas escolas rurais não deve ser de forma alguma inferior àquela dada às crianças nas escolas urbanas, e que deve permitir que elas passem para as escolas secundárias.” (UNESCO, 1936, p. 18, Tradução livre)⁵. Nessa perspectiva, a escola rural deveria ofertar saberes e práticas consideradas fundamentais para o desenvolvimento de uma atividade rural inteligente.

As primeiras recomendações prescritas nesse documento contemplavam diversos aspectos relacionados à educação rural, a saber: Equidade na educação ofertada no meio urbano e rural; Oportunidade de um aluno do meio rural ingressar no ensino secundário; Reparar as condições de desvantagem que existissem nas escolas rurais em relação às escolas do meio urbano; Adequação dos currículos, bem como da organização escolar, tendo em vista as condições locais; Instituições escolares do meio urbano e rural mantidas pelo mesmo ministério, a fim de que uma escola não se sobressaísse em detrimento de outra; Professores rurais com habilidade para ensinar de forma a utilizarem as vocações locais próprias do meio rural, com o de desenvolver nos discentes o apreço pela vida rural; Oportunidade para que os alunos da escola rural pudessem utilizar-se de saberes científicos, não puramente agrícolas, tendo em vista uma prática lucrativa de sua vocação.

Nessa Recomendação há o primeiro indício da nucleação⁶ das escolares, executada anos depois no Brasil e no México, como se ler na recomendação 10: “[...] um esforço deve ser feito para reduzir o número

5 1) That it should be an accepted principle that the education given to the children in rural schools should not be in any way inferior to that given to the children in urban schools, and that it should permit them to pass into secondary schools. (UNESCO, 1936, p. 18).

6 O termo nucleação está ligado à noção de organizar em núcleos. Tratando-se do processo pelo qual passaram as escolas rurais brasileiras, apontam-se algumas definições. Vasconcellos (1993) elucida que a nucleação se estabelece quando: “[...] as escolas pequenas são fechadas e seus alunos são transferidos para a nova escola agrupada, que é reformada especialmente para tal fim. A nova escola elimina a multisseriação e apresenta condições físicas e pedagógicas normalmente superiores às verificadas nas escolas isoladas e de emergência.” (VASCONCELLOS, 1993, p. 66). Em outro estudo organizado por Silva, Morais e Bof (2006), o processo de nucleação é conceituado como: “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais e que tem como princípio fundamental, a superação do isolamento e abandono, ao qual as escolas rurais isoladas experimentam e vivenciam em seu cotidiano, com o objetivo de oferecer aos alunos rurais uma escola de melhor qualidade.” (SILVA, MORAIS, BOF, 2006, p. 117).

de escolas de um único professor, tanto quanto possível, pelo fornecimento de escolas centrais ou consolidadas.” (UNESCO, 1936, p. 19, Tradução livre)⁷. Em continuação com as primeiras recomendações, essas também contemplavam diversos aspectos relacionados à educação rural, a saber: A constituição de escolas rurais capazes de oportunizar uma educação integral, por isso, fazia-se necessário um número reduzido de alunos; Erradicação de escolas unidocentes, por meio de escolas localizadas em lugares estratégicos, incluindo transporte e refeição; Formação sem distinção de professores do meio rural e urbano; Oferta de treinamento voltado para o ensino agrícola ou doméstico destinado para homens ou mulheres que almejassem especializar-se no pós-escolar ou continuar o trabalho no meio rural; Consentimento de melhoramentos especiais para professores rurais, devido aos inconvenientes e desvantagens de viver no meio rural; Facilitação de atividades extracurriculares ou pós-escolares relacionadas à escola rural.

As recomendações da Unesco estavam inseridas em uma periodização em que, esse organismo internacional esteve direcionado em difundir uma imagem em favor da paz e da segurança nacional e mundial, priorizando a vulgarização de um pensamento ideológico e de um discurso. Ao analisar os documentos constitutivos da Unesco e buscando apreender a sua influência na política educacional brasileira mexicana, reconhece que, no período entre 1945 e 1959 (período em que ocorreram as Conferências Internacionais de Educação), esse organismo se valeu de um conjunto de princípios basilares e de recomendações para a educação, que priorizou a construção de um pensamento ideológico e de um discurso generalista, subjetivo, sedutor e, por vezes, abstrato próprio do processo de reestruturação do capitalismo mundial, sobretudo, no mundo ocidental pós Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, vinculou-se a esse discurso, a formação ética e moral do ser humano, em consonância com o pensamento liberal, presente na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Os documentos resultantes das Conferências Internacionais de Educação entre 1945 e 1959, estavam articulados ao contexto histó-

7 10) That an endeavour should be made to reduce the number of single teacher schools as far as possible by the provision of central or consolidated schools. (UNESCO, 1936, p. 19).

rico, social, político e econômico do período, idealizados a partir das particularidades percebidas em cada país membro “[...] e socializadas por seus representantes durante as sessões, caracterizando, portanto, a relação multilateral adotada entre a UNESCO e os países membros.” (GOMIDE, 2012, p. 226). A Unesco e suas recomendações evidenciou também uma fragmentação em seu pensamento expresso nas recomendações específicas para o ensino primário, os manuais de ensino, a inspeção escolar, a formação do professor primário e a entrada da mulher na educação.

Com isso, a Unesco iniciou à definição de um pensamento hegemônico e consensual entre os países signatários, com defesa da escolarização primária para a população brasileira, e da escolarização secundária, Curso Normal, para a formação dos professores. A Unesco partiu da premissa de que a educação é fundamental para a sociedade, na medida em que mediou a organização escolar propondo objetivos, princípios, prioridades políticas ou valores éticos e morais em consonância com o período histórico posterior à Segunda Guerra Mundial, num processo contraditório e ao mesmo tempo fortalecedor do modo de produção capitalista.

O conjunto de leis educacionais brasileira da década de 1940, especialmente a Lei Orgânica do Ensino Normal, convergiu com as diretrizes estabelecidas pela Unesco no período, sobretudo, nos temas referentes à formação de professores rurais, normatizando a manutenção dos Cursos Normais Regionais. Por sua vez, a Lei Orgânica do Ensino Primário também apresentou concordância com a Recomendação nº 8 da Unesco no tocante à adequação da organização escolar, tendo em vista as condições locais, ainda que, a Recomendação orientasse também quanto à adequação do currículo a tais condições, o que não se observou na lei do período, aspecto que só veio aparecer na LDBEN 9.394/1996.

Nesse contexto, a partir da década de 1950, segundo Gomide (2012), a Unesco, por meio dos seus documentos, aponta recomendações, direcionamentos e orientações que estabelecem relações com a política educacional brasileira e sua proposta de formação de professores

rurais. O Projeto Maior n. 1 da UNESCO⁸ definiu objetivos para educação nos países da América Latina, entre eles:

(a) generalização e melhoria do ensino primário rural, especialmente nas áreas rurais; (b) reforço qualitativo e quantitativo do pessoal docente de grau primário, em particular os mestres rurais, mediante formação regular de novos mestres e aperfeiçoamento dos professores em exercício. (UNESCO, 1958, p. 54).

De acordo com pressupostos da Unesco a educação de base surgiu da necessidade de proporcionar aos indivíduos: “[...] o mínimo de conhecimentos teóricos e técnicas indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos” (BRASIL, 1959, p. 21). Também acontecimentos emblemáticos se deram nesse período histórico. Acordos foram firmados e viagens foram realizadas, pois a partir de então, os intelectuais brasileiros estariam articulados às recomendações compiladas pela Unesco. Entre eles, estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e o próprio Lourenço Filho.

A recomendação 47, datada de 7 de julho 1958, por ocasião da Conferência em Genebra era composto por 47 recomendações que estavam aglutinadas em sete categorias, todas com o objetivo de oportunizar o mesmo nível de educação das crianças do meio rural e urbano. Tais categorias estavam agrupadas da seguinte maneira: 10 recomendações, para a administração, 11 recomendações para a organização, 6 recomendações para os currículos, programas e métodos, 2 recomendações para os recursos para a educação pós-primária, 7 recomendações para a educação de adultos, 8 recomendações para o pessoal docente e 3 recomendações para a cooperação internacional. Tal documento partia de pressupostos que consideravam as diferenças preexistentes entre o mundo rural e urbano, pois segundo a Unesco:

8 O Projeto Maior n. 1 da UNESCO é relativo à generalização e à melhoria do Ensino Primário na América Latina, no período de 1957 a 1969. Trata-se de um documento apresentado na Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória da América Latina e na Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, realizadas em Lima, no Peru, de 28 de abril a 8 de maio de 1956. A esse respeito, ver Gomide (2012).

[...] a posição das crianças rurais em alguns países está em franca contradição com o princípio da escolarização primária gratuita e obrigatória para todos, estabelecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos; Considerando que a desigualdade de oportunidades educacionais, da qual muitas crianças de países são de fato vítimas, constitui uma injustiça que pede urgentemente um remédio; Considerando que a crescente semelhança do país com o modo de vida urbano, especialmente onde foram introduzidos melhores métodos de transporte e técnicas de comunicação, torna-se imperativo dar às crianças rurais oportunidades educacionais iguais àquelas oferecidas às crianças urbanas. (UNESCO, 1958, p. 191, Tradução livre)⁹.

Na mesma esteira da Recomendação nº 8, a Recomendação nº 47 mencionou a preocupação com as desvantagens das crianças do meio rural em relação as do meio urbano, tendo em vista a desigualdade de oportunidades educacionais que essas crianças enfrentavam, pois a crescente semelhança do rural com o modo de vida da cidade, o aprimoramento dos meios de transporte e comunicação, tornava-se imperativo ofertar também oportunidades iguais a todas as crianças. Segundo Celeste Filho: “A Unesco defendia, no fim da década de 1950, que a educação rural e a educação urbana deveriam ser equivalentes.” (CELESTE FILHO, 2019, p. 4). Tais considerações explicitaram também o regime de cooperação internacional, com o objetivo de ajudar a proporcionar facilidades para a educação rural em todos os países signatários.

Esse grupo de recomendações previa a realização de atividades de natureza práticas, como escotismo, clubes de jovens agricultores, grupos de estudo locais, entre outros, meios para dar continuidade à ação

9 Considering that the position of rural children in some countries is in open contradiction with the principle of free and compulsory primary schooling for all, laid down in article 26 of the Universal Declaration of Human Rights; Considering that the inequality of educational opportunity of which many country children are in fact the victims constitutes an injustice which urgently calls for a remedy; Considering that the increasing similarity of the country to the urban way of life, especially where improved transport methods and communication techniques have been introduced, makes it imperative to give rural children educational opportunities equal to those provided for urban children (UNESCO, 1958, p. 191).

educativa desenvolvida nas escolas rurais. Recomendou-se, nos países com condições, a elaboração de livros e materiais didáticos especificamente voltados para as escolas rurais. O documento ainda fez menção à formação de professores em serviço em escolas rurais, orientando que essa pudesse ser feita pela radiodifusão educativa e televisão, pois “[...] para haver mudança da mentalidade exigia-se a construção de um(a) novo(a) professor(a)” (SILVA; MESQUITA, 2016a, p. 135).

No tocante aos recursos para a educação pós-primária, o documento faz menção à importância das instalações arquitetônicas e materiais no meio rural, não exclusivamente para o nível primário, mas também deveria ser ampliada a educação geral e técnica, sempre que viável. E, quando isso não fosse possível, que os serviços necessários pudessem ser situados em localidades, de modo acessível às pessoas da comunidade rural. Reconheço que muitas escolas situadas no meio rural eram muitas vezes, sem: “[...] higiene, mal localizadas, com piso ordinário, de terra batida. No entanto, não eram apenas as escolas que possuíam estas características, muitas casas de moradores se constituíam com as mesmas condições físicas.” (SILVA; MESQUITA, 2016b, p. 35).

As recomendações da Unesco também se preocuparam em dispor sobre o tema da educação de adultos do meio rural. Segundo esse grupo de recomendações: “30) Os jovens que trabalham na terra após o final da escolaridade obrigatória devem ter a oportunidade de seguir cursos de continuação a tempo parcial destinados a prosseguir a formação geral iniciada na escola e a melhorar a formação profissional dos alunos.” (UNESCO, 1958, p. 196)¹⁰. Esse grupo de recomendações estava preocupado com a formação profissional dos adultos, prevendo a construção de centros de educação rural que difundissem por meio do cinema, rádio, televisão, bibliotecas, etc., informações necessárias. Atividades como essas eram desenvolvidas junto ao Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL), Pátzcuaro, Michoacán, México, conforme fotografias encontradas no acervo de Lourenço Filho:

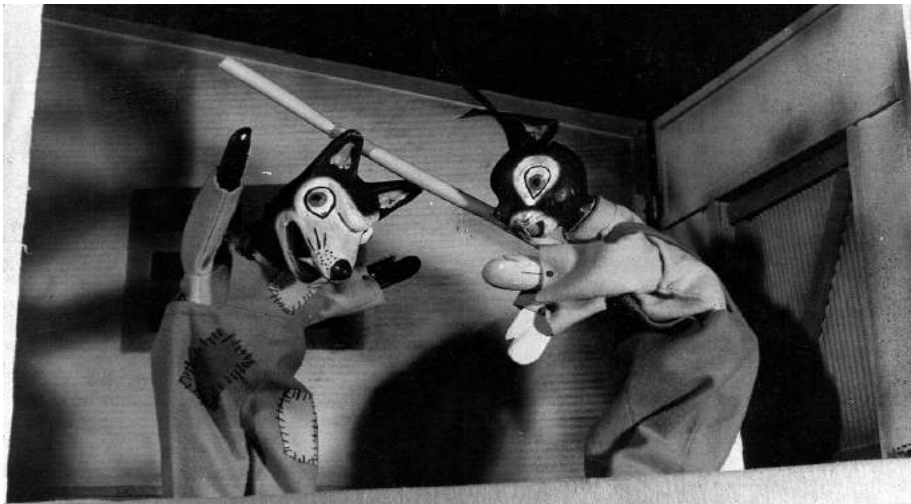
¹⁰ 30) Young people who take up work on the land after the end of compulsory education should be given the opportunity to follow part- time continuation courses aimed both at continuing the general education begun at school and at improving the pupils' vocational training. (UNESCO, 1958, p. 196).

Figura 2- Biblioteca ambulante em CREFAL Pátzcuaro, Michoacán, 1951



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)

Figura 3- Teatro com marionetes no CREFAL Pátzcuaro, Michoacán, 1951



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)

No caso brasileiro, também houve iniciativas voltadas para o cinema educativo, especialmente voltado para a Educação de Adultos. Os filmes respondiam a problemas candentes localizados pelos profissionais da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)¹¹, levada a cabo no período de 1952 a 1963. Nesse contexto, com a evolução de:

[...] suas atividades e a consequente aquisição de novas experiências, a CNER compreendeu que a diferenciação frisante dos aspectos panorâmicos e do elemento humano exibidos nos filmes estrangeiros apresentava problemas na assimilação do conteúdo dos mesmos à mentalidade do caboclo rural brasileiro. Para o melhor êxito em seus trabalhos cumpriria que a CNER passasse a produzir seus filmes segundo as necessidades rurais brasileiras e de acordo com esse ambiente. E foi o que sucedeu, procurando conjugar seus esforços com o Instituto Nacional de Cinema Educativo, para a produção de filmes educativos, especialmente relacionados com os problemas rurais do Brasil e para servirem de elemento assimilador no trabalho educativo de seus técnicos junto às comunidades. (BRASIL, 1959, 89 e 92).

Os temas desses filmes versavam sobre: “[...] saneamento básico, noções de higiene pessoal, como lavar as mãos, usar sapatos, mas também cuidados com a água contaminada e suas consequências, como as verminoses.” (SCHVARZMAN, 2018, p. 10). O enfoque dos filmes variava, assim como variou também o seu resultado. Há filmes mais técnicos, que parecem se dirigir aos professores, e outros mais didáticos para um público amplo. A publicação do *The UNESCO Courier* intitulada

11 Quanto à sua organização interna, a CNER possuía cinco setores, a saber: Coordenação, controle de documentação; Estudo e pesquisas; Treinamento e formação de líderes; Missões rurais; Difusão educativa, cultural e informativa. Tal campanha também realizou um levantamento do que já se vinha sendo feito. Foi instituída em 9 de maio de 1952, no segundo governo de Getúlio Vargas (1951 – 1954) e tendo como Ministro da Educação e Saúde, Dr. Ernesto Simões Filho. A campanha circulou por diversos Estados brasileiros com uma equipe inicialmente formada por sociólogos rurais, médicos sanitaristas, agrônomos, veterinários, geógrafos, cinegrafista, rádio-técnico, motoristas, e também foram mobilizados assistentes sociais. A equipe ofertava cursos de aperfeiçoamento para professores rurais, educadores de base, auxiliares de enfermagem, auxiliares rurais, líderes rurais, entre outros. A este respeito, ver Barreiro (1989).

“Brazil to Prepare Films On World Co-operation” mostra as iniciativas brasileiras para produção de filmes educativos:

Brasil prepara filmes para cooperação mundial

A Comissão Nacional Brasileira da Unesco (IBEOC) está planejando uma série de filmes que mostrarão como nações e povos estão trabalhando juntos em todo o mundo e ilustra o papel e objetivos da Unesco. Especialistas vão trabalhar na coleta de material para a produção desses filmes. Quando concluído, os filmes terão a maior distribuição possível no Brasil. Isso foi anunciado após uma reunião especial da Comissão Brasileira que se reuniu em julho no Rio de Janeiro. A Comissão também aprovou propostas de M Lourenço Filho e Dr. Levi Carneiro. Presidente, pela produção de gravações sobre cooperação internacional que serão transmitidas pelas redes de rádio brasileiras. Outros itens do programa da Unesco discutidos pela Comissão foram o ensino da compreensão internacional nas escolas brasileiras, educação popular de adultos, tradução dos clássicos e relatórios de progresso do Instituto Amazônia Hylean. Alvaro Lins, secretário da Comissão Nacional, chegou em Paris em 3 de setembro para uma visita de um dia à Casa da Unesco, durante a qual discutirá planos para uma cooperação mais estreita entre o Uneseo e o IBEOC. O Dr. Levi Carneiro também deve visitar a Unesco em breve.¹² (THE UNESCO COURIER, 1948, p. 8)

¹² **Brazil to Prepare Films On World Co-operation** - The Brazilian National Commission for Unesco (IBEOC) is planning a series of films which will show how nations and peoples are working together throughout the world and illustrate the! role and aims of Unesco. Specialists are going to work gathering material for the production of these films. When ultimately completed, the films will be given the widest possible distribution in Brazil. This was announced following a special meeting of the Brazilian Commission which met during July in Rio de Janeiro. The Commission also approved proposals made by M Lourenço Filho and Dr. Levi Carneiro. President, for the production of recordings on international cooperation which will be broadcast *over* Brazilian radio networks. Other items in Unesco's programme discussed by the Commission were the teaching of international understanding in Brazilian schools, adult and popular education, translation of the classics and progress reports on the Hylean Amazon Institute. Alvaro Lins, Secretary of *the* National Commission arrived in Paris on September 3 for a tem day visit to Unesco House during which he will discuss plans for closer Uneseo-IBEOC co-operation. Dr. Levi Carneiro is also expected to visit Unesco shortly. (THE UNESCO COURIER, 1948, p. 8)

A produção de filmes educativos pela Unesco consistia em um dos recursos para educar as populações rurais. No Brasil, especialmente, com o início da CNER, mais especificamente a partir de 1954 começa a produção de filmes no Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) sob a direção de Humberto Mauro com a assistência técnica de Chicralla Haidar em *Higiene Rural – Fossa Seca*¹³ e *A captação da água*¹⁴. *O preparo e conservação de alimentos*¹⁵ é de 1955 assim como *Silo Trincheira*¹⁶ e *Higiene doméstica*¹⁷. Em 1956 é concluído *Construções rurais*¹⁸. Em 1958 *A vida em nossas mãos* de Chicralla Haidar. E por fim Mauro volta a dirigir para a CNER *Poços Rurais*¹⁹, em 1959. A maioria desses filmes se dirigia prioritariamente ao público masculino, pois trata diretamente de medidas que implicam “[...] construções de poços artesanais, de silos para armazenamento de forragens, de encanamentos de bambu para levar água às comunidades.” (SCHVARZMAN, 2018, p. 10). Tratava-se ainda construções de casas em alvenaria, substituindo a, segundo a CNER, perigosa construção em pau a pique, tradicional por séculos no Brasil. *O preparo e conservação de alimentos* se dirige às mulheres.

Concomitante ao caso mexicano, cabe destacar a colaboração do governo por meio do Instituto Latinoamericano de Cine Educativo (ILCE): “[...] destinado a la preparación de modernos materiales de enseñanza, y la posibilidad de coordinar con los fines del Proyecto la obra del CREFAL, sobre cuya orientación y desarrollo futuros estamos cambiando impresiones con las autoridades educativas de este país.” (UNESCO, 1960, p. 21-22). Em 1952, a Unesco produziu um filme intitulado *Introduction to Crefal*²⁰, em Pátzcuaro, para mostrar aspectos

13 <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/014837>

14 <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/018633>

15 <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/014718>

16 http://www.bcc.org.br/filmes/ince?title=Silo+Trincheira&field_ano_value=

17 Único dos filmes da Campanha que não tem cópia para exibição.

18 http://www.bcc.org.br/filmes/ince?title=Constru%C3%A7%C3%B5es+rurais&field_ano_value=

19 http://www.bcc.org.br/filmes/ince?title=Po%C3%A7os+Rurais&field_ano_value=

20 Esse filme foi produzido pela CREFAL em parceria com a Unesco, em Patzcuaro, México. O filme narra o cotidiano de moradores de uma pequena comunidade rural ao redor do lago

culturais, econômicos e sociais dessa população majoritariamente indígena e pescadora, cujos olhares transpareciam uma mistura de curiosidade e espanto, conforme a fotografia abaixo:

Figura 4- Cinema educativo no CREFAL Pátzcuaro, Michoacán, 1951



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)

As recomendações da Unesco consideravam importante o investimento em comunicação, especialmente pelo rádio. No caso brasileiro, especialmente na década de 1940 e 1950, surgiram programas patrocinados pelos Ministérios da Agricultura e de Educação e Saúde, dentre eles a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais - Cbar -, cujos objetivos, inspirados pela Unesco, destacavam a importância da educação do homem rural. Para tanto, a Cbar destacava a necessidade de coordenar vários sistemas de informação e divulgação como cursos rápidos, imprensa, rádio, cinema, semanas ruralistas e clubes agrícolas.

Patzcuaro, no México, local do Centro Regional de Alfabetização Funcional nas áreas rurais da América Latina. Disponível em: <https://digital.archives.unesco.org/en/collection/films-and-videos/detail/f0575426-d839-11e8-9811-d89d6717b464>. Acessado em: 25/10/2019, às 15: 48.

Em vários países do mundo, estudos, recomendações da Unesco e, especialmente pela: “Conferencia de Radiodifusión Internacional: celebrada en Washington aceptó también un buen número de recomendaciones de la Unesco sobre el empleo de la radio en favor de la paz y en pro de la alfabetización.” (EL CORREO DE LA UNESCO, 1949, p. 2). Assim, destacavam a importância dos meios audiovisuais e a utilização de instrumentos de difusão rápida simultânea e de longa distância. Segundo, Werle (2011), nos países em vias de desenvolvimento, com falta de professores, de livros, de locais apropriados para ministrar educação: “[...] os meios audiovisuais poderiam prestar grandes serviços, possibilitando a difusão das informações de caráter prático relativas à agricultura, à saúde, ao planejamento familiar e a assuntos ligados ao desenvolvimento comunitário” (WERLE, 2011, p. 139). De acordo com publicação do jornal *The UNESCO Courier*:

A necessidade de preparar e fornecer dados organizações de radiodifusão promover o desenvolvimento da educação pelo rádio foi enfatizado no ano passado pela Subcomissão de Rádio da Unesco e da Comissão de Necessidades técnicas na imprensa, cinema e rádio. Seguindo suas recomendações, a Unesco abordou algumas das organizações de rádio, com ampla experiência no campo, para obter informações sobre todos os aspectos da radiodifusão escolar, para que esse conhecimento pudesse ser transmitido a outras nações que desejassem iniciar novos serviços ou expandir os existentes²¹. (THE UNESCO COURIER, 1949, p. 4)

Outro ponto importante da Recomendação nº 47 foi à formação do pessoal docente. Esse grupo de recomendações especificou as orientações aos países em que os professores primários rurais eram forma-

21 The need to prepare and supply data to broadcasting organizations in order to promote the development of education by radio was stressed last year by the Radio Sub-Commission of Unesco's Commission on Technical Needs in Press. Film and Radio. Following up its recommendations, Unesco approached some of the radio organizations, having thorough experience in the field, for information on every aspect of school broadcasting, so that this knowledge could be passed on to other nations wishing to start new services or expand existing ones. (THE UNESCO COURIER, 1949, p. 4)

dos separados ou juntamente com os professores urbanos, esclarecendo que tanto os professores rurais, quanto os professores urbanos teriam o mesmo estatuto profissional. Para os países onde os professores primários rurais fossem treinados separadamente, não deveria haver diferença nesta formação em relação aos professores urbanos. Caso houvesse, deveriam ser tomadas medidas para remediar esta situação, por meio de cursos férias, capacitações, treinamentos, etc.

Nos países onde todos os professores recebessem a mesma formação, aqueles que atuavam em escolas rurais deveriam estar familiarizados com os problemas deste contexto e com os métodos de ensino nas escolas de professor único. O documento alertou para que pudessem ser tomadas medidas a fim de proteger o professor rural de qualquer sentimento de isolamento, assim como lhe fossem oferecidas vantagens particulares (alojamento, subsídios especiais, instalações para a educação de seus filhos e de sua própria cultura geral e profissional, etc.), além das mesmas oportunidades de crescimento na profissão, já que as condições de vida nas áreas rurais poderiam ser menos favoráveis e as atribuições do professor que atuasse nesse meio, mais difíceis.

Recomendou-se que o recrutamento de professores para o meio rural pudesse atrair candidatos devidamente qualificados e, sempre que necessário, fossem abertas aulas complementares ou secundárias. Além disso, devido a importância de campanhas de alfabetização, educação básica, pós-secundário e educação de adultos, fazia-se necessária uma equipe especial que ainda tivesse conhecimento da psicologia social e sociologia rural. No tocante a cooperação internacional, o documento previa que a atenção das organizações internacionais e de seus países-membros interessados na extensão da educação deve ser atraída para a conveniência de incluir em seus projetos a questão de continuar: [...] aumentar sua ajuda aos países subdesenvolvidos, permitindo que esses países forneçam material e instalações técnicas para a educação de crianças em áreas rurais. (UNESCO, 1958, p. 198)²².

22 Increasing their aid to under-developed countries, so enabling these countries to provide material and technical facilities for the education of children in rural areas. (UNESCO, 1958, p.198).

Por fim, o documento faz menção à cooperação internacional, enfatizando a importância de que fossem realizadas conferências regionais com o objetivo de que cada grande região pudesse se adequar aos pressupostos dessa Recomendação. Nessa direção, a aproximação histórica entre a Unesco, o Brasil e o México, durante as décadas de 1940 e 1950, evidenciou as concepções defendidas por meio das recomendações, sobretudo, com a “Recommendation nº. 8” e a “Recommendation nº. 47” para educação rural, voltadas para os temas da administração, organização, currículos, programas e métodos, recursos para a educação pós-primária, educação de adultos, pessoal docente e cooperação internacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, (DF): Campanha Nacional de Educação Rural, 1955, Vol. 2, 82.

BRASIL. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Brasília** (DF): Campanha Nacional de Educação Rural, 1959. Ano 6, n. 8.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural**. 1989. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e Modelo Escolar Paulista**. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas; PINTASSILGO, Joaquim. (Orgs.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**. São Paulo: EDUSP, 2011. p. 187-216.

CELESTE FILHO, Macioniro. **A educação rural concebida por organismos internacionais e suas repercussões no Brasil nas décadas de 1960 e 1970**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019b, p. 1-29.

CIVERA, Alicia. **Notas sobre la historiografía de la educación rural en México**. **História da Educação - RHE** v. 15 n. 35 Set./dez. 2011, p. 11-31.

CIVERA, Cerecedo Alicia; RICO, Antón Costa. **Desde la historia de la educación: educación y mundo**. **Historia y Memoria de la Educación** . 2018, p. 9-45.

CIVERA, Cerecedo Alicia; RÍOS, Juan Alfonseca Giner de los; FERNÁNDEZ, Carlos Escalante (coords.) **Campesinos y escolares**. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX, México: El Colegio Mexiquense/Miguel Ángel Porrúa, 2011.

EL CORREO DE LA UNESCO. Educación Fundamental por Jonh Bowers. **El Correo de la UNESCO**, Vol. I, No. 1, 1948, p. 4.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **A UNESCO e as políticas para formação de professores no Brasil: um estudo histórico (1945-1990)**. 2012. 271f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCRS, 2012.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003, p. 321.

GUTIÉRREZ, Talía Violeta. Productivismo vs. Didáctica. Políticas de enseñanza agrícola em la provincia de Buenos Aires, 1967-1992. In: PERES, Teresa González; PÉREZ, Oresta López (orgs.). **Educación rural en iberoamérica: experiência histórica y construcción de sentido**. Madrid: Anroart, p. 263-294, 2009.

PERES, Teresa González; PÉREZ, Oresta López. **Educación rural en iberoamérica: experiência histórica y construcción de sentido**. Madrid: Anroart, 2009.

SCHVARZMAN, Sheila. A educação rural e a participação norte-americana no cinema educativo brasileiro (1954-1959), v. 1, p. 508-525. In: SCHVARZMAN, Sheila; RAMOS, Fernão Pessoa (Orgs.). **Nova história do cinema brasileiro**. V. 1. São Paulo: Edições SESC, 2018.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio. Por uma mentalidade agrícola: o fazer-se professor rural pelos cursos de treinamento e aperfeiçoamento no estado de Sergipe - Brasil (1947-1951). **Revista del IICE**. Buenos Aires, nº. 40. p. 133-148, 2016a.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio. O ensino tipicamente rural no estado de Sergipe (1947-1951): entre o prescrito e o vivido. **Revista Latino-Americana de História**. Pelotas, vol. 5, nº. 15, p. 26-45, 2016b.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio. A apropriação do ruralismo pedagógico e a materialidade da escola rural no estado de Sergipe (1947 - 1951). **Educação em revista (Unesp. Marília)**, Marília, p. 6-32, 2018a.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio. Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930-1950). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1344-1370, 2018b.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: BOF, Alvana Maria. (Orgs) **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 236 p. 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/430>>. Acesso em 10 maio 2017.

THE UNESCO COURIER. Brazil to Prepare Films On World Co-operation. **THE UNESCO COURIER**, Vol. I, No. 8, 1948, p. 8.

UNESCO. recommendation nº. 8 Concerning the organization of rural education (1936). In: **Recommandations 1934-1977**. Conférence internationale de l'éducation. UNESCO. p. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/34_77_E.PDF>. Acesso em: 29 mar. 2018.

UNESCO. recommendation nº. 47 To the ministries of education concerning facilities for education in rural areas (1958). In: **Recommandations 1934-1977**. Conférence internationale de l'éducation. UNESCO. p. 191-198. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/34_77_E.PDF>. Acesso em: 29 mar. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; LÓPEZ, Oresta; TRIANA, Alba Nidia. Introducción - Entre la resistencia y la creatividad pedagógica: Diálogos sobre la educación rural em América Latina. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa; LÓPEZ, Oresta; TRIANA, Alba Nidia (orgs.). **Educação Rural na América Latina**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 21-28.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. O rádio e a educação rural no Rio Grande do Sul (1940-1960). **Revista História da Educação - RHE**. Porto Alegre v. 15 n. 35 Set./dez. 2011, p. 127-154.

Sobre os autores

Rony Rei do Nascimento Silva – Graduado em Serviço Social com Mestrado em Educação pela Unit – Universidade Tiradentes e Pedagogo com Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Marília. E-mail: ronysocial@hotmail.com

CAPÍTULO 2

“DIREITO A TER DIREITOS” NAS CLASSES MULTISSERIADAS: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Thaíse da Paixão Santos
Ramofly Bicalho
Pedro Clei Sanches Macedo

O presente artigo parte das experiências de vida e formação dos autores, em debate no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia da Alternância, na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Portanto, esta pesquisa está imbricada com as experiências formativas vivenciadas nas escolas públicas do campo e sua estreita relação com os movimentos sociais. O recorte partiu das nossas experiências, enquanto educadores. Nesse sentido, foi possível vivenciar e conviver com a realidade de professores que trabalham com classes multisseriadas. A inserção nesse contexto, possibilitou-nos outros saberes, possibilidades e compreensões que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2014, p. 24).

Para compreendermos o direito de ter direitos nas classes multisseriadas, priorizaremos neste artigo, uma parte da trajetória acadêmica da Professora Thaíse da Paixão Santos. Ela inicia a docência em 2010 no ensino público, ministrando aulas numa classe multisseriada no Assentamento Frei Vantuy, fundado em 27/10/1999, localizado na Rodovia Ilhéus – Itabuna, Km 10. Tinha acabado de terminar a graduação em

pedagogia e ser aprovada no processo seletivo da Prefeitura de Ilhéus, quando foi encaminhada para essa escola. Essa realidade se apresentou desafiadora, pois estava diante de um contexto que durante sua formação não tinha vivenciado. Nesse sentido, como nos escritos de Freire (2014, p. 25) “*vai ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*”.

No primeiro momento foi muito difícil, afinal estava iniciando a docência. Thaíse se deparou com alguns desafios, tais como: 1) Sala multisseriada com uma turma que atendia da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental I. 2) Falta de estrutura física na sala de aula. Durante um bom período de tempo as aulas ocorreram debaixo de barcaças, pois era o lugar que oferecia “melhores” condições. 3) Rejeição por não ser da comunidade. 4) Falta de materiais didáticos alinhados com a realidade dos estudantes das salas multisseriadas. 5) Distância da escola sede, dificultando o apoio e a assessoria da equipe gestora.

O retorno às classes multisseriadas ocorreu quando ao voltar de licença do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos, Thaíse se apresenta na Secretaria Municipal de Educação de Ubaitaba e, logo em seguida, é encaminhada para coordenação das escolas do campo de Educação Infantil, com classes multisseriadas. Assim, ao assumir essa enorme responsabilidade, ela se viu em um novo recomeço, pois tinha iniciado sua atuação na escola pública em classes multisseriadas e, até então, não possuía nenhuma formação específica para atender tais demandas. Diante disso, surgiu a necessidade de investigar a educação do campo, inclusive, as questões relacionadas com as classes multisseriadas, não somente no âmbito dos marcos legais que amparam este direito à educação, mas pensar nas possíveis contribuições e um breve diálogo entre currículo e educação problematizadora (BICALHO, 2017).

Para sustentar e aprofundar a temática aqui proposta, trabalhamos com inúmeros referenciais publicados em dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros e artigos em revistas especializadas. Desse modo, o presente texto teve como base metodológica a pesquisa bibliográfica que, segundo Fonseca (2002, p.32) “*é feita a partir do le-*

vantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

O primeiro tópico deste artigo se inicia com uma breve discussão sobre as interfaces entre educação do campo, direitos humanos e currículo, apresentando alguns marcos legais que legitimam o direito à educação. No tópico seguinte, apresentamos alguns conceitos e as principais correntes teóricas sobre currículo, a partir dos referenciais teóricos aqui trabalhados, procurando analisar a corrente que melhor se aproxima das discussões sobre as classes multisseriadas, realidade presente no contexto da educação do campo (BICALHO, 2017).

A relevância desta pesquisa pode contribuir com os debates acerca dos direitos humanos presente, de forma reflexiva, nos currículos das escolas do campo. Buscamos, principalmente, apresentar as possibilidades de se pensar na interface entre as noções de cidadania, as práticas de convivência, o respeito ao direito instituído, bem como, a participação dos sujeitos, individuais e coletivos, no exercício da democracia.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO

A educação sempre foi alvo dos sistemas de governo e carregada de sentido e intencionalidade. Quando discutimos sobre as relações entre Educação do Campo, Direitos Humanos e Currículo na perspectiva das demandas populares compreendemos o quanto os movimentos sociais têm um papel fundante na garantia do direito a educação. Nessa visão, a educação *“é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”* (BRASIL, 2006, p. 18). Para tanto, cabe destacar que neste artigo nos referimos a escolarização apesar de reconhecermos outros espaços como formativos. Um dos grandes desafios é o de que esses envolvidos se reconheçam nesse processo histórico, possibilitando a compreensão de si e do seu entorno.

De acordo com Arroyo (2011, p. 25), *“Uma das tarefas do movimento docente e do movimento cívico-democrático foi tentar trazer de*

volta a educação: Educação direito de todo cidadão. Escolas, redes e coletivos docentes retomando a função da docência e dos currículos como territórios da garantia do direito à educação”. Importante ressaltar que passamos por um longo período de escravidão e curtos períodos democráticos que dificultaram essas conquistas. No entanto, é válido ressaltar os contornos feitos para que os Direitos Humanos fossem arrolados pela dignidade, igualdade, liberdade e justiça dos movimentos sociais, processo esse marcado por muitas lutas e resistências. Segundo o PNEDH (2011, p. 3):

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos.

Discutir as propostas curriculares no contexto atual de luta por efetivação dos Direitos Humanos torna-se um processo contra hegemônico não somente de enfrentamento ao conservadorismo, mas as “*inércias do pensamento crítico e da política de esquerda eurocêtricos*” (SANTOS, 2013, p.124) visto que, existem novas formas de autoritarismo que coabitam com regimes democráticos. Por mais que tenhamos um discurso democrático, sempre estamos nos deparando com atitudes que violam os Direitos Humanos.

Pensando nas escolas do campo que atendem as classes populares, concordo com (FREIRE, 2014, p. 95): “*Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista*”. Não existe neutralidade no espaço pedagógico progressista. O autor nos adverte que a ideologia dominante “*insinua a neutralidade da educação [...] propondo um espaço em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra*”. Consideramos que a escola pode ser o espaço político da diversidade e de conflitos de ideias. Território que motiva e

sustenta suas lutas, pois “*se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*” (FREIRE, 2014, p. 110). Sabemos que a educação não é a solução para que todas as transformações sociais ocorram, mas pode se tornar resistência à reprodução da ideologia dominante, demonstrando através de práticas emancipadora e lutas que é possível mudar.

Devemos considerar a Resolução nº 01, do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e por suas instituições. O seu Art.3º aborda os princípios que fundamentam a Educação em Direitos Humanos (EDH) com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, a saber: I – Dignidade Humana; II – Igualdade de Direitos; III – Reconhecimento e Valorização das diferenças e diversidades; IV – Laicidade do Estado; V – Democracia na educação; VI – Transversalidade, vivência e globalidade e VII – Sustentabilidade socioambiental.

O processo histórico da educação brasileira privilegiou, por séculos, algumas classes em detrimento de outras, ocasionando inúmeras desigualdades. Segundo (CAPUCHO, 2012, p. 26): “*os direitos sociais, dentre eles o direito a educação, exige a redistribuição de bens, serviços e renda*”. Compreendemos que existe uma difícil conciliação entre o proclamado e o efetivado, no sentido de garantir a educação para todos. O viés neoliberal, segundo Gentili (2013, p. 229):

[...] ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiores. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação.

Diante dessa afirmativa, as políticas neoliberais no cenário contemporâneo, tem acentuado as desigualdades e, principalmente, a violação dos Direitos Humanos. Entretanto, tais violações não recaem igualmente sobre os diversos grupos sociais e culturais, mas sobre aqueles que ocupam um lugar social de desvantagens nas oportunidades de acesso à educação escolar. Candau (2007) afirma, certamente, em concordância com os escritos de Hanna Arendt (1997), que os sujeitos, individuais e coletivos, resistem à possibilidade de se adequarem a uma sociedade cada vez mais competitiva. A escola, nessa conjuntura, no mesmo tempo em que forma para atender o mercado, descarta os sujeitos e lhes nega o “*direito a ter direitos*” (CANDAU, 2007, p. 127).

Se nos reportarmos aos dados e indicadores apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sobre o panorama da educação no campo eles apontam:

[...] um quadro já conhecido de debilidades e carências na infraestrutura escolar e nas condições de oferta educacional no campo. Todas as comparações colocam a população da área rural em franca desvantagem em relação à população da área urbana quanto ao acesso à educação e à qualidade do ensino. Embora o País tenha alcançado nos últimos anos importantes avanços na ampliação da cobertura escolar, notadamente na faixa etária de 7 a 14 anos, persistem acentuados déficits de eficiência e qualidade, conforme demonstram os indicadores de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão) e os resultados do Saeb (BRASIL, 2007, p.41).

Diante disso, não podemos deixar de nos reportarmos aos dizeres de Freire (2014), quando torna evidente a necessidade da superação da visão ingênua de culpabilização dos sujeitos, que as políticas públicas não lhes alcançaram e o processo histórico excludente e “truncado” da escolarização brasileira. Segundo Freire (2014, p. 80):

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dos dominantes a inculcação dos dominados da respon-

sabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem elas, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa.

Através da educação libertadora é possível apontar caminhos de promoção da humanização, no sentido de que as pessoas se percebam como sujeitos de direitos. Ao pensarmos nas políticas públicas de educação do campo e suas lutas pela garantia e efetivação de uma educação específica, devemos considerar os aspectos culturais e os saberes históricos dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo, como possibilidades de valorização da heterogeneidade. (BICALHO & SILVA, 2016). Nesse sentido, segundo (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 34), campo não “*significa o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses*”. A educação do campo não tem a pretensão de formar sujeitos apenas para atender as demandas do mercado de trabalho, mas de se estabelecer como tática para transformação do campo brasileiro. O campo é compreendido para além do espaço de produção agrícola. Ele é o território da diversidade, das relações com a natureza, sociais e culturais (BICALHO, 2017).

Entre os marcos legais que garantem o direito e o respeito às singularidades culturais e regionais presentes na educação básica, podemos citar a Constituição Federal de 1988, nos Artigos 208 e 209. Importante ainda mencionar a LDB n. 9394/96. Ela pode contribuir para superação dos sistemas de ensino, predominantemente, conservadores em relação à educação rural. Com essa legislação é possível considerar as especificidades da vida rural, a organização das escolas do campo, seus conteúdos curriculares, metodologias e calendário escolar, conforme disposto a seguir:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

O artigo acima é sensível às especificidades do meio rural, com maior autonomia pedagógica para reorganização curricular e metodológica das escolas do campo. Nesse contexto, os movimentos sociais defendem a alteração da nomenclatura educação rural para educação do campo. Caldart (2010, p. 20) define educação do campo da seguinte maneira: “[...] *educação para formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, luta e construção de longo prazo [...]*”. A educação do campo é compreendida: “[...] *desde a particularidade dos sujeitos que vivem do trabalho do campo, sua realidade e suas relações sociais*”.

A aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica – CNE/CEB n.1, em 03/04/2002, denominada de Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, reafirma e legitima essa necessidade, como citado no parágrafo único do artigo 2º:

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

Por outro lado, compreendemos que a organização curricular nas escolas do campo, ao longo da história da educação brasileira, tem reproduzido situações autocráticas, culminando com conservadorismos

e exclusões. Segundo Macedo (2013, p. 429), "*a distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade*". No contexto da educação do campo, em muitos casos, os estudantes não se reconhecem nas práticas curriculares urbanocêntricas que são submetidos, incidindo negativamente na permanência e qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A luta é por garantir aos povos uma educação do/no campo, como nos escritos de Caldart (2011, p. 149-150):

[...] políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do 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 sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Segundo Freire (2014) ensinar não é transferir conhecimento. Todos os sujeitos, individuais e coletivos, envolvidos no contexto escolar, devem ter cautela para não se deixarem levar pela contradição entre o discurso e a prática. Freire (2014, p. 48) nos adverte: "*Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários*". Os sujeitos envolvidos nesse processo educativo devem, na produção do conhecimento emancipador, ser um testemunho vivo dos preceitos democráticos, enaltecendo a estreita relação entre teoria e prática, valorização das histórias de vida, identidades e memórias. Esses são alguns dos aspectos essenciais para efetivação do direito fundamental à educação básica. Segundo (GENTILI, 2013, p. 234):

Devemos projetar e tratar de pôr em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade. Mas também devemos criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e sentido para os excluídos que, em nossas so-

iedades, são quase todos. Ambos os elementos são fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça.

Nessa perspectiva, o currículo não deve ser compreendido como constituído apenas de conteúdos programáticos impostos, mas de todo o conhecimento carregado de significado, de cultura e valores que transcendem as paredes da sala de aula. Por esses motivos, faz-se necessária uma proposta educacional que colabore na emancipação dos sujeitos. As políticas públicas de educação do campo, no seu processo de renovação e dinamização social e cultural, colaboram na construção de projetos políticos e pedagógicos de valorização da identidade coletiva nas escolas, universidades, movimentos sociais, sindicatos, secretarias municipais e estaduais de educação, igrejas e tantos outros atores históricos (BICALHO & SILVA, 2016).

UMA ESCOLA PARA JUNTAR FORÇAS E SEGURAR AS MÃOS: AS CLASSES MULTISSERVIADAS E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.

No Brasil, de acordo com o IBGE (2010), apesar do predomínio da população urbana, o campo possui uma parcela considerável de pessoas. Cerca de 30 milhões vivem e trabalham nestes territórios. Esses números representam 15,6% da população brasileira. Na região nordeste, a Bahia possui a maior população rural, com cerca de 4 milhões de pessoas, 27,9% do total.

Segundo (SOUZA; SOUZA, 2016, p. 74), ainda existem concepções ideológicas de modernidade. A cidade é “*locus do progresso, da cultura e da civilização, enquanto o espaço rural é tido como atrasado, tradicional e incivilizado. São as imagens construídas e disseminadas para ratificar o projeto econômico, político e social vigente*”. É nítida a desvalorização dos saberes e modos de vida dos sujeitos camponeses e seu reconhecimento identitário oriundo de suas experiências e singularidades. A estratégia utilizada é de homogeneização das relações, em todos os

sentidos: 1) Currículos urbanocêntricos. 2) Ausência de formação específica para docentes e discentes das escolas do campo. 3) Precarização do trabalho. 4) Infraestrutura e espaço físico inadequados.

Entendemos que a contextualização dos dados do IBGE (2010) pode ser favorável para compreensão das demandas educacionais apresentadas pelas classes multisseriadas. Compreender as classes multisseriadas no Brasil, significa denunciar a ausência de políticas públicas educacionais viáveis e efetivas para as escolas do campo. O fenômeno da multisseriação no Brasil exige ainda de educadores/as, universidades e movimentos sociais, muitas pesquisas.

As escolas multisseriadas estão localizadas, predominantemente, no meio rural. Elas atendem estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, às vezes, da educação infantil, numa mesma turma, sob a responsabilidade de um único professor. Esse é apenas um dos desafios enfrentados por educadores e educandos que participam desse espaço formativo, com suas especificidades, em meio à diversidade. Neste cenário, a maioria dos docentes e discentes vivenciam situações de extrema precariedade nas condições de trabalho. Por outro lado, produzem inúmeras formas de resistência e superação dessas condições, em diálogo com a sociedade civil organizada. Segundo (MOURA; SANTOS, 2012, p. 268) *“Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas, professores considerados “inaptos” para atuar nas escolas da zona urbana ou muitas vezes por “vingança” e/ou perseguição “política”. Acrescenta ainda que, em sua maioria: “não tem uma formação política e pedagógica para lidar com a realidade do multisseriamento”.*

Neste tópico realizaremos um breve diálogo entre a organização curricular das classes multisseriadas, a educação problematizadora e suas possíveis contribuições para o processo de efetivação do direito à educação básica. Apesar de Freire não ter elaborado uma teoria específica de currículo, como afirma os escritos de (SILVA, 2014, p. 57), compreendemos que ele desenvolveu teorias que contribuíram para inúmeras reflexões acerca da prática curricular.

A educação do campo pode ter um papel primordial no processo de libertação dos sujeitos e problematização da realidade. Freire (2016)

em seus escritos considera que a realidade do sujeito, leva-o a reflexões que superem as situações de violação dos direitos. No entanto, o que pretendem os opressores “*é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, para adaptando-se a esta situação, melhor os dominem*” (FREIRE, 2016, p. 84). O ato de construir a educação para a libertação deve ser consciente de suas essências político-filosóficas. Segundo (FREIRE, 2016, p. 74): “*A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência [...]*”.

A educação problematizadora, pelo seu caráter político, possibilita o compromisso com a prática dos direitos humanos. Freire (2016) afirma que a problematização tem um caráter reflexivo. É um ato de exposição da realidade, de procura da conscientização que resulta na sua inserção crítica na realidade. Diante dessa reflexão, questionamos: como podem ser pensadas as propostas curriculares que temos nas classes multisseriadas? Elas são capazes de se impor às injustiças sociais que se reproduzem na sociedade e tanto massacram os espaços educativos e todos os que dele fazem parte?

De acordo com Moreira e Candau (2003, p. 68), existem diversas concepções de currículo, com variados posicionamentos, compromissos e enfoques teóricos. As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor destaque, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos educandos. Nessa perspectiva, num primeiro instante, apresentamos a proposta de atuação das correntes teóricas que influenciaram e influenciam a constituição do campo curricular, quais sejam: as tecnicistas, as teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Na corrente tecnicista ou tradicional, o currículo assume um caráter organizativo e de desenvolvimento técnico. Ele é pautado em questões e experiências que deverão estar ao alcance dos objetivos educacionais. Segundo (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 7): “*As teorias tradicionais preocupam-se, predominantemente, com a organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas*”.

Na teoria crítica, encontramos uma variedade de posicionamentos, tais como: fenomenologia, neomarxismo e a nova sociologia da educação. Elas refletem o resultado de processos seletivos determinados pela esfera econômica, em diálogo com as relações sociais de produção, cultura e poder. Para (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 7): *“As teorias críticas constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder”*.

Na teoria pós-crítica, ampliam-se as análises sobre os processos de produção das diferenças culturais, não só a partir da dinâmica das classes sociais, como também de gênero, etnia, sexualidade e geração–multiculturalismo. Nas teorias pós-críticas, as categorias da teoria crítica, segundo (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 8-9): *“começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder”*.

Assim, podemos apontar algumas afinidades epistemológicas entre as classes multisseriadas e a teoria crítica defendida por vários autores que trabalham com essa corrente. Nesse texto, destacamos a perspectiva freireana. Ela fundamentará esta discussão, por sua abordagem de caráter libertador, problematizador, humanizador e transformador. Segundo (FREIRE; MACEDO, 1994, p. 31): *“Esta teoria tem como papel conduzir os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente”*.

Segundo (SILVA, 2014, p. 59): *“Freire tece algumas críticas ao currículo tradicional, pois está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer”*. O currículo tradicional possui uma relação estreita com a educação bancária, apontada por Freire (1983, p. 38): *“como uma proposta de educar para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem”*. Na contramão da educação bancária, presenciamos a educação problematizadora. Ela rompe com os esquemas verticais, realizando-se como prática da liberdade e da dialogicidade. Para Freire (2016, p. 79) *“Ao contrário da “bancária”, a*

educação problematizadora responde à essência do ser da consciência e da sua intencionalidade”. Através da problematização, os sujeitos poderão ter consciência das implicações do processo de alienação.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2016) esboça caminhos sociais rumo a uma sociedade livre da opressão. Para o autor, só a libertação dos opressores, feita pela movimentação e conscientização dos oprimidos, pode ser o elo propulsor na construção de uma sociedade igualitária. Nesse sentido, a educação tem papel central. É através dela que o oprimido pode tomar consciência da sua situação de alienação e buscar a liberdade, bem como, de seu opressor. Nessa conjuntura e de acordo com tais argumentos, a educação pode contribuir com a libertação dos sujeitos, individuais e coletivos, e a transformação do mundo. Nesse contexto, é responsabilidade de educadores e educandos, colaborar na formação dos sujeitos, além de motivá-los na luta pela efetivação dos direitos conquistados. Segundo Arroyo (2011, p. 340):

O acesso à escola não pode ser reduzido a uma política de vagas, de ampliação de escolas por parte dos governos. Adquire um senso político mais radical se vemos esse ir de milhões de crianças e adolescentes populares à escola básica ou de jovens e adultos da EJA como uma tentativa de passagens do lado de lá, dos não lugares, para o lado de cá, os lugares sempre negados.

É possível perceber que as escolas do campo, em sua grande maioria, ainda formam os sujeitos na concepção de educação bancária (domesticadora) e não de educação problematizadora (libertadora), conforme (FREIRE, 2016, p. 80) criticou duramente não livro *Pedagogia do Oprimido*: “*Esta falsa concepção de educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação. Por isto mesmo, é uma concepção anti-histórica de educação*”.

Freire (2016) destaca a importância da “*significação conscientizadora da realidade*”. Ela só pode ocorrer pela experiência do diálogo e da participação social. Nesse sentido, os temas geradores são essenciais nos vários momentos do processo investigativo / educativo. Paulo Freire

discute nas suas obras, a relevância dos temas geradores para a análise crítica e o processo de decodificação da realidade. São compartilhamento de visões de mundo e interpretações das compreensões, individuais e coletivas, que possibilitam um novo sentido codificador e de intervenção criadora – práxis emancipadora.

Nessa conjuntura, consideramos as classes multisseriadas como espaços de lutas dos povos do campo, pelo acesso ao conhecimento emancipador. Compreendemos que, mesmo em situações de extrema precariedade, são territórios de resistências em prol das histórias de vida, identidade e memórias de educadores, educandos, lideranças e demais integrantes das escolas do campo e comunidades do entorno. Assim, é estratégico conhecermos as relações hegemônicas e as intenções de denominação de uma classe sobre a outra. Deste modo, trata-se não somente de repensar as condições estruturais da escola, mas a politicidade da educação como impulsionadora de transformações realmente significativas. Tais atitudes podem contribuir na consolidação de propostas educacionais contra-hegemônicas no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber nesse artigo que as escolas do campo apresentam várias demandas, em especial, uma educação emancipadora que assegure a organização da escola e dos currículos escolares, vinculados à realidade do campo. Importante ainda garantir a relação entre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da vivência cotidiana. Mediante este estudo bibliográfico, conhecemos um pouco mais sobre a realidade vivenciada nos itinerários, formativo e profissional, da educação do campo, destacando as classes multisseriadas, suas especificidades pedagógicas e diversidade de sujeitos, individuais e coletivos.

Nesse sentido, as políticas públicas de educação do campo devem contribuir para o fortalecimento da reforma agrária, agricultura familiar, orgânica e agroecológica, em diálogo com os movimentos sociais. Por outro lado, extremamente necessário, denunciar o fechamento das escolas do campo, o avanço do agronegócio, a utilização cada vez mais

intensa dos defensivos químicos e as sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. Tais estratégias devem possibilitar melhorias consideráveis no campo brasileiro, garantindo o acesso, a permanência e a efetivação do direito à educação do campo para crianças, jovens e adultos (BICALHO & SILVA, 2016).

É inevitável destacar que todo direito conquistado pelos povos do campo decorre das inúmeras lutas realizadas pelos diversos movimentos sociais, ao longo dos últimos anos. A educação pública é um dever do Estado. Precisamos compreender a educação do campo bem mais que o acesso e sua efetivação para os sujeitos do campo. Ela pode colaborar para que as futuras gerações se apropriem da sua cultura e valorizem suas histórias de vida, identidades e memórias, tão necessárias para manutenção da vida no planeta.

Por fim, compreendemos que os debates entorno da educação problematizadora, inquieta e incomoda as classes dominantes, a ponto de rompermos com uma educação bancária que, meramente, transfere o conhecimento do professor para o aluno. De acordo com os marcos legais apresentados neste artigo, percebemos a preocupação em resgatar os traços históricos e culturais da realidade educacional camponesa. Rompe-se com os conteúdos curriculares totalmente distante das escolas do campo. Nesse sentido, o trabalho com os temas geradores, nas classes multisseriadas, pode ser um dos possíveis caminhos metodológicos para fomentar o diálogo, os conflitos de ideias, a participação, a formação crítica e emancipadora dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo – Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BICALHO, Ramofly. **História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais**. Teias (Rio de Janeiro), v. 18, n. 51, p. 210-224, (Out./Dez.), 2017.

BICALHO, Ramofly; SILVA, M. A. **Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

BRASIL. LDBEN- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª ed. Centro de Documentos e Informação Edições Câmara Brasília- 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: abr. de 2019.

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-novapdf&Itemid=30192 Acesso em: nov. 2014.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Mapa Geográfico do município de Ubaitaba- Bahia. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 18. Set. 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 07, jan., 2019.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In: Por uma Educação Básica do Campo*. n. 3, Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. 2010.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.)*. **Por uma educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In: SILVEIRA, Rosa M. G., et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos e adultos pratica pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 7ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 62ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

GENTILI, Pablo. **ADEUS à ESCOLA PÚBLICA: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias**. In: Gentili, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. .

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

MOREIRA, Antonio. F. B. e CANDAU, Vera. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antonio. F; SILVA, Tomaz. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed., São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma pedagogia das classes multisseriadas: um olha sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA. In: **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Elizeu Clementino de Souza (org.). Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. In: CHAUI, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. 1º edição. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, T.Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. SOUZA; Elizeu Clementino de. **Entre a poeira da estrada, as ruas da cidade e os muros da aprendizagem**: a apreensão do espaço urbano pelos alunos da roçanas aulas de geografia. Revista Giramundo, Rio de Janeiro, V. 3, n. 5, p. 69 - 81, Jan. / Jun. 2016.

Sobre os autores

Pedro Clei Sanches Macedo – Técnico em Assuntos Educacionais de nível superior no IFAP – Instituto Federal do Amapá. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: pedroclei@hotmail.com

Ramofly Bicalho – Professor na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. E-mail: ramofly@gmail.com

Thaíse da Paixão Santos – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: thaisepedagogadaeja@gmail.com

CAPÍTULO 3

PROCESSO DE NUCLEAÇÃO NA EMREF IDROLINO GUIMARÃES NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO: CENÁRIOS HISTÓRICOS E RECENTES

Ana Maria Franco Pereira

Maria Zeneide C. Magalhães de Almeida

Fernanda Moreira Silva Rabelo

Ao longo da história da educação brasileira, a educação rural, tratou as escolas rurais como ditas “escolinhas” sem estrutura física e isoladas, onde a finalidade seria apenas proporcionar o ensino no meio rural espelhado ao ensino urbanista.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, a LDBN nº 9394/96, o cenário começa a sofrer mudanças, sendo garantida no artigo 28, a adequação da escola rural a vida do campo em relação também ao ensino básico para a população do campo. Contudo, contrariando o disposto na LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2000 pelo Congresso, ressalta que as classes unidocentes deveriam ser substituídas e organizadas através do ensino seriado que é um modelo urbanista sendo implantado para os camponeses.

Dentro desse construto, pode-se dizer que as discussões e preocupações em relação ao ensino rural são bem recentes no contexto educacional brasileiro, pois a organização educacional para as escolas rurais constituía-se com base nas definições e estruturas urbanas. Assim, os estabelecimentos de ensino rural não faziam parte das políticas governamentais.

Dessa maneira, o processo de nucleação, que consistiu no agrupamento das pequenas escolas multisseriadas isoladas em escolas núcleo localizadas no espaço rural do município de Rio Verde, foi uma política de municipalização da educação pública adotada pelo prefeito Paulo Roberto Cunha, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), no ano de 2003, em que várias escolas rurais foram fechadas e seus estudantes transferidos para uma escola núcleo.

Dessa forma, o fechamento das escolas rurais e/ ou do campo foi imposto para a comunidade rural com argumentos superficiais que não levaram em consideração na época, às particularidades dos sujeitos do campo, ou seja, não foram considerados os significados sociais, políticos e econômicos nessa mudança, não houve discussão, na maioria das vezes, com as comunidades que tiveram suas escolas fechadas. Simplesmente, decidiu-se pelo fechamento das escolas sem uma reflexão ou diálogo acerca dos impactos que tal mudança causaria na comunidade do meio rural. Segundo Arroyo:

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. [...] Estamos no momento de acabar com a seriada urbana e não teria sentido... Pegassem um modelo que está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado (ARROYO, 2005, p. 83).

Contudo para a realização desse trabalho, levou-se em consideração a experiência adquirida devido estar presente e vivenciando há mais de quinze anos, a realidade da educação rural no município de Rio Verde – GO. Partindo desse princípio, inquietou-nos a necessidade e curiosidade de compreender como se deu o processo de nucleação na EMREF Idrolino Guimarães localizada na zona rural do município, fundada em 1971 e nucleada em 2007.

O estudo aporta-se em um estudo qualitativo de natureza bibliográfica, possibilitando apreensão científica a partir da análise crítica das

concepções e problematizações pedagógicas imbuídas no campo epistemológico da educação, sobretudo, da educação rural e dos atores pertencentes a esse contexto, especificamente no processo de nucleação. O enriquecimento e originalidade do texto sustenta-se em fontes documentais, bem como, entrevista semiestruturada realizada por uma professora muito considerada na comunidade e, que fez parte do quadro de funcionários da unidade nos dois últimos anos, quando o processo de nucleação dessa unidade escolar foi efetivado naquela região. A escolha da professora entrevistada se deu em virtude do seu protagonismo naquele processo de nucleação da escola já mencionada e, que é objeto desse estudo.

O texto foi elaborado em quatro seções. Na primeira seção intitulada: **A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: contextualizando sua história**, objetivou-se contextualizar a história da educação rural brasileira. A segunda seção, intitulada **NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS: de políticas à realidade**, discuti a política do processo de nucleação das escolas rurais realizada pelos gestores municipais. Na terceira seção, com o título: **ESCOLAS NUCLEADAS NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE-GO** apresentou-se como se deu o início do processo de nucleação no município. E por último, na última seção intitulada: **EMREF IDROLINO GUIMARÃES E O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO: memórias e relatos de uma professora**, através da realização de entrevista com uma ex-professora da escola, buscamos relatar como era a realidade e como foi a aceitação do processo de nucleação da unidade pela comunidade daquela região.

É válido ressaltar, que este trabalho faz parte dos estudos realizados de uma pesquisa de doutorado (em andamento) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, a qual busca compreender o processo de nucleação das escolas rurais no município de Rio Verde - GO em um determinado recorte temporal.

A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: contextualizando sua história

Esta seção objetiva delinear a educação rural brasileira ligada aos contextos econômicos e sociais que as desencadearam, bem como aos

sujeitos envolvidos, tanto os formuladores quanto as populações-alvo desta forma de educação, pois se faz necessário estabelecer o percurso histórico para a compreensão dos acontecimentos que sustentaram o processo de nucleação escolar no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, expandindo-se a década de 1990.

Voltando no tempo, segundo Barros e Lihtnov (2016), durante as décadas de 1920 e 1930, uma das principais cobranças das classes mais populares foi a alfabetização, termo usado constante em discursos governamentais. Fazendo-se um paralelo aos primeiros anseios sobre a escola rural, ganharam força as primeiras inquietações relativas à produção e ao êxodo rural, e, nessa perspectiva a educação rural passou a ser encarada como alternativa de contenção do êxodo rural que vinha ocorrendo.

O processo de industrialização intensifica-se, nas décadas seguintes, alienando o sistema educacional brasileiro, sistematicamente elitista, com enorme insuficiência de recursos. No decorrer desse período, surge uma manifestação de combate à urbanização e ao crescimento urbano, que visava ao incentivo de um determinado grupo possuído de interesses diretamente ligados ao desenvolvimento rural no país, conhecido como ruralismo pedagógico.

No Brasil, a educação rural foi marcada, a partir da década de 1930, pelo “ruralismo pedagógico” que, segundo Benfica (2006), a preocupação do Estado nessa época estava em promover uma educação voltada às noções de direito, cidadania e participação promovendo no meio urbano, a capacitação de trabalho para o mercado, sendo que, no meio rural a intenção era alfabetizar e ensinar noções de civismo e disciplina. Através da educação, a ideia seria desenvolver a nação e alcançar o progresso (desenvolvimento capitalista), sendo que, permanecia a concepção de campo como um lugar atrasado, que se desenvolvia pouco capital cultural e econômico entre as populações. (BENFICA, 2006).

A partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que se iniciou na Europa e nos Estados Unidos da América nas décadas de 1930 e 1940, o ruralismo pedagógico sofreu influências do movimento escolanovista. O movimento fazia contraposição à organização escolar tradicional

e intelectualista que empregava métodos de leitura, repetição e memorização de conteúdos descolados da realidade das populações camponesas que, como solução, se defendia uma educação voltada à realidade rural, preparando esses sujeitos para o trabalho agrícola e a permanência na terra, tomando a atividade da criança no centro de suas ações pedagógicas (RIBEIRO, 2012). De acordo com a autora, essa concepção de educação nunca foi posta em prática, a escola se voltou para uma educação que estivesse preparando os alunos para o trabalho urbano atendendo aos interesses do mercado capitalista. De acordo com Prado:

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional (PRADO, 1995. p. 6).

Tal modelo de educação proposto, no entanto, estava ligado diretamente ao modelo político-econômico elitista, estruturado em interesses de uma classe social determinada e a permanência de oligarquias, em que o único e exclusivo interesse era a fixação de parte da população nas áreas rurais, controlando, dessa forma, a falta da mão de obra.

É válido destacar, que a educação pública no Brasil, ainda na década de 1930, começa a ganhar força com a criação no Ministério da Educação e da Cultura – MEC, o qual, a partir desse momento passou a controlar a educação no país. Nesse período, a educação rural ganha

destaque na questão ideológica como política, em paralelo à ascensão do processo de urbanização no Brasil.

Essas indiferenças existentes no sistema educacional brasileiro são evidenciadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, escrito durante o governo de Getúlio Vargas:

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado. (AZEVEDO, 2010, p. 54).

Algumas alternativas foram trazidas, após a realização desse documento, dentre elas a democratização e a obrigatoriedade da educação de forma laica e pública. É evidente o contraste entre o ruralismo pedagógico e os signatários do manifesto, sendo que o conteúdo do manifesto voltava-se para a sociedade moderna e industrial, por outro lado, o ruralismo pedagógico objetivava apenas ao convencimento dos alunos a permanecerem no campo.

Segundo Barros e Lihtnov (2016), apesar das diferenças entre os dois movimentos, é possível destacar um aspecto em comum entre eles: ambos buscavam por meio de novos métodos atrair a atenção dos alunos, preparando-os para o mercado capitalista.

Com o surgimento da Nova Constituição, em 1934, foram elucidados inúmeros avanços sobre a questão da educação, a qual passou a ser considerada como um direito de todos, passando a ser dever do Estado, conforme disciplinado no artigo 5º, XVI, 148 a 158. Tal direito à educação caracterizou-se como direito subjetivo público, enunciado no artigo 149 como “direito de todos”, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. (BARROS; LIHTNOV, 2016).

Em relação às escolas rurais, embora de uma maneira muito insipiente, essa constituição assegurava, em parte, seu financiamento, como evidencia o artigo 156 em seu parágrafo único: “para a realização do ensino das zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”.

O cenário educacional revelou-se, nos anos seguintes, que a educação estava se desenvolvendo de acordo com os avanços da produção ao nível nacional, e que no campo, ocorria um expressivo aumento de escolas, porém a maioria em situação precária e de sucateamento. O objetivo era novamente a manutenção e a fixação dos sujeitos no campo por meio de escolas voltadas à produção rural daquele período.

Contudo, a partir da metade dos anos 70, a sociedade começa a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, as lutas pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicações de direitos são assumidas pelos movimentos sociais, fazendo com que as diferentes iniciativas existentes no campo da educação popular, bem como educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária, comessem a ser pensadas dentro de uma análise crítica em relação à educação escolar e da formação para o trabalho. (FENG; FERRANTE, 2006).

Segundo Feng e Ferrante (2006), a preocupação com um ensino rural que se adaptou a características do meio rural, manifestou-se por intermédio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) se repetindo no artigo 28 da atual LDB (Lei 9394/96) que leva em conta medidas para se adequar a escola à vida do campo.

Com relação à oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para adequação às particularidades da vida rural e de cada região, especificamente aos conteúdos curriculares e metodologias próprias às necessidades e interesses dos alunos da zona rural, a organização escolar própria, com adequação do calendário escolar em relação às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação ao trabalho realizado na zona rural. Porém, apesar da constituição propor diretrizes para ser seguida, a tradição real do ensino rural tem sido simplesmente reproduzir a escola urbana.

NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS: de políticas à realidade

A educação popular enfrentava sérios problemas, desde o período imperial, vista como uma dificuldade de complexa resolução, pois ainda havia a problemática tanto da insuficiência do número de escolas, quanto da organização das escolas primárias, porém a verdade é que nenhum órgão queria assumir essa responsabilidade. A União transferia a responsabilidade de financiamento das instituições educacionais para o Estado, e este por sua vez, a transferia para os municípios, que por sua vez pedia auxílio à sociedade, e como consequência, ninguém assumia o compromisso de alfabetizar a população brasileira. E, nas zonas rurais, o problema era ainda mais grave do que nas cidades devido às distâncias existentes entre uma povoação e outra e as dificuldades em relação ao transporte.

As antigas escolas rurais isoladas, dentro desse contexto se constituíram em um grande problema à educação do campo e aos governos municipais, visto que foi considerado historicamente um grupo com os piores indicadores educacionais, além de funcionarem em precárias condições em relação à infraestrutura. Nas postulações de Moraes (2010, p. 405) “[...] as mazelas que envolvem a realidade das escolas multisseriadas são muito antigas e profundas”.

As escolas ou salas multisseriadas historicamente, são conhecidas como classes rurais isoladas, onde uma única docente ministra simultaneamente para os alunos de idades e graus escolares diferentes em uma mesma sala de aula, e sua organização pode variar de acordo com o contexto, ordem demográfica e populacional, sendo que todos ficam reunidos em uma mesma sala independente de qual ano/ série esteja matriculado. Nesse sentido, além de ministrar as aulas, os professores frequentemente também eram responsáveis pela limpeza dos prédios escolares, preparação da merenda dos estudantes e realização dos trabalhos de secretaria e direção. (BREMM, 2015).

Nesse sentido, pode-se dizer que as discussões e preocupações em relação ao ensino rural são bem recentes no contexto educacional brasileiro, pois a organização educacional para as escolas rurais constituía-se

com base nas definições e estruturas urbanas. Assim, os estabelecimentos de ensino rural não faziam parte das políticas governamentais.

A questão educacional sofreu profundas mudanças no decorrer do século XX, como por exemplo, a municipalização do ensino, ação desenvolvida pelos poderes federais, que transferia a gestão educacional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, da união para os Estados, e estes, para os municípios. De acordo com Both (1997), a descentralização e municipalização do ensino permitiram aos municípios tomadas de decisões que pelo menos na teoria contribuiria tanto para a melhoria quanto para a oferta do ensino público.

Dessa forma, a municipalização dos estabelecimentos de ensino, constituiu-se “Em políticas de reformas estruturais imposta pelo governo brasileiro” (PASTORIO, 2015, p. 53). Nesse caso, essa política contribuiu com o processo de nucleação das escolas rurais, ocasionando o fechamento de escolas multisseriadas na área rural, acontecendo assim o processo chamado de nucleação das escolas rurais, nas décadas de 1970 e 1980 no país. Neste contexto, é que surge a política da nucleação, como uma das principais estratégias das secretarias municipais de eliminarem as classes multisseriadas e justificarem suas ações. Tal processo consistia em agrupar em uma única instituição, várias escolas de diferentes tamanhos, em locais estratégicos, reunindo o maior número possível de alunos.

Esse processo de nucleação das escolas rurais se realizaria apenas para as “Crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios” (BRASIL, 2007, p. 1).

Vale dizer que no Brasil, o processo de nucleação das escolas isoladas teve início na década de 1970, no Sul e Sudeste do país, como nos estados do Paraná, Minas Gerais e São Paulo. Conforme consta nas informações do INEP/MEC (BRASIL, 2006, p. 116), o processo de nucleação é “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais”. Nesse sentido, Carmo (2010, p. 161) pontua que “a nucleação consiste em construir uma escola de grande porte em um

determinado espaço geográfico, de forma que fique centralizada e as demais do entorno seriam deslocadas para esta”.

Várias foram as justificativas dos gestores municipais para a efetivação da proposta de nucleação das unidades rurais de ensino rural. Alguns dos argumentos foram a baixa densidade populacional determinando sala multisseriadas e de unidocência, aumento dos investimentos em infraestrutura e material pedagógico, facilitação na coordenação pedagógica das instituições, racionalização da gestão e dos serviços escolares, melhoria na qualidade da aprendizagem e acesso ao transporte escolar (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, Oliveira (2010) afirma que,

[...] muitos gestores municipais e estaduais utilizam como argumento para a adoção do “modelo” de escolas nucleadas, a baixa qualidade do ensino desenvolvido pelas escolas multisseriadas. Além disso, os aspectos de economia ou de otimização dos recursos financeiros das administrações locais sempre figuram como fatores importantes e norteadores das decisões na área da gestão e na definição de formas de organizar as escolas no campo. (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Portanto, para os governos, partir do processo de nucleação, as escolas rurais estariam melhor estruturadas e atenderiam ciclos, ou ciclos completos do ensino, além de funcionarem como núcleos administrativos e pedagógicos. Tais escolas foram organizadas e funcionaram como as instituições educacionais urbanas, no que se referem à estrutura física, equipamentos, calendário escolar e currículo.

Percebe-se que a política do processo de nucleação das escolas rurais que vem sendo realizada pelos gestores municipais, tem como objetivo a racionalização do quadro de pessoal, materiais didáticos, transporte escolar, além de elevar a qualidade, traduzida em fluxos mais eficientes nos sistemas de ensino rural.

A nucleação das escolas rurais, considerada como Escola Polo, de todos os municípios dos estados brasileiros, assim como no município de Rio Verde, se materializou a partir de políticas e estratégias locais,

com funcionamento semelhante às instituições urbanas, a começar pelas práticas pedagógicas, tanto na organização, como no currículo.

ESCOLAS NUCLEADAS NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE-GO

O município de Rio Verde é um dos principais municípios do estado, sendo considerado o maior produtor de grãos e o maior arrecadador de impostos sobre produtos agrícolas, o mesmo se encontra localizado na região Centro-Oeste do país, na Mesorregião Sul Goiano, mais especificamente, na Microrregião Sudoeste de Goiás. Possui atualmente uma área territorial de 8.379,661 km² e limita-se com os municípios de Montividiu, Paraúna, Santo Antônio da Barra, Santa Helena de Goiás, Maurilândia, Castelândia, Quirinópolis, Cachoeira Alta e Jataí. Localizado a 220 km da capital do Estado de Goiás e a 420 km de Brasília.

Rio Verde é conhecido como a capital do agronegócio em Goiás e em 2009 foi considerado o município mais rico em produção agropecuária do Brasil. Possui o terceiro maior rebanho bovino do estado, além de ser o maior produtor de aves e suínos. Quanto à agricultura é o maior produtor de soja e sorgo em Goiás, segundo lugar no cultivo de milho e terceiro em produção de feijão.

Ao início do século XIX, que se dá seu surgimento, que por volta de 1835, quando José Rodrigues de Mendonça e sua família, beneficiando-se da isenção de impostos pelo período de 10 anos para os criadores de gado bovino e equino, resolvem se deslocarem de Casa Branca/SP, para as terras situadas as margens do Rio São Tomás (FERREIRA, 1958). A família de Mendonça, com o intuito de conseguir mão de obra para trabalhar na lavoura e fundar um povoado, providenciou a imigração de outras famílias. Florentina Cláudia de São Bernardo e os irmãos João e José Prata foram os primeiros moradores a se fixarem na região, nascendo assim o Arraial das Abóboras¹.

1 Este nome foi recebido por ocasião da guerra do Paraguai, quando as forças expedicionárias utilizaram as abóboras para sua alimentação, que foram plantadas pelos índios que vieram de Patos, Araxá e Farinha Podre (FERREIRA, 1958).

Seu desenvolvimento foi próspero e rápido, elevando-se a distrito do município de Goiás por meio da Resolução provincial n. 6, de 5 de agosto de 1848. Posteriormente, foi denominado de Dores do Rio Verde, e só então, por intermédio da Lei provincial n. 8, de 6 de novembro de 1854 é que passa a ser chamado de Rio Verde, todavia, só foi elevado à categoria de cidade com a Resolução provincial n. 670, de 31 de julho de 1882 (FERREIRA, 1958).

Rio Verde situa-se na bacia do rio Paranaíba; o relevo é plano, levemente ondulado, com 5% de declividade; a altitude média é de 748m. No clima, predominam-se as características de tropical úmido, e na vegetação, os cerrados e matas residuais, o que contribui para a agricultura e a pecuária, que são amplamente desenvolvidas na região.

O grande salto para o desenvolvimento no município de Rio Verde aconteceu no ano de 1970, em razão da abertura dos cerrados, onde a agricultura iniciou um processo de expansão que atraiu os produtores de São Paulo e da região Sul do país, que ao migrarem para o município trazem consigo novas tecnologias, maquinários e recursos, que contribuíram para transformar a cidade em um celeiro de grãos, destacando-se assim frente a todo o estado de Goiás como o maior produtor de soja.

De acordo com as informações do IBGE, a partir de 1970 a população do município de Rio Verde teve um aumento considerável, tanto a urbana como a rural, o que explica a migração dos agricultores para a região. O êxodo rural, que se verificou em todo o Brasil na segunda metade do século XX, fica evidente a partir de 1980.

Com o crescimento da população, cresce com ela também a demanda pelo número de escolas para atender aos filhos dos agropecuaristas. Na década de 1970 são abertas 132 escolas, sendo 12 grupos escolares, 14 escolas isoladas, 49 escolas rurais e 57 escolas municipais. Embora com denominações distintas, todas elas situavam na zona rural do município de Rio Verde.

Todavia, muitas foram extintas com apenas um ano de funcionamento, fato ocorrido com 21 dessas instituições, e uma grande parcela tiveram entre 2 a 5 anos de atividade, conforme podemos visualizar no Quadro 1.

QUADRO 1 – Relação das Unidades Escolares Rurais de Rio Verde criadas na década de 1970

| Escola | Criação | Extinção |
|---|----------------|-----------------|
| Escola Municipal Cabeleira | 1969 | 1977 |
| Escola Rural Simples Laginha | 1970 | 1974 |
| Escola Municipal José Ferreira Pio | 1970 | 1997 |
| Escola Rural Caiapó; Escola Rural São Carlos 01; Escola Municipal Enilda do Prado; Escola Rural Lage Boa Vista; Grupo Escolar Rafael Nascimento; Escola Municipal Brasília; Escola Isolada Pires do Rio Preto; Escola Municipal Água Mansa. | 1971 | 1971 |
| Escola Rural José do Patrocínio; Escola Rural Vila Rica; Escola Municipal Castro Leão; Escola Rural Santa Maria 01; Escola Rural Monte Alegre 01; Escola Rural Isolada Paz; Escola Rural Borges Guimarães. | 1971 | 1972 |
| Escola Rural Rio Preto; Escola Rural Santa Cruz; Escola Rural São Judas Tadeu; Escola Rural Simples Nossa Senhora Aparecida 03; Escola Rural Matinha (passou chamar Escola Rural Rui Barbosa 01). | 1971 | 1973 |
| Grupo Escolar Valeriano Carvalho Leão; Escola Rural Nossa Senhora das Graças (passou chamar Grupo Escolar Belarmina Francisca de Jesus); Escola Rural Simples Rio Doce. | 1971 | 1974 |
| Escola Rural Triunfo; Escola Rural Afonso Pena. | 1971 | 1975 |
| Escola Municipal Douradinho; Escola Isolada Córrego da Cruz. | 1971 | 1976 |
| Escola Rural Santo Antônio (passou a chamar Vera Cruz, depois Escola Rural Barra); Grupo Escolar Carneiro da Cunha; Escola Rural Simples Castro Alves (passou a chamar Escola Isolada Padre Mariano); Escola Rural Santa Luzia 01; Grupo Escolar Rio Verde. | 1971 | 1977 |
| Escola Municipal Fortaleza; Escola Isolada Pindorama. | 1971 | 1979 |
| Grupo Escolar Monte Alegre (passou a chamar Grupo Escolar Benedito José Pereira) | 1971 | 1980 |
| Grupo Escolar Paraíso 01 | 1971 | 1981 |
| Escola Municipal João Martins da Costa; Grupo Escolar Quimbim de Barros; Grupo Escolar Treze de Maio. | 1971 | 1982 |
| Grupo Escolar Silvério Martins | 1971 | 1984 |
| Escola Rural Pindaíba 01 | 1971 | 1986 |
| Escola Municipal Dona Angélica; Escola Municipal Couto Magalhães. | 1971 | 1988 |
| Escola Municipal Olívia da Silveira Leão | 1971 | 1990 |
| Escola Municipal João Martins da Costa | 1971 | 1991 |
| Escola Municipal Cruzeiro do Sul; Escola Municipal Boa Vista. | 1971 | 1992 |
| Escola Municipal São Pedro; Escola Municipal Recreio. | 1971 | 1994 |
| Escola Municipal Hermínio Coelho de Moraes | 1971 | 1997 |
| Escola Municipal Boa Esperança 01 | 1971 | 1998 |

| | | |
|--|------|------|
| Escola Municipal São Lázaro | 1971 | 1999 |
| Escola Municipal Modesto Idelfonso de Almeida; Escola Municipal Tiradentes. | 1971 | 2000 |
| Escola Municipal Fernão Dias; Escola Municipal Capa Branca. | 1971 | 2001 |
| Escola Municipal Idrolino Guimarães | 1971 | 2007 |
| Escola Municipal Geraldo Souza | 1971 | 2008 |
| Escola Municipal Alfredo Ferreira de Castro; Escola Municipal Escadinha do Futuro; Escola Municipal Monte Alegre 02. | 1971 | 2017 |
| Escola Municipal Rural Cachoeirinha; Escola Rural Simples Matinha; Escola Municipal Firma; Escola Rural Santa Isabel 01. | 1972 | 1972 |
| Escola Rural Sagrado Coração de Jesus; Escola Rural São Tomás; Escola Rural Talhado. | 1972 | 1973 |
| Escola Municipal Rural Espadilha | 1972 | 1974 |
| Escola Isolada Magrinho (passou chamar Escola Rural Isolada Jesus Cristo); Grupo Escolar Boa Esperança 03. | 1972 | 1976 |
| Escola Rural Simples Ribeiro; Escola Rural São Sebastião. | 1972 | 1977 |
| Escola Municipal Rural Pontal | 1972 | 1983 |
| Escola Municipal Luiz de Paiva | 1972 | 1986 |
| Escola Municipal Córrego da Mata | 1972 | 1993 |
| Escola Rural Jerônimo Peres | 1972 | 1972 |
| Escola Isolada Cabeleira (também foi chamada Tapira, a partir de 1973 passou chamar Grupo Escolar Franklin Lima). | 1972 | 1980 |
| Escola Municipal Santa Marta | 1972 | 1989 |
| Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima | 1972 | 1996 |
| Escola Rural Simples Paraíso 03; Escola Isolada Boa Vista (passou chamar Escola Isolada Santa Teresinha 01). | 1973 | 1974 |
| Escola Rural Santa Rita | 1973 | 1975 |
| Escola Rural Simples Santo Antônio | 1973 | 1976 |
| Escola Municipal Dona Bernarda | 1973 | 1977 |
| Escola Isolada Francisco Luiz (passou chamar Grupo Escolar Boa Esperança 02) | 1973 | 1978 |
| Escola Cabeleira Invernada (passou chamar Escola Municipal Rural Jerônimo Sobrinho) | 1973 | 1981 |
| Escola Municipal Manoel Cateto | 1973 | 1985 |
| Escola Municipal Sebastião Estrelino | 1973 | 1988 |
| Escola Municipal Santa Isabel 02; Escola Municipal José Flauzino Faria | 1973 | 1995 |
| Escola Municipal José Pereira Guimarães | 1973 | 1997 |
| Escola Rural Simples Nossa Senhora Aparecida 02; Escola Rural Sudoeste; Escola Municipal João Antônio de Freitas. | 1974 | 1974 |
| Escola Isolada Rio Verdinho; Escola Isolada Recanto Alegre; Grupo Escolar Rio do Peixe. | 1974 | 1975 |

| | | |
|--|------|------|
| Escola Rural Santa Maria 02; Escola Municipal Simples Lage; Escola Isolada Cachoeira de Montividiu (passou chamar Escola Santa Madalena); Escola Rural São João. | 1974 | 1976 |
| Escola Municipal Cabeceira da Estiva (passou a chamar Escola Municipal José Bonifácio) | 1974 | 1977 |
| Escola Municipal João Leão | 1974 | 1986 |
| Escola Municipal Fama | 1974 | 1991 |
| Escola Municipal Rafael Vieira Cabral | 1974 | 2002 |
| Escola Municipal Clarindo Guimarães | 1974 | 2003 |
| Escola Rural São Domingos | 1975 | 1975 |
| Escola Isolada Barreirinho; Escola Rural The Kansan; Escola Isolada Truinta e Cinco; Escola Rural Simples Modelo; Escola Rural Simples Pública. | 1975 | 1976 |
| Escola Rural Isolada Nossa Senhora da Abadia; Escola Municipal José Teófilo. | 1975 | 1977 |
| Escola Municipal Buriti | 1975 | 1981 |
| Escola Municipal Suspiro | 1975 | 2000 |
| Escola Municipal Floresta Escola Rural Santa Teresinha 02 | 1976 | 1976 |
| Escola Rural Paraíso do Rio Preto 02 | 1976 | 1978 |
| Escola Municipal Bom Jesus da Lapa | 1976 | 1979 |
| Escola Municipal São José | 1976 | 1980 |
| Escola Rural Pindaíba 02 | 1976 | 1981 |
| Escola Municipal Ponte de Pedra (passou a chamar Escola Municipal José Nunes da Silva) | 1976 | 1988 |
| Escola Municipal Independência | 1976 | 2001 |
| Escola Municipal Baumgart | 1976 | 2017 |
| Grupo Escolar Francisco Alves Gomes; Escola Rural Isidoro Ferreira Martins. | 1977 | 1977 |
| Escola Rural Rio Doce Irara; Escola Rural Simples Nossa Senhora Aparecida 04. | 1977 | 1978 |
| Escola Rural Isolada Nossa Senhora Aparecida 01; Escola União 01. | 1978 | 1978 |
| Escola Municipal Olímpio Arantes | 1978 | 2001 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística (SME).

Chama-se a atenção para a escola destacada no Quadro 1, denominada: “Escola Municipal Idrolino Guimarães” a qual é objeto de estudo deste trabalho, a mesma de acordo com as informações apresentadas foi criada em 1971 e extinta no ano de 2007.

É importante ressaltar, que dois tipos de problemas se originaram com o fechamento das escolas rurais: os alunos passavam a ter que se deslocarem para outras escolas, às vezes distantes de suas residências, acarretando um longo período no transporte escolar, com péssimas estradas; ou abandonavam os estudos por falta de transporte escolar. Muitos pais também não viam a necessidade de seus filhos estudarem, principalmente os pequenos proprietários, que precisavam de mão de obra nos afazeres diários.

O que também acarretava muitos problemas para os alunos era o êxodo rural, quer seja para os centros urbanos ou dentro da própria área rural. Muitos, em busca de melhorias ou por demissões devido à mecanização das lavouras, mudavam diversas vezes no prazo de um ano e sequer requeriam os documentos escolares dos filhos, o que ocasionava o problema dos pais sequer saberem a série que as crianças cursavam.

As escolas rurais eram em sua maioria multisseriadas, e contavam apenas com um professor que realizava todas as funções de uma escola. Convém destacar que muitas destas escolas funcionavam em situações precárias, sem recursos físicos adequados, sem acompanhamento pedagógico e com professores leigos.

Durante quatro décadas, segundo dados colhidos no Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística (SME), Rio Verde contou com a criação de 194 escolas na zona rural, que foram criadas para atender as demandas da população deste meio. Dada a grande migração, vimos que muitas foram extintas na mesma velocidade com que foram criadas.

A partir de 2000, mais especificamente em 2003, que ocorreu a nucleação das escolas rurais do município, por meio da Portaria n. 076/03/SME que “Estabelece a Nucleação das Unidades Escolares da Zona Rural”, do dia 26 de novembro de 2003, na gestão do Prefeito Paulo Roberto Cunha e da Secretária Municipal de Educação, Lúcia Alves Caetano. A referida Portaria resolve:

Art. 1º - Estabelecer a nucleação das Unidades Escolares da Zona Rural, com o objetivo de melhorar a qualidade e efici-

ência na gestão escolar, maximizando a utilização de recursos destinados à manutenção dos alunos e professores, mais próximos de suas residências e, a minimização do curso do Transporte Escolar.

Art. 2º - Utilizar a nucleação como instrumento avançado para a autonomia escolar, assegurando um porte mínimo, com lotação adequada de pessoal, monitoradas por Diretoras compromissadas com a qualidade do ensino. (RIO VERDE, 2003, p. 2).

No entanto, de acordo com informações do Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística (SME), a nucleação não foi realizada com o consenso dos pais ou mesmo dos profissionais das escolas rurais, ela foi efetivada apenas pela Secretaria Municipal de Educação, que tomou como medida o fechamento de várias escolas, transferindo os alunos e professores para outras unidades que seriam sede dos núcleos. Muitos alunos passaram a estudar nas escolas urbanas do município de Rio Verde e a utilizarem o transporte escolar para se deslocarem do campo para a cidade, inclusive alguns professores que ao terem as escolas fechadas, passaram também a usar o transporte por residirem na zona rural.

Observa-se que na portaria as escolas estão denominadas de EMREF, com isso, todas as escolas em atividade a partir daquela época, localizadas na zona rural, passam a ser denominadas de Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental (EMREF). A EMREF Idrolino Guimarães, a qual se destaca neste estudo, como destacada anteriormente, foi fechada em 2007 e os alunos foram transferidos para escolas diversas, tanto da zona rural como urbana, conforme proximidade com suas residências.

EMREF IDROLINO GUIMARÃES E O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO: memórias e relatos de uma professora

Devido ao concurso específico para professor (a) da Zona Rural, bem como estar presente e vivenciando há mais de quinze anos, a reali-

dade da educação rural em Rio Verde - GO inquietou-se à vontade em estar conhecendo e especificamente ouvindo relatos de uma funcionária que presenciou o processo de nucleação em uma dessas escolas do município, em específico a EMREF Idrolino Guimarães. Decidiu-se escolher como sujeito desse estudo uma professora muito querida, a qual fez parte do quadro de funcionários da unidade nos dois últimos anos até o processo de nucleação dessa unidade escolar ser efetivado naquela região.

No ano de 1971, na região denominada São João, na Fazenda de propriedade do Senhor Geraldo Oliveira Guimarães, iniciou-se o funcionamento de uma Unidade Escolar que foi denominada Escola Rural Simples “São João”, a qual funcionou por dois anos e as aulas em específicos aconteciam na própria sede da fazenda. Ainda na mesma década, com a Lei nº 1.190/72 de 19 de outubro de 1972, é autorizada a construção do Prédio Escolar.

Em 1973, a Lei nº 1.205/73 que denomina Grupo Escolar Hidrolino Guimarães, posteriormente, foi transferida para a mesma região, na Fazenda de propriedade do Senhor Benevenuto Martins Parreira, onde se alterou a nomenclatura através da Lei de Criação e Denominação nº 2.194/87 de 12 de maio de 1987, que a partir desta denominou-se Idrolino de Moraes, o qual também sofreu alterações através da Lei nº 4.494/02 de 23 de setembro de 2002, retificando o nome para Escola Municipal “Idrolino Guimarães”, nome usado até 19 de agosto de 2008.

A EMREF Idrolino Guimarães, de acordo com os documentos encontrados no Departamento de Unidades Escolares e Projetos Extintos e Estatística (SME), oferecia à comunidade o ensino desde a Educação Infantil (antiga pré-escola) até o Ensino Fundamental I e II (antiga 1ª série até 8ª série, hoje Ensino Fundamental de 9 anos).

A professora entrevistada, que será denominada neste estudo como PEF, possui graduação em Educação Física (2005) e Pedagogia (2019). Concursada DESDE 2006, especificamente para a Zona Rural no município de Rio Verde – GO, para o cargo de professora de área específica de Educação Física. Atualmente a PEF ocupa o cargo de Diretora Escolar em quatro escolas rurais do município.

A primeira escola rural que a PEF iniciou seu trabalho após ser aprovada no concurso foi a EMREF Idrolino Guimarães, a qual demonstra um carinho especial e uma saudade imensa da antiga instituição enquanto respondia os questionamentos. A mesma ministrava aulas de Educação Física, porém completava carga horária com outras disciplinas, como Educação Religiosa, Artes, Ciências, História ou Geografia.

O primeiro questionamento realizado para a PEF foi relacionado ao acompanhamento pedagógico. ***Havia acompanhamento pedagógico?***

PEF: “O acompanhamento pedagógico acontecia por parte de uma diretora, que naquela época a diretora ela rodava, e fazia várias escolas de pequeno porte, então não tinha uma frequência tão certa dela comparecer na escola, mas nós tínhamos sim uma diretora, uma coordenadora, não tinha toda aquela formação acadêmica, mas nós tínhamos uma certa orientação e também da parte da Secretaria Municipal de Educação, que era muito raro de acontecer uma visita...”

É evidente diante deste relato, que o acompanhamento não era realizado de forma contínua, havia orientações pela Secretaria Municipal de Educação, porém as visitas e o monitoramento eram raros, e a diretora acompanhava outras unidades também, não estando presente todos os dias na unidade escolar.

Perguntou-se sobre o currículo: ***A escola seguia algum planejamento ou currículo?***

PEF: “Naquela época nós já trabalhávamos sim, com sistema de currículo, utilizávamos o nome de proposta de conteúdos também, que era nossa matriz, sob orientações e documentos extras elaborados pela Secretaria Municipal de Educação”.

Fica claro que o currículo e a matriz de conteúdos nesta época já não eram específicos para a realidade daqueles que estudavam na zona rural. Esse currículo e/ou matriz sempre acompanhavam o currículo elaborado para aqueles que estudavam na zona urbana.

Em seguida perguntou se na unidade possuía biblioteca: ***Na instituição havia biblioteca? Se sim, como funcionava?***

PEF: “No prédio do Idrolino, como tudo era muito precário não havia biblioteca, nós não tínhamos esse acesso”.

No decorrer da entrevista, percebeu-se na fala da PEF o quanto as condições da escola eram pobres. Os professores se organizavam com o que tinham. Questionou-se quanto aos materiais pedagógicos: **Os professores utilizavam materiais pedagógicos? Se sim, quais?**

PEF: “Os materiais pedagógicos utilizados naquela época eram os livros literários que ficavam normalmente em caixas, armários ou prateleiras nas salas de aula né? Livros didáticos, uma TV e um aparelho vídeo cassete. É... mais nosso maior luxo era o mimeógrafo onde nós tínhamos a oportunidade de rodar nossas tarefas... e então era muito precário (...) Eu enquanto professora de Educação Física, eu precisava me adaptar né? Eu comprava e adquiria meu próprio material de trabalho, e o espaço que nós tínhamos disponível era areia, era um pátio uma área livre em torno da escola que era de terra, mas que eu conseguia ministrar aulas com muita qualidade, e muita participação e envolvimento dos aluno. Eu não me recordo de nenhuma atividade especial que havia nessa época, até mesmo por questão de logística, nós ficávamos bem isolados neste período (...).”

A professora disponibilizou algumas fotografias que nos fez perceber e confirmar ainda mais, as condições precárias em que os funcionários da escola trabalhavam e os alunos estudavam:

Figura 1 – Frente da EMREF Idrolino Guimarães



Fonte: Cláudia Rodrigues Paula Ferreira (2007)

Figura 2 – Sala de aula da EMREF Idrolino Guimarães



Fonte: Cláudia Rodrigues Paula Ferreira (2007)

Figura 3 – Sala de aula EMREF Idrolino Guimarães



Fonte: Cláudia Rodrigues Paula Ferreira (2007)

Através das imagens percebe-se o quanto o local e a estrutura da escola eram de pobreza. Mas mesmo diante de toda essa precariedade, a professora entrevistada afirma ter sido o melhor lugar de trabalho da vida dela, diz: “.. *Tudo era planejado e organizado com muito amor...*” (PEF).

Indagou-se a PEF se tinha lembranças de algum aluno daquela época: ***Lembra-se do nome de algum aluno em particular?***

PEF: “*Quanto ao número de alunos, nossa!! Eu me lembro de vários, vários, tem muitos alunos aí que nos marcaram muito, por exemplo, o aluno Bruno, tem o aluno Danilo que hoje ele é um dentista muito bem sucedido; aluna Lígia que também é uma dentista muito bem sucedida aqui na cidade de Rio Verde; Elicléia que é uma ex-aluna desta época, que, aliás, está nos registros de fotos apresentadas, que hoje ela é profissional recreadora na EMREF Breno de Araújo, e várias outras recordações (...) foi uma época que marcou muito a minha vida*”.

Em seguida questionou-se sobre o uniforme dos alunos: ***Como era o uniforme dos alunos dessa instituição? Os professores tinham uniformes? Como era?***

PEF: “*Em relação ao uniforme, nós não tínhamos, eu não sei se por tratar de uma das comunidades rurais mais precárias, porém não tinha uma exigência de uniforme e nós servidores também não tínhamos, não fazíamos uso desse uniforme*”.

Devido aos relatos anteriores, já imaginávamos mesmo que esta unidade não fazia uso de uniformes, onde é válido ressaltar que, nas escolas públicas não se pode exigir e obrigar o uso do mesmo. Pediu-se a professora entrevistada que descrevesse a estrutura da escola: ***Tente descrever como era o prédio físico da EMREF Idrolino Guimarães.***

PEF: *A estrutura física do prédio era muito precária, era totalmente improvisado mesmo, era algo assim de muita força de vontade, para a sustentação desta unidade escolar, nós tínhamos três salas de aula, bem precárias, rachaduras imensas nas paredes, cabia assim até as mãos da gente nessas rachaduras, um cômodo destinado à secretaria, porém era dividido esse cômodo por uma mesa, onde tinha uma mesa, um arquivo e um beliche, que era o espaço destinado ao alojamento das professoras (...) Uma*

cantina que era uma cozinha bem pequena, tudo ficava lá dentro né?!?! Tudo que era destinado à preparação, depósito também. Os banheiros nós compartilhávamos com os alunos, que era também o depósito de material de limpeza. A água era retirado de uma cisterna, por meio manual, depois no decorrer do tempo que eu estava lá, instalou uma bomba (...) tinha uma igreja também, essa igreja era da comunidade, e essa igreja funcionava como sala de aula durante o dia, e nos finais de semana faziam as missas, e tinham dois cômodos destinados à igreja que, serviam também como alojamento dos professores homens, era o quarto deles, e eu me lembro que nenhuma parte do prédio era forrada, então principalmente nessas quartinhos da igreja, juntavam muitos pássaros e eles faziam ninhos e juntava muito piolho, então a gente tinha que conviver diariamente com os piolhos, os professores ficavam infestados de piolhos e nós meninas nos dividíamos, dormiam algumas nas beliches dentro da secretaria, e as outras duas precisavam dormir no chão dentro da sala de aula. Então era rotineiro né?!? Sapo, cobra encima do colchão, então era assim, era muito, muito precário mesmo as instalações da escola. A infraestrutura era tão precária que no ano de 2007 construíram a escola nova para a transferência da escola.

Apesar de toda essa precariedade, a entrevistada afirma que tinham muita disciplina por parte dos servidores, e da direção da escola. Diz ser diferenciado. Quanto às avaliações dos alunos, as mesmas eram realizadas bimestralmente conforme as orientações da Secretaria Municipal de Educação, com muita organização, rigor com o comprimento dentro dos prazos estabelecidos, afirmou que eram muito rigorosos com datas. (PEF)

Ao falarmos sobre a presença de indisciplina na escola, questionou-se: ***Havia indisciplinas por parte dos alunos? Como eram solucionados? Havia castigos?***

PEF: *“Problema com indisciplina, nós tínhamos sim, porque em especial na zona rural, nós atendíamos uma, como eu posso dizer, nós atendíamos uma instituição de menores infratores, algo que diferencial também em nosso trabalho, essas crianças e esses menores infratores eram aparados pela igreja presbiteriana e eles tinham uma vila, um local de*

reabilitação, ficava bem longe da escola, mas era a unidade em contrapartida mais próxima e nós atendíamos esses jovens, e eles tinham sérios problemas de indisciplina, gravíssimos, só que assim, eu em relação a minha pessoa (...) professora de Educação Física naquele momento, eu nunca tive maiores problemas com esses alunos, pelo contrário, guardo cada um deles com muito carinho em minhas lembranças.

A PEF afirmou que estas indisciplinas, os professores procuravam resolver entre eles, pois se comunicassem e compartilhassem com o tutor que era pastor e responsáveis por estes alunos, os castigos seriam muito severos. Então resolviam entre os professores, diretor, coordenador, secretário e até mesmo os motoristas que eram grandes parceiros da escola.

Ao questionar sobre as disciplinas que mais gostavam a professora afirmou sem nenhum constrangimento que: *“Sem dúvidas naquele momento a disciplina que eles mais gostavam era a minha de Educação Física, que eu noto que cheguei para trazer um pouco de alegria”*. (PEF). Quanto as disciplinas que eram ministradas a eles, a entrevistada afirmou serem as mesmas do diário comum, ou seja, são as mesmas trabalhadas até hoje.

Quanto ao número de funcionários, a unidade escolar, possuía diretor, um secretário, uma coordenadora, uma funcionária na limpeza, uma merendeira, três professores distribuídos em turmas multisseriadas da pré-escola à antiga 4ª série, cujo atendimento era oferecido nos dois turnos. E para o Fundamental II as disciplinas eram distribuídas entre oito professores. Incluindo também os motoristas que vestiam a camisa juntamente toda a equipe escola. (PEF)

Diante de muitas dificuldades, e de toda realidade precária descrita acima, foi construído um novo Prédio Escolar nas imediações, em terreno próprio adquirido pela Prefeitura Municipal de Rio Verde – GO, a Escola Municipal Idrolino Guimarães teve suas atividades paralisadas no dia 11 de agosto de 2007, e os alunos foram transferidos para atual EMREF “Cabeceira Alta”, inaugurada dia 12 de agosto de 2007, criada pela Lei nº 5.430/2008 de 20 de maio de 2008.

Diante desse fato, perguntou-se a professora entrevistada: ***Como se deu o processo de nucleação e fechamento da EMREF Idrolino Guimarães, e qual foi a reação da comunidade?***

PEF: “A EMREF Idrolino Guimarães, ela fechou devido à construção do novo prédio né?! A EMREF Cabeceira Alta com uma estrutura muito além, muito, muito melhor do que a que existia, assim pela necessidade, a escola foi crescendo e houve a necessidade, então na gestão do Prefeito Paulo Roberto Cunha houve esta construção (...) foi muito esperada por toda a comunidade foi comunicado com antecedência. Só que lá existe uma briga até hoje (...) quanto ao nome dado à escola, porque o Sr. Idrolino Guimarães foi uma pessoa influente na comunidade, uma pessoa que realmente quis que essa escola existisse né?! (...) E vira e meche esse processo está na Câmara dos Vereadores para alterar o nome da escola”.

E finalizando os questionamentos com PEF, perguntou-se: **Se pudesse voltar no tempo o que mudaria?**

PEF: “Ai se eu pudesse voltar no tempo, se eu pudesse voltar no tempo eu ainda “tava” lá naquela escolinha precária, porque infelizmente depois que houve a mudança para a escola nova, muita coisa mudou, nós éramos muito felizes (...) nós éramos muito felizes, apesar de todas as dificuldades, nós éramos unidos, felizes, fazíamos um trabalho de excelência com as crianças (...)”.

Ao final da entrevista com a PEF, funcionária da EMREF Idrolino Guimarães, ficou claro nas respostas dadas por ela, a presença do sentimento de saudade do período em que trabalhou na unidade escolar, mesmo a tanta precariedade que existia na época.

CONCLUINDO A PESQUISA

Como proposta de melhorar a qualidade do ensino, a nucleação das escolas rurais aconteceu em todo o Brasil. Porém, por trás da finalidade de aumentar a qualidade do ensino ofertado, muitas críticas e pontuações foram sendo abordadas de forma geral. Como por exemplo, a distância que as crianças precisam percorrer para chegar às escolas após a nucleação; o distanciamento entre as famílias e a escola, principalmente para aquelas que residem em regiões mais distantes e com menos condições de acesso e serviços públicos (LORD, 2008).

Outro fator importante, que se pode concluir após a realização da análise da entrevista com a PEF, é que as escolas da zona rural con-

tinuam sem um currículo próprio que atenda as reais necessidades do homem do campo, o que poderíamos dizer que ainda são escolas rurais e/ ou no campo e não escolas do campo.

No entanto, embora a nucleação possa ter trazido pontos positivos como a socialização dos alunos, acompanhamento pedagógico por parte da SME, melhores condições de infraestrutura e recursos pedagógicos, ainda não temos uma política que atenda às necessidades educacionais do homem do campo. Muito ainda necessita ser pensado, elaborado e realizado para tal.

Portanto, fica claro neste estudo através do depoimento e nas respostas da professora entrevistada, que a nucleação da EMREF Idro-lino Guimarães aconteceu por motivos de estruturação e espaço físico que se fazia necessário e fundamental para o desenvolvimento contínuo de qualidade das aulas que eram planejadas e ministradas aos alunos daquela comunidade. A política aplicada na época pelos governantes, para a realização e efetivação desse processo de nucleação, sustentou-se no total apoio da comunidade. Pois se tratava de um caso específico e de certa forma emergencial.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar que para o desenvolvimento com qualidade no processo de aprendizagem dos alunos que residem nas regiões localizadas na Zona Rural, se faz necessário à implantação de uma política pública educacional bem elaborada, com reestruturação de um currículo humanizado para ser aplicada a comunidade do campo, pois nada adianta uma estrutura física perfeita, se na prática o currículo se encontra distante da realidade de todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Zeneide C.M.de; MOREIRA, Sebastiana A.; JESUS, Nívea O.C. de. **Educação Rural e do Campo: origens e percursos históricos**. In: FALEIRO; PIMENTA; COSTA (Org.)- Encantos e Desencantos após o prona-campo: olhares sobre interfaces e contextos históricos. Uberlândia, Navegando Publicações, 2019 (cap.14).

ARROYO, Miguel. **Por Uma Educação do Campo**. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (org.). 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

AZEVEDO, F. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. **Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil**. 2016.

BENFICA, Welessandra A. **A escola rural na década de 1990: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias**. PUC/MG - Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2006.

BOTH, I. J. **Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRASIL. **Lei n. 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei n. 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.

_____. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Parecer CNE/CEB Nº 23/2007. Brasília: MEC, 2007.

BREMM, Cristina. de **Políticas educacionais de nucleação das escolas rurais/do campo no município São Paulo das Missões/RS**. 2015.

FALEIRO, Wender; ALMEIDA, Maria Zeneide C.M. de; ALVES, M.Z. (Org.)- **Coleção Educação Popular e do Campo: lemas e dilemas em defesa**. Livro 4, Uberlândia, Navegando Publicações, 2019.

FENG, Lee Yun; FERRANTE, VLSB. **A educação rural no contexto prático: dilemas e dificuldades**. I Simpósio Reforma Agrária e Desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais, Anais, 2006.

FERREIRA, Jurandy Pires. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1958.

IBGE. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31o/tabela13_1.shtm&paginaatual=1&uf=52&letra=R>. Acesso em: 15 fev. 2020.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2001.

LORD, L. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade do Estado de Mato Grosso, Ano VI, n. 09, p.129-140, 2008.

MORAES, E. Transgredindo o paradigma (multis) seriado nas escolas do campo In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, A. M. V. de M. **Nucleação de Escolas do Campo como estratégia de melhoria do ensino**: esboços de compreensão. 2010. Disponível em: <www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/300>. Acesso em: 22 out. 2017.

PASTORIO, E. **Nucleação das Escolas do Campo**: o caso do município de São Gabriel. Dissertação de mestrado. 161p. São Gabriel – RS, 2015.

PEREIRA, Ana M. F.; BRESSANIN, César E. F.- Educação rural no Brasil: reflexões à luz da História. IN:

ALMEIDA, Maria Zeneide C.M. de.; BALDINO, José Maria; DIAS, Kamila Gusatti. **Cultura Escolar: histórias e memórias em diferentes espaços sociais**. Goiânia, Espaço Acadêmico, 2019.

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 4, julho 1995: 5-27.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, nº. 2, p. 23-40, jul./dez. 2011.

_____. Educação rural. In: CALDART, R, S; PEREIRA, I, B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

Sobre os autores

Ana Maria Franco Pereira - Doutoranda em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Integrante dos Grupos de Pesquisa GEPPE da UEMS de Paranaíba - MS e do grupo EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURAS EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS/HISTEDBR/PUCGO/PPGE PROPE/ PPGE, Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Professora concursada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Rio Verde - Goiás. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG.

Maria Zeneide C. Magalhães de Almeida - Professora Adjunta PUC-Goiás-PPGE/EFPH; Doutora em História Cultura/UNB. Mestre em Educação/ UNICAMP-PE. Pedagoga/ UGG (PUCGO). Líder do Diretório CNPq/ EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURAS EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS/HISTEDBR/PUCGO/ PROPE/ PPGE, Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.

Fernanda Moreira Silva Rabelo - Doutoranda em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – UFG - Jataí. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais – PUC. Professora Universitária na Faculdade Objetivo em Rio Verde – Goiás.

CAPÍTULO 4

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

Penha Souza Silva
Vanessa Aparecida da Silva Cruz

A Educação do Campo torna-se uma forma de ação concreta para a criação e implementação de um novo Projeto de Campo e Sociedade, com os sujeitos campesinos como protagonistas, pautada nesses e em outros princípios e concepções construídos historicamente pelos povos do campo. Sendo assim, o Ensino de Ciências da Vida e da Natureza traz tem como desafio integrar os princípios da Educação do Campo às práticas pedagógicas. Alinhado a esses pressupostos e à dinâmica organizacional das classes multisseriadas do campo, trazemos o entedimento de que as classes multisserias são uma forma de manutenção dos direitos dos povos do campo com relação à garantia de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2008).

Diante disso e considerando a necessidade da manutenção das classes multisseriadas como contrapartida aos processo de nucleação¹, torna-se necessário dar uma especial atenção à diversidade presente nas classes multisseriadas. Nesse contexto, a heterogeneidade fica mais evi-

1 Movimento que implica o deslocamento de alunos de suas comunidades do oriegem para outras comunidades ou para a sede dos municípios nos quais estão localizadas escolas pólos ou núcleos.

dente por concentrarem, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, crianças de idades muito díspares, compreendendo alunos da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos)².

Vale ressaltar que as escolas com classes multisseriadas surgiram como uma tentativa de baratear o custo e manter os alunos em suas comunidades. As dificuldades de organização do tempo de docência nas classes multisseriadas serviram como ponto de partida para pensarmos na elaboração de atividades para o ensino de Ciências nessas turmas, considerando os pressupostos da Educação do Campo e os objetivos do ensino de Ciências nos anos iniciais propostos na BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019).

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas últimas décadas, tem-se questionado as reais contribuições do ensino de Ciências para os alunos de forma a atender aos interesses demandados pela vida em sociedade, especialmente quando se propõe um projeto de campo e sociedade baseado nos princípios da Educação do Campo. A posição antes assumida pela escola, de preparar os grupos elitizados para estudos posteriores específicos, foi projetada para a socialização dos alunos, considerando a formação da cidadania no mundo científico e social em uma perspectiva ética.

De acordo com Fracalanza; Amaral e Gouveia (1987), a partir do início da década de 1990, com o fenômeno da Globalização³, uma diferente concepção do ensino de Ciências foi surgindo, dando lugar

2 Na escola estruturada em ciclos o trabalho educacional é norteado pelas idades da vida e da formação humana, desde o planejamento, passando pela elaboração das atividades, os conhecimentos selecionados, até a intervenção do educador no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a organização em ciclos não tem como prioridade evitar a reprovação ou aprimorar o fluxo dos alunos no sistema seriado, mas toma como essencial as temporalidades do desenvolvimento humano, entendendo a concepção de educação básica como “direito ao desenvolvimento humano, à realização humana” (ARROYO, 1999).

3 A globalização ou processo de mundialização, de acordo com o entendimento majoritário dos autores contemporâneos, caracteriza-se pela ampla integração econômica, política, cultural e outros entre as nações (SOUSA, 2011). Essa integração possibilitou a queda de fronteiras, gerou uma expansão capitalista, facilitando a realização de transações financeiras e a expansão dos negócios – até então restritos ao mercado interno – para mercados distantes e emergentes.

a novas perspectivas nas salas de aula, com uma organização curricular baseada na abordagem CTS (Ciência/Tecnologia/Sociedade), com destaque para a alfabetização científica. Nessa época, a exigência feita à escola era de formar alunos cidadãos-estudantes-trabalhadores capazes de atuar no mundo da tecnologia informatizada. O objetivo era que todos compreendessem a relação Ciência/Tecnologia com as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, além da busca pelo entendimento sobre a natureza da Ciência.

Assim, pretende-se que aos poucos, as práticas pedagógicas referentes ao ensino de Ciências tradicional passem a centrar-se no aluno e no seu processo de ensino-aprendizagem, tornando a ciência, antes vista como atividade cognitiva simplista, uma atividade social dentro de outros contextos que possibilitam, por exemplo, promover a construção de conceitos e oportunizar o desenvolvimento de novas compreensões do conteúdo ensinado ao invés de exigir que o estudante respondesse a longos questionários.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996,) a formação básica do cidadão na escola fundamental exige que ele tenha pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade. No que se refere ao ensino de Ciências, o documento volta-se para a Alfabetização Científica. Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de se abordar, em sala de aula, práticas sociais que usem a escrita e a tecnologia em contextos do campo, buscando atingir objetivos específicos para essa realidade.

A respeito da alfabetização em Ciências, inclusive usam termos diferentes a esse, como, por exemplo, o termo letramento científico. Entretanto, os motivos norteadores dos planejamentos do ensino de Ciências para a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio-ambiente são os mesmos: o domínio e uso dos conhecimentos científicos nas diversas áreas da vida.

A alfabetização científica no ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais é aqui compreendida como o processo pelo qual

a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade (LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001, p. 8-9).

Moraes (1992, p. 09) corrobora com essa ideia: “o ensino de Ciências nas séries iniciais deve promover a leitura de mundo permitindo a leitura da palavra”. Emergem daqui as preocupações com o tipo de sujeito que se pretende formar com determinada prática curricular, com determinado modo de entender o mundo, com certa visão política. Assim, as práticas das salas de aulas são associadas às decisões e à organização política da escola, de forma que os aspectos pedagógicos e políticos não são mais vistos separadamente, devendo estar presentes no dia a dia do fazer pedagógico de maneira conjunta e indissociável.

O ensino de Ciências permite ao sujeito entender o mundo no qual está inserido, criando a oportunidade para que ele aprenda a pensar e a se preparar para a vida. Ou seja, a ciência deve preparar o aluno para a vida, para o trabalho e para o lazer.

Para as crianças pequenas: apreciar e valorizar o mundo natural, potencializados pela compreensão, mas sem abandonar o mistério, a curiosidade e o surpreendente. Para as crianças de idade intermediária: desenvolver uma curiosidade mais específica sobre como funcionam as tecnologias e o mundo natural, como desenvolver e criar objetos e como cuidar deles, e um conhecimento básico da saúde humana [...] (LEMKE, 2006, apud SASSERON E CARVALHO, p.71.).

Partindo desses objetivos para o ensino de Ciências, a SEF (Secretaria de Educação Fundamental) e o MEC (Ministério de Educação e do Desporto) elaboraram, em 1997, um referencial curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os PCN. Esse documento objetiva nortear e apontar metas que contribuam para o trabalho de formação do aluno como cidadão participativo, ciente de seus direitos e deveres, ca-

paz de fazer intervenções e reflexões diante de diversas situações na sociedade. Além disso, respeita a autonomia das escolas e dos professores, servindo para embasar a prática pedagógica, os projetos pedagógicos, os planejamentos de aulas e a análise do material didático (BRASIL, 1997).

Diante da discussão sobre o ensino de Ciências e a abordagem contextualizada e interdisciplinar dos conteúdos ocorrida com a publicação dos PCN (1997) e com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), fez-se necessário repensar o processo do ensino-aprendizagem, a organização dos conteúdos escolares, a prática docente, bem como o papel e o uso do livro didático e a relevância dos conhecimentos ali relacionados, buscando superar o ensino reducionista, a-histórico, com ênfase na memorização de informações. Dessa forma, é desejável que o professor promova práticas que ofereçam oportunidades de os alunos relacionarem as experiências extraclasse aos conteúdos progressivamente construídos em sala de aula.

Em contrapartida, o papel do professor é orientar o processo de desenvolvimento do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados (BRASIL, 1997). É importante que o educador crie oportunidades para que a sala de aula seja palco de discussões relacionadas às consequências sociais (ambiental, política, ética, cultural e econômica) que tais conhecimentos apresentam.

Nesse sentido, Bizzo (2008, p.137) destaca que é necessário:

Modificar a preparação das aulas, proporcionar momentos de autorreflexão aos estudantes, oferecer oportunidades para testar explicações e refletir sobre sua propriedade, limites e possibilidades são atividades que ensinarão uma forma muito diferente de ensinar e aprender ciências.

Uma prática bastante comum entre os professores de Ciências é o uso apenas do livro didático como instrumento norteador do percurso

docente. Esse material é usado durante todo o período letivo, seguido página a página até sua finalização. Não reprovamos o uso do livro didático, o que criticamos aqui é a sua utilização como recurso único em sala de aula, sendo seguido como um “currículo” que, muitas vezes, não contempla as vivências dos alunos.

Além disso, falando de modo específico sobre a disciplina de Ciências, percebe-se que há uma ruptura nos aspectos que organizam e caracterizam a dinâmica do processo de ensino dessa área: os conteúdos e objetivos não se relacionam às práticas, estas não refletem as escolhas metodológicas e as avaliações são instrumentos alheios a todos esses fatores. Isso acontece durante o percurso feito desde o planejamento até a avaliação.

É facilmente perceptível na sociedade moderna o papel central que a ciência e a tecnologia ocupam no que se refere às mudanças relacionadas aos meios de comunicação e de transporte, na produção de alimentos e medicamentos e de artefatos tecnológicos. Inserido nesse contexto de modernidade, o ensino de Ciências assume uma posição de destaque, pois é por meio dele que os alunos podem “compreender os processos de produção científica, os produtos da ciência, sua forma de ver o mundo, seus valores e mesmo a linguagem específica” (GOUW, 2013, p. 33).

Cossons (1993) *apud* Gouw (2013, p. 38) destaca que “se a ciência e a tecnologia é o fator determinante principal em nossa cultura, o papel da nossa cultura deve ser o de decodificar a cultura da ciência”. Isso implica a integração do ensino de Ciências com conteúdos relacionados à ciência e à tecnologia. É importante conhecer sobre ciência para se desenvolver procedimentos e atitudes adequadas a ela, possibilitando aos sujeitos, participar, por exemplo, de debates, de movimentos sociais, desenvolvendo uma compreensão crítica acerca das intenções envolvidas na cultura da ciência.

CIÊNCIAS NAS TURMAS MULTISSERIADAS

Os sujeitos do campo se depararam, na escola e em suas vivências diárias, com conhecimentos referentes à ciência e à tecnologia que,

muitas vezes, são considerados supremos, inquestionáveis, fixos e verdadeiros com relação aos saberes que esses indivíduos adquirem de gerações anteriores. Goldschmidt (2012) afirma que partindo desses conhecimentos que os alunos já possuem, é necessário construir a ideia de que a Ciência é provisória, pois está constantemente criando novos significados. Nesse sentido, concordamos com a citada autora:

O ensino de ciências nos Anos Iniciais deve permitir ao aluno a compreensão do conhecimento científico, não como verdade única e inquestionável, mas como saber que permitirá ampliar suas concepções prévias com conhecimentos científicos, tornando importante a ampliação de metodologias apropriadas e motivadoras (GOLDSCHMIDT; 2012, p.24-15).

Para atingir este fim, é importante que o professor de turmas multisseriadas, como orientador e facilitador da aprendizagem, adote um material educativo (livros didáticos e paradidáticos, por exemplo) que seja significativo para os alunos do campo, à medida que possibilite a construção do raciocínio científico e a compreensão dos fenômenos e objetivos científicos por meio das relações que se estabelecem com outros saberes (GOLDSCHMIDT, 2012).

Afastando-nos da prática de aulas tradicionais nas classes multisseriadas do campo, em que o ensino de Ciências se restringe à apresentação de conceitos, os quais são memorizados ao longo de uma sequência de exercícios e não estabelecem relação com o cotidiano do aluno, acreditamos que seja necessária a discussão sobre as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), visto que esta abordagem busca dar sentido aos conhecimentos escolares, potencializando suas utilidades e funcionalidades em outros âmbitos. Essa tendência prioriza um trabalho docente que se volte às demandas cotidianas da sociedade contemporânea, especialmente aquelas vinculadas às práticas sociais do/no campo, colocando em evidência as identidades (socioculturais, políticas, de gênero, de etnia) e preconizando os direitos e deveres dos povos do campo.

O professor dessas turmas, ao trabalhar os conteúdos de Ciências, pode estimular os seus alunos a realizarem reflexões sobre as implicações sociais em relação à Ciência e à Tecnologia. Consideramos que a abordagem CTS pode contribuir para isso, pois a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são bases de toda bagagem de conhecimentos que o cidadão vai adquirindo durante sua vida. É nesse período que o aluno vai descobrir e redescobrir.

Quando o professor aborda um trabalho dentro do enfoque CTS, pode desenvolver, entre os alunos, reflexões que partem de conceitos e experiências, mostrando que a Ciência não é neutra, mas reflete interesses que, na maioria das vezes, são econômicos. Moraes (1997) parte do pressuposto de que é necessário pensar e estruturar uma educação que promova mudanças de atitudes nos indivíduos, tornando-os capazes de buscar melhorias na qualidade de vida e 'equilíbrio humano', num movimento de esforço individual e coletivo.

Dessa forma, o trabalho do professor é fundamental no que se refere a pensar práticas de ensino que rompam com a metodologia de um ensino tradicional que se caracteriza pela memorização de longos questionários considerar a construção problematizada de conceitos e definições.

Para ampliar essa perspectiva, os BNCC da área de Ciências Naturais para os Anos Iniciais sugerem que o ensino tradicional seja substituído por práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento de capacidades dentro de uma perspectiva ampliada do conteúdo curricular. A proposição de diretrizes e orientações curriculares centradas no desenvolvimento de capacidades não se apresenta isenta de controvérsias no plano dos modelos teóricos que discutem a natureza do ensino no contexto da formação de professores.

Apesar da convergência de ideias dos autores descritos neste texto sobre o ensino de Ciências e da incorporação dessas ideias pelos documentos e planejamentos curriculares, muitos alunos ainda saem da escola sem dominar os conhecimentos científicos de modo a explicar o mundo que os cerca. Assim, podem ser inseridas, na prática de sala de aula, atividades que facilitem a aprendizagem, sendo atividades lúdicas, mais atraentes e prazerosas para a construção do conhecimento.

Concordamos com os PCN quando afirmam que

O estudante não é só cidadão do futuro, mas já é cidadão hoje, e, nesse sentido, conhecer Ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e desenvolvimento mental, para viabilizar sua capacidade plena de desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 1997, p.23).

Considerando essa afirmação, é desejável que a prática pedagógica leve em conta que a criança é um ser social, sujeito de sua própria história, preparado para intervir em uma sociedade complexa, ao invés de promover o ensino de Ciências de forma propedêutica, preparando os alunos para o futuro.

A forma como as crianças aprendem depende da visão de como constroem sua própria visão de mundo, como atuam em suas realidades e selecionam as ideias úteis às suas vivências. Sua aprendizagem resulta da interação com esses fatores, facilitada pela diversidade de estratégias e métodos de ensino usados em sala de aula.

Atividades que propõem observação e experimentação, sugeridas pelos PCN, são indicadas como métodos que facilitam a construção significativa de conceitos pelos alunos no ensino de Ciências e favorecem o entendimento de significados do mundo natural, o que não é proporcionado com o uso exclusivo do livro didático.

Pode-se, ainda, promover as conexões entre os conteúdos e o contexto por meio de atividades que envolvam o interesse do aluno tanto do ponto de vista cognitivo como social e afetivo. Para tanto, a utilização de marcas culturais (pontos de referência) permite aos educandos compreender como se situa o tema de estudo dentro de seu contexto cultural e, por conseguinte, dentro de sua vida. Por exemplo, ao estudar o ciclo da água, os educandos descobrem porque o desperdício desse recurso nas cidades, nos estados e nos países vizinhos podem ter impacto direto sobre a disponibilidade de água do ambiente em que vivem. Para promover essas conexões, sugerimos que sejam utilizadas atividades que se baseiam na investigação em sala de aula e nas interações discursi-

vas⁴, privilegiando a ação e a reflexão dos educandos. Com o intuito de gerar aprendizagem, tais investigações devem induzir questionamento, observação, tentativa e erro, verificação experimental, estudo de necessidades e limitações, concepção de modelos, realização de protótipos. Esse processo de ensino-aprendizagem contribui para que os alunos atinjam níveis mais elevados de conhecimentos cognitivos, o que pode favorecer a aprendizagem de conceitos científicos.

Essas atividades propiciam o estudo de situações concretas com as quais as pessoas lidam no cotidiano. Muitas vezes, o estudo dessas situações não pode ser feito unicamente dentro dos limites de uma disciplina, uma vez que, na prática, problemas reais são complexos e requerem abordagem interdisciplinar para serem compreendidos e solucionados. Portanto, torna-se importante que os temas a serem tratados nas atividades favoreçam a aprendizagem dos conteúdos de Ciências por meio de abordagem interdisciplinar.

No desenvolvimento do ensino das Ciências, a experimentação desempenha um papel fundamental, pois ela permite fazer a conexão entre os conteúdos de ensino e o contexto, entre o abstrato e o concreto. A experimentação é também parte essencial do processo da ciência de construção do conhecimento sobre o mundo natural. Saber ciência envolve conhecer esse processo.

Para a consolidação da experimentação como um processo investigativo, o professor que atua como orientador e o aluno que atua como investigador, lidam com situações de desequilíbrio e com as diversas capacidades envolvidas na atividade e vão testando as hipóteses que aparecem ao longo do percurso.

Existem várias maneiras de trabalhar a experimentação na escola e as mais comuns são: experimentos em laboratórios de ensino realizados em grupo ou individualmente, demonstrações experimentais feitas pelo professor, participação em feiras e exposições de Ciências,

4 “As atividades investigativas e as interações discursivas em sala de aula no ensino de ciências podem ser entendidas como situações em que o aluno aprende ao envolver-se progressivamente com as manifestações dos fenômenos naturais, fazendo conjecturas, experimentando, errando, interagindo com os colegas, com os professores, expondo seus pontos de vista, suas posições e confrontando-os com os outros resultados experimentais para testar sua pertinência e validade” (GOLDSCHMIDT, 2012).

trabalhos de campo, visitas orientadas a instituições científicas, etc.. A verificação experimental em laboratório permite que o educando provoque o fenômeno de uma forma controlada. Assim, ele pode pesquisar acontecimentos que vão apoiar ou contradizer suas ideias, crenças e impressões. Nesse sentido, ele, por exemplo, colocará um objeto dentro de soluções de densidades variáveis para verificar sua compreensão de flutuação.

Em outra situação experimental, o educando poderia identificar os aspectos a serem considerados em uma pesquisa para a solução de um problema, a concepção de um modelo ou a construção de um protótipo. Nesse caso, o educando aprende a se interrogar sobre as necessidades e as limitações e levá-las em consideração ao realizar quaisquer das atividades. Nesse sentido, se, por exemplo, a atividade fosse construir um viveiro para criar algum animal, o educando inicialmente, teria que identificar as necessidades daquela espécie, considerando suas características antes de iniciar a elaboração do viveiro.

Por meio das práticas do ensino de Ciências, pode-se oportunizar que os alunos das classes multisseriadas extrapolem os exercícios de memorização e verbalização de ideias, instigando-os a entender os mecanismos dos processos e fenômenos que estiverem estudando, relacionar esses conhecimentos às suas vivências e conhecer as implicações desses conhecimentos na sociedade.

Sabe-se que muitas escolas no campo não são equipadas com laboratórios de ciências, o que serve como justificativa pelos professores para a ausência de atividades práticas nas aulas. Porém, a própria sala de aula pode ser usada para desenvolver essas atividades. Inclusive as escolas no campo, geralmente, possuem amplos espaços que podem ser usados como laboratórios. Na verdade, o material a ser usado e o local em que se realizarão as atividades práticas não têm grande relevância no processo de construção do conhecimento científico, o que importa é a escolha do conteúdo e as estratégias empregadas no desenvolvimento das práticas.

As atividades práticas constituem, assim, uma boa estratégia para o ensino de Ciências no que se refere à proposição do protagonismo dos

sujeitos e dos saberes, porém por si só, essas atividades não garantem a aprendizagem dos alunos. É importante que o professor direcione as curiosidades dos alunos, transformando-as em pesquisa e, consequentemente, em descobertas até que se chegue à fase de sistematização dos conceitos, construindo o conhecimento científico.

Bodenave e Pereira (2007) *apud* Goldschmidt (2013, p.43) destacam que

o professor pode se valer de atividades práticas envolvendo manuseio de materiais, pesquisa de campo e qualquer outra atividade que exija a participação ativa do aluno. [...] é correto afirmar que, se os alunos agirem como cientistas, descobrindo e/ou redescobrimo conceitos enquanto participam dessas atividades, eles vão, através da curiosidade, conhecer a natureza do trabalho científico.

Diante do exposto, percebe-se que ensino de Ciências nas turmas multisseriadas não pode ser negligenciado e o que se tem observado, muitas vezes, é uma prática docente essencialmente pautada em um conjunto de conceitos desconectados que não têm significado nem para os professores e nem para os alunos. Nesse contexto, Pacheco (1996) destaca que o ensino de Ciências tem se caracterizado pelo excesso de informações e pela ênfase em sua memorização.

As singularidades observadas nas escolas do campo caracterizam os sujeitos presentes nesse contexto e a diversidade histórico-cultural ali contida. Pensando mais especificamente nas classes multisseriadas, sinalizam para a heterogeneidade desses grupos, implicando uma qualificação dos materiais destinados a esses alunos.

Tomando o ensino de Ciências da Vida e da Natureza como referência, percebe-se o compromisso político pedagógico dessa área do conhecimento em articular a diversidade característica nessas turmas em que se encontram alunos com diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, com uma prática curricular capaz de propor um projeto de campo que contribua com a

organização do tempo didático nas turmas multisseriadas do/no campo. Conforme apontam alguns pesquisadores,

Há que se destacar a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e, principalmente, de produção do conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento e com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é dos desafios postos à Educação do Campo. (MOLINA; FREITAS, 2011, p.28)

Lima e Loureiro (2013, p. 15) afirmam que “o objetivo central do ensino de Ciências nos Anos Iniciais é o de cultivar o interesse natural das crianças pelo conhecimento”. Arelado a esse objetivo estão os princípios estruturantes da Educação do Campo, a saber: o Protagonismo dos Sujeitos Coletivos do Campo, a Produção Sustentável da vida do/no campo e na cidade e a Escola de Direito, tendo a Educação como a centralidade na formação humana e sua relação com o trabalho. Para Molina e Sá (2012, p. 329),

A Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promove, com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação de uma postura na vida, na comunidade, a promoção do desenvolvimento do território rural, compreendido como espaço dos sujeitos camponeses.

Nessa perspectiva, os sujeitos do campo creditam à escola o desafio e o compromisso de formar cidadãos alfabetizados cientificamente, críticos, reflexivos e participativos perante o mundo em pleno desenvolvimento. Além disso, acredita-se que a escola deva contribuir para o desenvolvimento das capacidades favoráveis à vida em sociedade em

seus contextos próprios. Entendemos que um dos maiores desafios da área do conhecimento – Ciências da Vida e da Natureza – no contexto da Educação do Campo, diz respeito à valorização da prática sustentável da vida pelos sujeitos do campo, mostrando ao aluno a relação do Projeto de Campo com a Sociedade. Bazzo e Pereira (2009) afirmam que vivemos em uma sociedade consumista, assim a bandeira do desenvolvimento sustentável não será alcançada enquanto o sistema de vida das pessoas não se modificar. Tem-se aqui um exemplo demonstrativo de que as escolas do campo precisam redimensionar a sua forma de educar, estimulando os alunos a questionar, atuar e intervir na realidade na qual estão inseridos, considerando a primazia que se tem estabelecido sobre a tecnologia. Santos (2004, p. 20) colabora, afirmando que:

É fundamental que as escolas formem cidadãos capazes de participar ativamente das discussões sobre as soluções para os problemas gerados pela modernização tecnológica, ao mesmo tempo em que tenham condições de apresentar alternativas para os rumos que se pretende impor ao desenvolvimento científico-tecnológico do país.

À afirmação de Santos (2004), eu acrescentaria o desenvolvimento agrário do país. A formação inicial dos professores de classes multisseriadas é outro fator que contribui para um distanciamento entre a realidade do campo e os conteúdos ensinados em sala de aula, já que há pouca formação direcionada para o ensino das áreas do conhecimento. A maioria dos professores das classes multisseriadas têm formação em Pedagogia ou Normal Superior. Além disso, uma pesquisa realizada em 2009 pela FCC (Fundação Carlos Chagas), sob a coordenação de Gatti *et al.* (2009), demonstrou que os cursos de Pedagogia espalhados por todo o país não priorizam a didática e nem as metodologias de ensino, que deveriam envolver todas as disciplinas, já que o professor-pedagogo ou o normalista irá ministrar todos os conteúdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa apontaram que 30% das disciplinas dos cursos de Pedagogia no Brasil se referem à forma-

ção profissional específica (20,5% a metodologias e práticas de ensino e 7,5% a conteúdos). Já as matérias voltadas para o funcionamento dos sistemas educacionais e os fundamentos da Educação correspondiam a 42% dos currículos. Parece evidente que as graduações não ensinam aos futuros professores “o quê” e “o como” ensinar.

Conforme aponta Bizzo (2008, p.48),

Todo professor tem sempre muito que aprender a respeito do conhecimento que ministra a seus alunos e da forma como fazê-lo. Especialmente o professor das séries iniciais, de quem se exige domínio de assuntos tão diversos como português, matemática, ciências, história, geografia, artes etc., tem diante de si um imenso campo de conhecimentos sobre os quais precisa constantemente se renovar e se aprimorar.

Diante do exposto, podemos afirmar que o ensino de Ciências não é neutro e, portanto, deve considerar que seu direcionamento está no atendimento das necessidades da maioria da população, visando mais do que a descrição de mundo, ou seja, uma compreensão efetiva e crítica de modo que o educando possa ser sujeito da construção e da transformação de sua realidade.

Portanto, trazendo para discussão um material que reflete os aspectos citados, esperamos contribuir para que os profissionais que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental e se preocupam em realizar um ensino de qualidade possam abrir seus horizontes e perceber que ensinar Ciências é prazeroso e muito gratificante.

PLANEJANDO PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS

Considerando o contexto das turmas multisseriadas, é importante que o Planejamento de Ensino considere os condicionantes da prática, que se referem aos objetivos da Educação do Campo, da escola e da comunidade em que está inserida, dos alunos e do currículo. O professor pode, ainda, levar em conta o número de alunos, a heterogeneidade, as

possibilidades e dificuldades de aprendizagem, a infraestrutura da escola para organizar a prática em sala de aula.

Especialmente em turmas multisseriadas, considerando-se a diferença de faixa etária e de níveis de conhecimentos, os objetivos de aprendizagem que se propõem partem de duas intenções: a primeira é trabalhar a partir dos conhecimentos que os alunos já têm sobre determinado conteúdo; a segunda é considerar aquilo que pretendemos que os alunos aprendam. Algumas vezes, os conhecimentos prévios dos alunos são coerentes com os conceitos a serem ensinados, em outras vezes, esses conhecimentos estão em desacordo com o conteúdo a ser ensinado e podem, inclusive, dificultar a aprendizagem. É comum, por exemplo, nas aulas de Ciências, os alunos dos anos iniciais pensarem que o efeito estufa é um fenômeno que surgiu como consequência do aumento dos gases poluentes no ambiente. Entretanto, o efeito estufa é um fenômeno natural de aquecimento da Terra, necessário para manter a temperatura do planeta ideal às condições de vida.

Em outros casos, os alunos podem desconhecer completamente determinado tema em estudo por não se relacionar às suas vivências. Por exemplo, os alunos desconhecem o conceito de fotossíntese. Neste caso, o professor poderá envolver outros conceitos relacionados ao tema em questão: (produção) alimentação, seres vivos, gasto de energia, etc.. Nas turmas multisseriadas, ao elaborar seu Planejamento de Ensino, é interessante que o professor faça um diagnóstico sobre o que as diferentes turmas já sabem sobre o conteúdo que será tratado.

Em todos esses casos, “o planejamento de ensino deve reconhecer e considerar as lacunas na proposição de metas e estratégias para a aprendizagem” (AGUIAR JÚNIOR, 2005, p. 14).

É importante destacar alguns elementos a serem observados em um Planejamento de Ensino:

- Por que ensinar o tema/contéudo (Apresentar o objetivo e a justificativa para o ensino deste tema/contéudo).
- O quê ensinar? (Indicar as metas e conteúdos para a aprendizagem, considerando-se nível de abordagem e demandas de

aprendizagem dos estudantes. Detalhar os conteúdos, destacar as ideias centrais e apresentar os elementos ligados à linguagem e processos das Ciências que podem ser trabalhados no contexto do ensino deste conteúdo).

- Como ensinar? (Indicar quais as metodologias e atividades de ensino serão utilizadas).
- Qual tempo/ período será necessário? (Fazer uma previsão de quantas aulas ou quantos dias serão necessários para o desenvolvimento das atividades. Indicar em qual período as atividades serão realizadas).
- Onde serão desenvolvidas as atividades? (Descrever os espaços e ambientes onde as atividades podem ser realizadas: pátio, horta, jardim, sala de aula, biblioteca, feiras livres, etc.).
- O quê os alunos já sabem? (Identificar as ideias intuitivas dos alunos relacionadas ao conteúdo e os pré-requisitos que precisam ser dominados).
- Quais recursos pedagógicos são necessários? (Selecionar os recursos pedagógicos que podem ser mobilizados para facilitar a aprendizagem dos alunos).
- Como avaliar a aprendizagem? (Preparar o processo de avaliação da aprendizagem do conteúdo. Ela pode ser feita de várias formas, por meio de dinâmica com os alunos na sala e por meio de testes de vários tipos. A avaliação é crucial, pois todas as atividades realizadas na escola devem ter como resultado final a aprendizagem dos alunos. O resultado da avaliação é uma oportunidade para o professor rever e corrigir as deficiências de aprendizagem detectadas).

Nessa perspectiva, esperamos contribuir para a prática pedagógica cotidiana, alicerçando as orientações/estratégias que estamos propondo em procedimentos e saberes que propiciem a interdisciplinaridade e o domínio de diferentes formas de planejamento e avaliação pelos professores de turmas multisseriadas.

Aula dialogada/ discussões e debate.

Tema: Os animais e sua alimentação

Parte 1

Daniela morava numa fazenda em Minas Gerais.

O pai, seu José, vivia viajando nas comitivas de boiadeiros, levando o gado de lá para cá, de cá para lá. Às vezes, ficava vários dias fora de casa.

O que Daniela mais queria na vida era viajar com seu pai. Só que seu José sempre dizia:

- O que é isso, menina? Comitiva não é lugar de mulher!

Daniela então retrucava:

- Mas, pai, eu já sei usar o laço, já consigo andar a cavalo o dia inteiro, já...

O pai nem a deixava terminar a frase e sempre tinha uma desculpa para não deixá-la ir. Até que um dia...

Momento em que se propõem questões investigativas sobre a primeira parte do texto e que se explora a segunda parte.

Parte 2

- Filha, se você mostrar que sabe cuidar direitinho dos animais, na próxima comitiva, poderá ir comigo. Só que você provará isso cuidando das galinhas.

- Cuidar das galinhas? Como vou usar o laço nas galinhas? – Daniela se interroga.

A partir daquele dia, todas as manhãs Daniela levava milho para as galinhas, limpava o galinheiro e contava para ver se todas estavam ali.

Uma noite, Daniela acordou com um barulhão danado vindo do galinheiro. Saiu voando da cama, não calçou os chinelos, esqueceu até que estava de pijama e correu para lá.

Quando chegou, era tarde demais... Um, dois, três,... oito! Estava faltando um frango!

Só havia algumas penas pretas espalhadas pelo chão!

Como Daniela explicaria a seu pai o que tinha acontecido?

É importante ressaltar que, para a investigação, usamos a metodologia científica para investigar o que aconteceu com o frango. Essa metodologia não significa somente uma realização de experimento, mas uma abordagem não superficial do problema, que pode ser a partir de um texto, uma dúvida do aluno ou uma proposição do professor.

O objetivo das atividades investigativas é aumentar o estado de conhecimento sobre fenômenos, aspectos da realidade e implicações de uma teoria.

Adaptado: Vivência e Construção – 3ª série – Editora Ática – 2ª edição - 2004

Fases e processos envolvidos em uma atividade investigativa

1) **Problematização**

- Reconhecer uma situação potencialmente problemática e identificar seus desafios.

Como o frango desapareceu?

- Resgatar conhecimentos prévios: O que o aluno sabe a respeito?

Onde os frangos dormem? Por que?

Quais animais vivem na sua região? Do que se alimentam?

2) **Levantamento de hipóteses**

- Formular possíveis descrições do que se pretende conhecer ou respostas provisórias a questões ou explicações que podem ser produzidas a partir dos conhecimentos inicialmente disponíveis.

Qual sua hipótese sobre o sumiço do frango?

3) **Escolha do método de investigação**

- Identificar uma maneira para investigar a situação/ o problema: testes, experimentos, observações planejadas, entrevistas, etc..

Neste caso, o professor poderá solicitar uma pesquisa sobre Cadeia Alimentar para que os alunos produzam respostas preliminares acerca da investigação.

4) **Análise de dados e avaliação de resultados**

- Refinar ou rever as questões que deram origem à investigação: Elas são pertinentes? É interessante reformulá-las? Surgiram novas questões importantes?

Avaliando as hipóteses levantadas pelos alunos, o professor poderá confrontá-las com a pesquisa desenvolvida de forma a avaliar as evidências. Ex.: Os alunos poderão dizer que animais silvestres como raposa e o lobo comeram o frango. A partir de textos (in)formativos, essa hipótese poderá ser testada, confrontando a forma de alimentação desses animais, se há a presença deles na região.

5) Conclusão

- Formular interpretações e explicações baseadas em evidências.
- Especular sobre a existência de descrições, explicações ou interpretações alternativas àquelas que foram elaboradas.

Neste momento, o professor deve intervir de forma colaborativa nas discussões, tendo o papel fundamental de sistematizar as explicações acerca do problema, acrescentado, avaliando e extrapolando os conhecimentos produzidos na investigação.

6) Comunicação de resultados

- Produzir relatórios e outros recursos a serem utilizados na divulgação de resultados identificando os interessados nesses resultados.

Todos os alunos da sala são possíveis interessados nos resultados da investigação e podendo se estender a toda comunidade, dependendo da abrangência da investigação.

Parte 3

A mãe de Daniela a chama para almoçar. A menina se espanta com o prato servido pela mãe:

- Mãe, onde conseguiu esse frango?
- No galinheiro, ora essa!

COMENTÁRIOS FINAIS

Procuramos abordar em nossa discussão alguns aspectos de relevância do ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem perder de vista as interrelações que se estabelecem entre os princípios da Educação do Campo e o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade contemporânea. Além disso, consideramos ser de fundamental importância que sejam levados para as temáticas de sala de aula a tecnologia e modos de vida e organização social do campo, considerando suas características específicas fomentar as práticas docentes a partir do ensino de Ciências da Natureza com o objetivo de propiciar o desenvolvimento social e humano de modo a considerar o protagonismo de cada sujeito envolvido nesse processo.

É importante ressaltar ainda que trazemos à discussão aspectos que entendemos serem necessários à prática de professores das classes multisseriadas, nos quais destacamos: a promoção à diversidade de conhecimentos científicos, às práticas e aos procedimentos de investigação científica, além de colaborar para que os alunos façam escolhas e intervenções conscientes pautadas nos princípios da sustentabilidade e da coletividade.

Finalmente, sugerimos que os aportes teóricos-metodológicos que apresentamos sobre o ensino de Ciências possam favorecer o atendimento às características socioculturais das escolas, das comunidades e dos municípios a partir de uma base nacional comum. De maneira mais específica, desejamos que os professores incorporem às suas práticas, reflexões sobre novas e diferentes abordagens curriculares de forma progressiva no trabalho de desenvolvimento de um cidadão reflexivo, solidário e transformador dos processos constitutivos e formadores de realidades mais justas e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JÚNIOR, Orlando. **O planejamento de ensino**: módulo II – projeto de desenvolvimento profissional de educadores / projeto escolas-referência. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005.
- AGUIAR JÚNIOR, Orlando; PAULA, Helder Figueiredo. Ensino de ciências com caráter Investigativo IV. In: LIMA, M. E. C. C.; MARTINS, C. M. C.; PAULA, H. F. (Org.) **Ensino de ciências por investigação**. V. 3. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CECIMIG, 2009, p. 87-116.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel.; HAGE, Salomão Antônio. Mufarrej. (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. 2. ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2).
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O que temos a aprender. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 15, n. 90, p. 36-41, nov./dez. 2009.
- BIZZO, N. **Ciências**: fácil ou difícil. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos

do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Suplemento. Republicado em 19 dez. 1935. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB nacional** [recurso eletrônico]. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, 159). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

FRACALANZA, H; AMARAL, I. A; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

GATTI, B. A. et al. Avaliação dos currículos para formação de professores do ensino fundamental. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

GOLDSCHMIDT, A. I. **O Ensino de ciências nos anos iniciais: sinalizando possibilidades de mudanças**. 2012. 225 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

GONZALEZ, E. M. Qué hay que renovar en los trabajos prácticos? **Enseñanzas de Las Ciencias**, Valência, Espanha, v. 10, n. 2, 1992, p. 206-211.

GOUW, A. M. S. **As opiniões, interesses e atitudes dos jovens brasileiros frente à ciência: uma avaliação em âmbito nacional**. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102013-154326/publico/ANA_MARIA_SANTOS_GOUW_rev.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

LORENZETI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 37-50 (1-17), jun. 2001. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/35/66>>. Acesso em: 10 set. 2015.

MARIANO, S. A.; SAPELLI, M. L. S. Fechar escola é crime social: causas, impactos e esforços. Coletivos contra o fechamento das escolas no campo. 6º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS. 2º SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS. Capitalismo Contemporâneo na América Latina: Políticas Sociais Universais? **Anais...**, Toledo, PR, 15-18 set. 2014, p. 1-16.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto – Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. V. 1. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 324-330.

MORAES, R. **Ciências para as séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1992.

SÁ, E. F.; MAUÉS, E. R. C.; MUNFORD, D. Ensino de ciências com caráter investigativo I. In: LIMA, M. E. C. C.; MARTINS, C. M. C.; MUNFORD, D. (Org.). **Ensino de ciências por investigação – ENCI: módulo I**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Cecimig, 2008.

SANTOS, P. R. dos. **A questão da neutralidade: um debate necessário no ensino de ciências**. 2004. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SOBRE AS AUTORAS

Penha Souza Silva - Licenciada e Bacharel em Química e Especialista, mestre e doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: penhadss@gmail.com

Vanessa Aparecida da Silva Cruz - Graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas com Mestrado em Educação e Docência (2016) e Doutoranda em Educação pela UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais . É professora da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG. E-mail: wanessa25ap@gmail.com

CAPÍTULO 5

PROFISSÃO DOCENTE NAS CLASSES MULTISSERIADAS/MULTIANOS DO MUNICÍPIO DE MEDEIROS NETO/BA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Jafé da Silva Cardoso
João Nascimento de Souza
Arlete Ramos dos Santos

Realidade corriqueira na conjuntura campesina, as classes multisseriadas/multianos são parte da história da educação rural/do campo. Presente em quase todos os municípios brasileiros, as classes multisseriadas/multianos carregam consigo traços dúbios de interpretação, entendimento, aceitação. Para uns, essas classes representam atraso, retrocesso. Para outros, é a bandeira da salvação, posto que é a única forma de instrução numa realidade avassaladoramente esvaziada pelo neoliberalismo e as ações sociometabólicas no âmbito do campo brasileiro.

Discutir essa realidade tão presente nos municípios brasileiros e tão pertinente a Medeiros Neto é urgente e necessário, especialmente se levarmos em consideração que, na realidade investigada, das 11 escolas existentes, 10 delas funcionam com base no ensino multisseriado. Assim, quando estamos nos reportando a essa modalidade de ensino, estamos discutindo uma realidade que, apesar dos avanços inerentes à luta em prol da Educação do Campo, ainda vive cerceada pelo sobrepujamento a uma Educação que ainda se mantém elitista e excludente.

É perceptível que a Educação do Campo continua atrelada ao viés da Educação Rural na essência mais preconceituosa do termo, posto que

mesmo com as políticas públicas existentes, mesmo com alguns avanços conquistados, o campo ainda é visto como lugar de retrocesso, como sempre fora, desde a gênese da história da educação brasileira. Essa visão se amplia com a ação do capitalismo, que, na atualidade, tem o campo como representação maior da produção de mais-valia.

Em diálogo com essa afirmativa, destaca-se os pensamentos de Miguel Arroyo (2010), em que, analisando a escola multisseriada, ele critica a forma com que a mesma fora pensada, pois, é justamente na sua gênese que reside o estereótipo contemporâneo de escola sem qualidade, sem recursos, sem qualificação profissional, atrasada em detrimento à educação seriada e cidadina, dentre outros aspectos. Em relação a esse mesmo ponto de vista, Cardoso e Jacomeli (2010, p. 175) destacam as seguintes percepções:

[...] as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural não existe na história, trata-se, sempre, de funções sociais que cumprem ou deixam de cumprir para desaparecerem ou para recriarem. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo ao tempo e adentraram o século XXI. Esse fato, no entanto, não se faz presente frequentemente nas pesquisas em história da educação

Com base nas considerações dos autores, observa-se que as salas multisseriadas carecem de uma reflexão mais atenta e concisa no panorama atual, uma vez que estão atreladas às questões contraditórias, levando-se em consideração que, em muitas realidades campesinas, representam a única forma de educação possível, devido às questões demográficas impostas pela ação sociometabólica do capitalismo, que cria o êxodo rural.

A pouca densidade demográfica do campo diminui o quantitativo de alunos, justificando o uso de salas multisseriadas. Embora o multisserialismo represente uma conquista para os povos do campo, por outro lado, significa retrocesso, pois o sistema compreende que, neste tipo de classe, o óbvio é que apenas um docente atue, o que inviabiliza a qualidade da prática, bem como das condições laborais, pois o professor assume multitarefas, e a sobrecarga precariza seu trabalho.

Dessa forma, o presente artigo está organizado em três momentos distintos, além dessa parte introdutória, que representa os caracteres basilares da temática. No primeiro momento, apresentamos os aspectos históricos que abarcam o ensino multisseriado/multiano, destacando desde o período colonial até as últimas legislações voltadas para a Educação do Campo. Ao passo que se apresenta ainda o percurso metodológico, onde são destacados os sujeitos da pesquisa, os instrumentos, o contexto no qual a pesquisa se realiza, dentre outros aspectos importantes. No segundo momento, apresenta-se os resultados da pesquisa de campo que objetivou refletir sobre as dificuldades encontradas pelos docentes atuantes na realidade das classes multisseriadas das escolas do campo do município de Medeiros Neto-BA, também se apresenta as análises dos dados, destacando as contradições inerentes à problemática pesquisada em consonância com o referencial teórico existente. Por fim, se apresenta algumas considerações a respeito de como a prática pedagógica é desenvolvida, destacando os entraves e as possibilidades nessa modalidade de ensino, e, em seguida, estão todas as referências bibliográficas.

CLASSES MULTISSERIADAS/MULTIANO: REFLEXÃO SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS NO PROCESSO DE FIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO CAMPESINA

Discutir a realidade das classes multisseriadas, como contemporaneamente é denominada multiano, é adentrar um terreno permeado pela dubiedade. Ao longo de todo processo histórico da educação voltada para os povos camponeses o agrupamento já se fazia presente, especialmente se analisarmos pelo viés do contingente de alunos. Em

suma, as classes multisseriadas/multiano geralmente são aquelas em que ocorre um agrupamento de alunos originários de variadas séries/ano, apresentando níveis de aprendizagens distintos, faixas etárias distintas e habilidades distintas.

Analisando os anais históricos é possível perceber, segundo alguns autores, que o ensino em turmas multisseriadas é originário do ensino mútuo, termo que, segundo Saviani, foi muito usado no processo de estruturação da educação brasileira, ou seja, a partir desse ensino mútuo em que era possível o agrupamento de crianças com habilidades distintas é que surgiu o ensino multisseriado.

Foi desta forma que o ensino multisseriado foi oficialmente adotado no Brasil, apesar de não haver na referida lei qualquer menção à palavra pedagogia devido às diversas discussões e discordâncias em relação a este termo naquele momento histórico. (PANTEL, 2011. p, 36)

Conforme o autor supracitado nos afirma, é com base nas características do ensino mútuo que o ensino multisseriado ganha força a partir da Lei de 1827. Todavia, nesse contexto, a preocupação com a qualidade do ensino, com o processo ensino/aprendizagem não existia. O que já era perceptível e que mesmo hoje, na contemporaneidade, ainda é uma prática constante a segundarização, ou seja, o ato de deixar sempre para segundo plano o que é destinado aos povos camponeses em detrimento dos povos urbanos. Em diálogo com essa afirmativa, Teixeira e Lima (2012, p. 150) pontuam que,

As escolas multisseriadas foram, historicamente, segundarizadas no âmbito da educação pública destinada ao meio rural brasileiro, condicionadas ao uso das sobras dos recursos pedagógicos e infraestrutura das escolas públicas da cidade. O que é bom e novo fica na escola urbana, o que não tem mais utilidade é enviado para a zona rural.

A realidade apontada pelos autores ainda é pertinente na conjuntura da Educação do Campo, mesmo após a transformação desta em política pública. É notório que, de forma incólume, a estereotipação do campo como ambiente de atraso ainda se mantém atual e enraizada na história da educação brasileira. Num contraponto a essa questão, Teixeira e Lima (2012) indo na contramão da primeira afirmativa deixam claro que por um outro olhar “as escolas multisseriadas têm se revelado como a condição material para a garantia do direito a Educação no Campo”.

É pertinente destacar, contudo, que é somente após o início da colonização que as classes multisseriadas ganham força, mais precisamente a partir do século XVIII, com a expulsão dos Jesuítas em 1759 e a ascensão do Marques de Pombal e suas reformas. Nota-se que, nesse período, os jesuítas, que eram os únicos educadores autorizados, criaram diversas escolas, esparsas por todo território. Com a expulsão repentina, essas escolas perderam seus educadores, ficando um bom tempo sem quaisquer atividades. Sobre essa realidade, Pantel (2011, p.34) discorre que após esse processo de expulsão é que o ensino multisseriado ganhou forma, se transformando ao longo dos séculos e se firmando até os dias atuais.

Destaca-se que neste período que as aulas régias representavam o ensino multisseriado, uma vez que, segundo Pantel (2011, p. 34) “[...] eram disponibilizadas em espaços físicos organizados pelos próprios professores que, mais tarde, ao efetivarem o funcionamento da escola, cobravam do Estado pelo serviço prestado”. Sob essa mesma ótica, Moura e Santos (2010) enfatizam que, nas últimas décadas, as classes multisseriadas eram tratadas como uma ‘anomalia’ do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas, tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido”(2010, p.70).

É importante analisar que a percepção apontada acima vem sendo reafirmada paulatinamente ao longo das décadas, especialmente devido ao baixo desempenho das Escolas do Campo, já que elas são, predominantemente, compostas por classes multisseriadas. Nesse mesmo viés de

pensamento Hage (2006) afirma que estudos indicam que alguns fatores que estão ligados diretamente ao baixo desempenho do ensino do campo/ classes multisseriadas vão desde a falta de um espaço físico adequado, como energia elétrica, água encanada, banheiro, cozinha, fornecimento de merendeira, até a um acompanhamento pedagógico e formação específica, recursos didáticos, adequação curricular, dentre outros.

Com vistas em melhorar a qualidade do ensino multisseriado, alguns programas e atividades foram criados, dentre eles, aquele tido como o grande modelo, o de maior repercussão, que foi o Escola Ativa. O referido programa surgiu na América Latina, em meados da década de 1970, na Colômbia, para atender às classes multisseriadas. Trata-se de um programa fundamentado no ideário da Escola Nova e tem suas raízes no liberalismo, que representou uma reação à escola tradicional. De acordo com D'Agostini *et al* (2012), a Colômbia foi a experiência parâmetro para a construção desse programa no nordeste brasileiro, iniciado em 1997, com financiamento do Banco Mundial para o fortalecimento do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso. As autoras acrescentam que, no Brasil, o programa entrou pela via da capacitação dos professores.

Na realidade brasileira, este programa foi implantado em 1997, com o objetivo de auxiliar o trabalho do educador em classes multisseriadas. De acordo com Mattos (2011, p.59), tinha como objetivo:

[...] aumentar o nível de aprendizagens do educando, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do Ensino Fundamental, ou seja, o surgimento do programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), o que manteve a continuidade das ações de implementação da estratégia que já se consolidava nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe e regiões do Norte e Centro-Oeste.

Seguindo a ótica do pensamento do referido autor, nota-se que o programa visava melhorar o desempenho escolar em classes multisse-

riadas das Escolas do Campo, estabelecendo desafios de reconhecimento da realidade do campo como fonte de suas reflexões, visando superar a visão reducionista do campo, compreendendo-o como o local onde estão presentes diversos interesses e projetos para o país. Analisando criticamente o programa e as ações voltadas para o ensino multisseriado Santos e Moura (2010, p. 37) asseveram que

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

As críticas destacaram justamente o fato de o projeto passar longos anos como sendo a única política pública destinada à essa realidade. As críticas pautaram-se também às referências econômicas de bases neoliberais, das referências teóricas e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da Educação Básica do Campo (D'AGOSTINI *et al*, 2012).

Diante da falta de uma política pública que desse conta da dinâmica que constitui as classes multisseriadas e das mazelas que compõem o cenário socioeducacional das mesmas, torna-se um desafio para qualquer professor ministrar aulas nessas classes. A visão político-pedagógica capaz de lidar com os fatores mencionados são escassos, tornando-se um agravante na formulação e desenvolvimento das aulas. Complementando essa discussão sobre a importância do ensino multisseriado e a despeito da luta pela melhoria da qualidade do mesmo, Araújo (2009, pp. 5-6) atesta que

As políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências docentes multisseriadas no meio rural, com vistas se obter um diagnóstico contínuo mais próximo contínuo (sic) e fidedigno, o qual pos-

sibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta do professor inserido nessa realidade de ensino. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas infraestruturais e de formação de seus professores, para o seu pleno funcionamento

Ao longo de todo esse processo muitas conquistas foram alcançadas, com destaque para o I ENERA, realizado em 1997 e que possibilitou a criação do termo Educação do Campo e mais adiante a transformação em política pública. Atrelado a essas conquistas, destaca-se também o ano de 2002, as lutas sociais dos movimentos do campo conquistaram as diretrizes operacionais das Escolas do Campo, mediante Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002. Tais diretrizes, com sustentação na LDBEN 9394/1996, trouxeram importantes indicativos para as Escolas do Campo, entre estas, as classes multisseriadas. A Resolução Complementar CNE/CEB nº 2, de 2008, aponta indicativos pertinentes no que se refere à formação dos professores para atuar nas salas multisseriadas.

As diretrizes operacionais intensificaram as orientações estabelecidas pela LDB com relação ao respeito à diversidade do campo, em diferentes aspectos. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.

Pensar numa pedagogia para as classes multisseriadas nesse sentido, é, sobretudo, perceber a [...] necessidade de se aprofundar conhecimentos acerca do trabalho docente elaborado na multissérie a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da

prática escolar no meio rural brasileiro. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada. (ARAÚJO, 2009, p. 5).

O artigo nº 10, da supracitada resolução, determina, entre outras normativas, que o planejamento da Educação do Campo considerará sempre as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com o padrão de qualidade, seja a educação oferecida em escolas da comunidade multisseriadas ou não. Em seu 2º parágrafo, determina que:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

De acordo com esse documento, diversos fatores serão definitivos para se alcançar a qualidade esperada para o ensino no campo. Por sua vez, de acordo com o texto do caderno 2, “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”, publicado em 2007, pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e diversidade (SECADI/MEC), a situação das escolas multisseriadas no país apresenta-se fora do padrão esperado.

O motivo apresentado se refere aos desafios encontrados, em diferentes contextos, envolvendo o pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, anos e ritmos de aprendizagem, entre outros desafios que se manifestam com intensidade nas Escolas do Campo, onde os docentes revelam diversas dificuldades referentes ao seu trabalho pedagógico.

No entanto, as dificuldades que afligem as Escolas do Campo, em particular aquelas com classes multisseriadas, não dizem respeito somente à forma de organização escolar, mas, também, à infraestrutura física, formação de docentes, material didático e pedagógico, transporte

escolar, merenda, entre outros. Cabe questionar, ainda, se essas dificuldades cessariam caso essas turmas fossem seriadas.

Ante ao exposto, nessa pesquisa, buscou-se, a princípio, saber dos professores como cada um realiza seu trabalho em classes multisseriadas. Para tanto, buscou-se investigar como os professores partícipes desenvolvem seu trabalho pedagógico, como organizam a sala, como dividem o tempo entre uma atividade e como conseguem realizar a avaliação, a forma com que planejam, dentre outros aspectos importantes da prática pedagógica.

Observou-se que são diversas as formas de organização do trabalho dos professores nas salas multisseriadas, embora diversos estejam interligados. Para efeito de tabulação dos dados, foram organizadas as categorias mais significativas que apareceram no trabalho. A fim de manter em sigilo a identidade dos sujeitos da pesquisa, optou-se por identificá-los através do termo PROFESSOR seguido dos números de 1 a 14.

Apresenta-se, neste ponto, o percurso metodológico da pesquisa, cujo propósito, partindo de uma abordagem dialética, foi refletir sobre as dificuldades encontradas pelos docentes atuantes na realidade das classes multisseriadas das escolas do campo do município de Medeiros Neto-BA, visto que, no cotidiano das salas multisseriadas/multiano, os professores enfrentam mazelas e infortúnios que hora ou outra inviabilizam a qualidade da prática pedagógica, bem como inviabilizam o processo ensino/aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório de natureza qualitativa (Spratt, Walker e Robison, 2004). Nela são utilizados dados levantados com pesquisa bibliográfica e com a aplicação de questionário com quatorze (14) docentes que atuam em classes multisseriadas. Salienta-se que estes questionários foram aplicados entre os meses de novembro e dezembro de 2018 a janeiro de 2019.

Esta pesquisa foi realizada em 10 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da Educação do Campo, no município de Medeiros Neto. São escolas da zona rural que circunda a sede do município e seus distritos e povoados, a saber: distritos de Nova Lídice e Itupeva; povoados de Nova Zelândia, Água Limpa, Vila Mutum. Os

professores participantes desta pesquisa atuam nas seguintes unidades escolares: Escola Ana Beié; Escola Balança dos Fazendeiros; Escola Ermínia Neves de Lima; Escola Gentil Silva Aguilar; Escola Panorama; Escola Felismino Apolinário; Escola Jaime Lucas Mendes; Escola Dom Pedro I; Escola Santa Catarina; Escola Gentil Silva Aguilar (Assentamento Hugo Chaves).

Para concatenação da pesquisa, num primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico para compreensão da atualidade do tempo bem como a justificativa de sua escolha diante de uma realidade tão complexa e contundente como é a Educação do Campo. Para tanto, artigos, dissertações, teses e livros diversos foram consultados. Destacam-se nesse processo estudos importantes como: D'AGOSTINI (2012); BARROS (2010); HAGE (2006); SANTOS & MOURA (2010); MEDRADO (2012), dentre outros com a mesma importância acadêmica. No segundo momento foram aplicados os questionários de forma presencial com todos os 14 professores, seguido do terceiro momento, o qual contemplou a análise dos questionários e suas respectivas interpretações, à luz das teorias vigentes.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

O primeiro ponto discutido com os entrevistados destacou os desafios enfrentados no cotidiano das salas multisseriadas. As respostas variaram desde a questão da quantidade de séries/anos presentes numa mesma turma; falta de recursos materiais; falta de suporte pedagógico, currículo norteador; até à presença da gestão e coordenação no cotidiano das aulas.

Os desafios são muitos a começar pela formação, não temos formação para salas multisseriadas, não vimos isso na faculdade. Segundo ponto, não temos formação continuada, estamos há anos sem um curso de atualização. Fora isso entra a questão de que somos sozinhos na sala, não temos a presença de diretora, coordenador etc. (PROFESSOR 3)

Acredito que a maior dificuldade seja a mistura de séries, especialmente a educação infantil que precisa do lúdico, de cantar, brincar e com as demais séries isso fica impossível de realizar. (PROFESSOR 4);

Eu trabalho em duas escolas do campo e percebo a diferença. Em minha opinião a dificuldade é a quantidade de alunos. Em uma eu consigo trabalhar tranquilo, tenho poucos alunos. Na outra a dificuldade aumenta tenho praticamente o dobro de alunos. Além disso, vem a dificuldade de materiais, de estrutura, falta material de apoio (som, computador, projetor etc.). (POFESSOR 6)

O maior desafio é planejar. Nós fazemos, mas nunca é da forma correta, sempre deixamos algumas coisas para trás. (PROFESSOR 1)

Nota-se claramente que há um misto de convergência e divergência nas falas. Cada realidade apresenta particularidades. Cada professor analisa à sua maneira as dificuldades. E em outros aspectos conseguem falar dos mesmos problemas, analisar o coletivo. Nos deparamos aqui também com a negligência no âmbito da educação do campo, no que se refere à formação inicial e continuada do professor. Ficou explícito que não há formação continuada, não há cursos que auxiliam na prática docente, assim o professor vai se organizando para tentar acertar diante da complexidade vivenciada cotidianamente. As respostas apresentadas sinalizam que, de uma maneira ou de outra, os docentes são conscientes de que a formação inicial não os preparou para a prática na Educação do Campo, para o enfrentamento dos desafios apresentados no cotidiano da profissão nessa modalidade de ensino.

Negar ao docente o direito à formação adequada é contribuir para que o mesmo se torne um profissional acrítico e mero repetidor de ideologias e hipocrisias, alienado pela ação do capital. Há, neste ponto, dialeticamente analisando a realidade posta, a negação das práxis pois, se não há formação continuada, não há para esse professor a possibilida-

de de refletir e agir sobre a realidade vivenciada. Segundo Costa (2010, p.02), dentre os variados desafios enfrentados pelo professor, um de evidente importância “[...] é compreender a importância do seu papel na sociedade capitalista, ele precisa de uma formação com nova práxis, em que ele possa desenvolver junto aos seus alunos uma educação crítica, reflexiva, emancipatória e cidadã”, e isso não se concretizará se sua formação lhe é negada.

Dialogando com as concepções do Professor 4, temos os estudos de Barros *et al* (2010 p.27) que afirmam ser justamente esse o problema, a visão fragmentada do ensino multisseriado como sendo um amontoado de séries que precisam ser subdivididas para que se consiga atuar,

Os professores têm muita dificuldade de organizar o processo pedagógico nas escolas multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e tem que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação de aprendizagem diferenciados, quanto forem as séries com as quais trabalham. Como resultado, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor maneira possível e, ao mesmo tempo se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente.

Romper com essa visão estereotipada é uma das primeiras ações a serem tomadas pelos docentes que atuam na realidade campesina e, por conseguinte, multisseriada. Aos docentes também foi indagado a respeito dos aspectos positivos do ensino multisseriado. Nesse quesito os aspectos da contradição falaram mais alto, posto que, ao contrário do que afirmaram na primeira pergunta, destacaram como pontos positivos os seguintes aspectos:

Há sim vantagem, uma delas que os alunos mais novos vão aprendendo aquilo que é ensinado aos alunos mais velhos.

Eles ficam escutando aquilo que é explicado e vão amadurecendo, quando chegam na etapa já trazem consigo os conhecimentos absorvidos. (PROFESSOR 10)

O ponto mais importante é o não esvaziamento das salas, e o não fechamento das escolas. A junção de turmas ocorre justamente para não fechar, então esse é o aspecto positivo, a escola estará sempre aberta. (PROFESSOR 7)

A única vantagem é a formação comunitária, cidadã. No multisseriado pelas vivências no campo, na comunidade, eles aprendem a respeitar o outro em sua diversidade. (PROFESSOR 1)

A contradição marca profundamente esses dois primeiros aspectos analisados, haja vista que, os entrevistados mudam de concepções de forma repentina. No primeiro aspecto afirmam ser a educação infantil um empecilho para o ensino multisseriado, ao passo que no segundo momento atestam ser a educação infantil um aspecto positivo do mesmo pelo fato dos mais novos aprenderem escutando o que é ensinado aos alunos mais velhos.

Ao serem questionados como organizam suas aulas de forma a atender todos os alunos, as respostas obtidas pautaram-se na preocupação em deixar claro que todos os alunos são atendidos apesar das dificuldades enfrentadas pelo professor. Os docentes deixaram claro que procuram, na medida do possível, organizar a sala de forma com que todos se sintam acolhidos, adaptar as metodologias para atender a todos os níveis existentes na sala, iniciando as aulas sempre de forma coletiva para, em seguida, atender as especificidades. Isso pode ser analisado na fala dos sujeitos:

Tento organizar a sala de forma a atender a todos. Separo a turma em duplas, em trios, de acordo com a quantidade de alunos de cada ano. Primeiro uma discussão coletiva, após isso divido as tarefas nos quadros. Minha sala tem 3 quadros,

um para o quarto e quinto, outro para o terceiro ano, outro para o segundo, os demais uso o livro didático, folhas xerocadas. Todos são atendidos. (PROFESSOR 1);

Preparo a aula pensando nas divisões. Agrupo pré com primeiro ano, segundo com terceiro e quarto com o quinto. Fazendo dessa maneira fica mais fácil. Após cada explicação as atividades são aplicadas de acordo com a série, as habilidades e as dificuldades. Infelizmente o pré fica sem muitas opções, por exemplo, não dá para brincar sempre, cantar etc. (PROFESSOR 4);

Seguindo os relatos apresentados é perceptível que não é uma tarefa fácil trabalhar em salas multisseriadas, requer do professor muito esforço para separar atividades diferenciadas, agrupadas etc. A preocupação central dos docentes atuantes em realidades multisseriadas é atender a toda classe, dividir o tempo, a atenção, sem prejudicar o processo de nenhum dos grupos. Não há uma receita pronta a seguir, é notório em relação aos dois relatos que cada docente segue uma percepção diferente.

O segundo aspecto destacado na entrevista é em relação à organização dos alunos na sala. As respostas foram as mais variadas possíveis, cada docente seguindo sua própria organização, uns mais tradicionais, outros menos.

Gosto da turma em círculo. Nesse círculo coloco os alunos da mesma série um após o outro. Assim fica mais fácil de atender. (PROFESSOR 9)

Minha sala é em fila. Um aluno atrás do outro. Cada fila uma série diferente. Assim eles evitam bagunçar. Fica mais organizado. (PROFESSOR 12)

Eu tenho 4 alunos de pré, 5 alunos do primeiro ano e 4 alunos do segundo ano. Minha sala tem mesas pequenas e médias. Então eu coloco o pré no meio para eu conseguir dar atenção. Na frente o segundo ano e atrás o primeiro. Assim eu vou seguindo percorrendo toda sala. (PROFESSOR 8)

Olha na minha realidade é difícil ser lúdico, criativo. Eu tenho 7 séries numa sala só. Em alguns momentos alguns ficam dispersos, na ociosidade. Mas quando percebo já encosto perto e chamo para atividade. Não é fácil a tarefa, mas um vai ouvindo o conteúdo do outro, vai aprendendo, hora tem alunos do segundo ano que pegou o conteúdo do quarto e já quer participar das aulas dando opinião e por aí vai. (PROFESSOR 2)

Analisando a legislação vigente, há claramente a concretização da negligência para com a realidade das escolas do campo no que se refere à Educação Infantil, uma vez que, para a legislação, não é possível o processo de agrupamento entre crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esta prerrogativa está disposta no parágrafo segundo do artigo terceiro das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. § 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p.275).

Nota-se que o que está preconizado na legislação não é cumprido na realidade da Educação do Campo no município de Medeiros Neto. Ao descumprir essa determinação, o poder público corrobora para a precarização do trabalho docente nessa realidade e contribui para que o estereótipo negativo quanto às salas multisseriadas seja ainda mais disseminado quando à má qualidade.

O terceiro ponto discutido foi referente à organização do tempo. Nesse quesito foi perceptível que não há como seguir à regra do tempo

determinado para cada atividade, haja vista que são muitas séries juntas, cada uma com habilidades inerentes à sua faixa etária.

Infelizmente, o tempo é algo quase impossível de se cronometrar na sala multisseriada. Me organizo com variadas tarefas, atividades que despertem a atenção, aqueles que terminarem primeiro vão ter um livro, já partem para outra tarefa. O pré é quem mais requer atenção. Porque dependem muito do professor. (PROFESSOR 6)

Eu consigo estipular o tempo em algumas tarefas, em outras não. Dos maiores cobro mais, são mais autônomos, então fica mais fácil, dos não alfabetizados fica mais difícil e por aí vai. (PROFESSOR 11)

Como minha turma eu divido em grupos, o tempo segue a mesma regra. Cada grupo tem um tempo para realizar a tarefa. Até os pequenos busco organizar o tempo. Mas há dias que tudo sai da rotina e eu me perco, trabalho em grupos nem pensar. (PROFESSOR 6)

Os trechos destacados demonstram que o tempo é um fator de preocupação na realidade multisseriada, tornando-se um dos maiores empecilhos ao trabalho docente e inviabilizando, em alguns aspectos, o processo de ensino/aprendizagem. O professor acaba por acumular funções e ao fim não consegue concluir aquilo que foi planejado. Dialogando sobre essa mesma problemática, Moraes Edel *et al* (2010, p.404), discorre que:

A presença e materialização das séries nas escolas multisseriadas, além de dispersar a turma e deixar o professor enlouquecido, ao coordenar as atividades pedagógicas na sala de aula, limita o tempo de aula a ser ministrado aos estudantes, pois os educadores têm que elaborar e executar vários planos de ensino de acordo com os conteúdos de cada série presente em sua turma.

De uma maneira geral o trabalho do docente que atua em classes multisseriadas é muito maior do que os docentes que atuam em classes regulares, especialmente por extrapolar sua carga horária de trabalho, posto que, o planejamento precisa abarcar todas as séries presentes em sua classe de atuação. Além dessa carga extra, o docente ainda não encontra espaço para o descanso no cotidiano das aulas, pois sua atenção precisa ser redobrada, atendendo a todos em suas especificidades. Discutindo sobre essa temática Hage (2011, p.100) pontua que

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc.

Discutiu-se ainda com os docentes entrevistados a respeito do processo de avaliação. Como essa avaliação ocorre diante de uma turma tão mista e peculiar, com o tempo tão escasso e sendo dividido entre tantas séries diferentes. As respostas foram diversificadas, destacando as dificuldades em conciliar a educação infantil com as obrigações das demais séries, como no caso do quinto ano, que é um preparo para os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, os docentes destacaram que:

A avaliação ocorre de forma normal, com as dificuldades pertinentes às salas multisseriadas. É difícil acompanhar de forma processual como é necessário, mas, na medida do possível, tentamos. Alguns conteúdos programáticos acabam ficando em segundo plano. Em relação à educação infantil também

temos dificuldades, pois aspectos importantes do desenvolvimento da criança não são alcançados, pela divisão dos trabalhos, pela falta de ludicidade que é necessária, mas que, infelizmente, não temos tempo e nem espaço para realizar etc. (PROFESSOR 12)

Fazemos a avaliação diagnóstica, avaliação contínua e procesual. Porém, nem sempre alcançamos os objetivos. Pela demanda atendida alguns ficam, sim, prejudicados. Esse é um dos aspectos negativos do ensino multisseriado, há aprendizagens coletivas, há aprendizagens individuais, contudo, alguns aspectos da formação são comprometidos. (PROFESSOR 9)

A ausência da coordenação dificulta bastante o processo de avaliação. A coordenação atual nos auxilia mais, é mais presente, porém a visita individual para avaliar a aprendizagem dos alunos ocorre uma ou duas vezes ao ano. Nós fazemos o máximo, tentamos melhorar a prática, mas com a quantidade de séries juntas alguns objetivos não são alcançados. Outro fator que dificulta bastante é a falta de norte, o não saber qual caminho seguir, que ementa usar. Não há uma organização voltada para salas multisseriadas, nós seguimos no escuro, errando e acertando. (PROFESSOR 1)

Nota-se que há por parte dos docentes concepções distintas do processo avaliativo, alguns pontuam a avaliação como quantitativa, outros a compreendem como verificação de aprendizagem, enfim, ficou evidente através dos relatos que há uma tentativa de realizar a avaliação da forma com que está preconizada na LDBEN, todavia, dadas as circunstâncias, isso não se concretiza. Um fator que possivelmente inviabiliza a qualidade desse processo é a junção entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, como já pontuamos anteriormente, séries menores que precisam de maior apoio, posto que não têm autonomia para realizar as tarefas, carecem de atenção, de ludicidade em detrimento às séries maiores, que precisam de preparo para avançar para demais

etapas da Educação Básica. Nessa mesma discussão Hage (2006. p.4) pontua:

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multissérie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos.

Questionou-se ainda aos entrevistados a respeito do planejamento. As respostas, mais uma vez, foram divergentes. Um misto de concepções, como pode ser analisado abaixo.

Nossos planejamentos acontecem a cada 15 dias. Temos um tema geral e dentro desse tema trabalhamos. Mas o que trabalhamos é igual ao que se trabalha na cidade, pois com a BNCC tudo foi unificado, nossos livros são iguais aos da Sede. Então só o nome é Educação do Campo. (PROFESSOR 5);

Nosso planejamento agora é quinzenal, antes era a cada 30 dias e era mais complicado, ficávamos muito tempo longe da direção e da coordenação. Hoje nós frequentamos mais vezes a secretaria do campo. Temos acesso ao livro didático, que antes não tinha para todos os alunos. Nossa escola não fica na zona rural. Nossos alunos são da cidade, então, ensinamos igual as escolas da Sede ensinam. Nossos livros são iguais etc. (PROFESSOR 7);

Como são muitas séries, eu planejo diariamente, não consigo fazer sequência didática para 15 dias seguidos. Então a cada dia eu realizo meu plano para atender do pré ao quinto ano. É muito trabalhoso porque preciso pensar para todas as séries, pesquisar várias atividades. (PROFESSOR 3)

Os excertos destacados contribuem mais uma vez para compreensão da complexidade de se atuar em salas multisseriadas. São muitos desafios, muitos obstáculos, especialmente se analisarmos que nenhum dos docentes que atuam na Educação do Campo tem formação voltada para essa modalidade. A fala do professor 5 dialoga com as concepções de Silva (2011, p.306) quando o mesmo discorre que “a ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas”, ou seja, se não há um currículo exclusivo para as salas multisseriadas o resultado não poderá ser diferente, cada docente atua conforme sua postura e suas necessidades. Complementando as discussões de Silva (2011) temos as percepções de Hage (2006 p.309) que a respeito disso também assevera,

Identificamos ainda as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço”, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quantas forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência docente acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas.

As considerações até aqui pontuadas deixaram claro que não há por parte da gestão municipal quaisquer ações voltadas para a formação

continuada dos professores que atuam na Educação do Campo do município. Há uma negligência que inviabiliza a mudança no paradigma rural que há muito encontra-se arraigado nessa realidade.

CONCLUINDO A PESQUISA

Os resultados apontam que, apesar dos avanços e conquistas, muitos são os problemas e entraves que circundam o panorama da Educação do Campo. Mesmo com sua firmação como Política Pública, a educação destinada aos povos camponeses ainda se encontra cerceada pelos desígnios patriarcais de sua gênese. Em relação ao ensino multisseriado, seguindo as contradições impostas pelos aspectos metabólicos do capitalismo, representa, ainda na contemporaneidade, umas das poucas opções ao conhecimento na realidade campesina brasileira. Apesar de todos os rótulos, as classes multisseriadas figuram como opção de salvaguarda do conhecimento dos povos camponeses.

Após as análises realizadas ficou perceptível que os maiores problemas enfrentados pelos docentes que atuam em realidades multisséries perpassam pelos seguintes empecilhos: ausência de apoio pedagógico presente nas unidades escolares; grande quantidade de alunos numa mesma turma; ausência de formação inicial e continuada para atuação na modalidade Educação do Campo; dificuldade na organização do tempo didático e no processo de avaliação; ausência de currículo e conteúdos programáticos destinados à realidade campesina. Nota-se com base no exposto que, apesar das tentativas empenhadas por parte dos profissionais que atuam na realidade do campo em lutar pela melhoria da prática pedagógica, existe ainda uma grande lacuna, um grande paradoxo que precisa ser superado para que as políticas públicas sejam aplicadas, especialmente na realidade do município de Medeiros Neto, que é o *locus* de nossa pesquisa.

As concepções dos respondentes convergiram e divergiram na maior do tempo, às vezes, a favor das classes multisseriadas, outros momentos, tecendo críticas e argumentos em relação ao descaso, à falta de preparo e também da omissão do poder público. A pesquisa em questão apontou

que um dos maiores empecilhos em relação ao ensino multisseriado na realidade investigada se dá, primeiramente, pela falta de organização da coordenação-geral do município em não se preocupar em organizar para atender ao que está preconizado na legislação, nas diretrizes voltadas para esta modalidade de ensino. Arelado à essa grande problemática acrescenta-se a falta de formação inicial voltada para atuação nessa realidade, valorizando e evidenciando as peculiaridades e particularidades que a mesma suscita, mesmo ficando claro que todos os docentes partícipes da pesquisa são graduados em Pedagogia e a maioria ter especialização

Todos os problemas apontados pelos docentes indicam que, na realidade do município de Medeiros Neto, não há por parte da gestão municipal e da gestão educacional a preocupação com a formação continuada dos docentes, ficando assim inviabilizado que os docentes tenham condições de trabalho e, concomitantemente, a qualidade no processo ensino-aprendizagem torna-se inexistente. Essa negligência por parte do poder público impele toda categoria docente ao silenciamento, transformando políticas públicas em políticas compensatórias

Por fim, ressalta-se que os desafios da docência são muitos diante do ensino multisseriado, especialmente no que concerne ao fato de, na maioria das vezes, os docentes serem culpabilizados pelos fracassos enfrentados cotidianamente pela Educação do Campo. Sendo assim, em função de todos os pressupostos aqui apresentados, pontuamos a importância de defendermos uma mudança de postura não só da categoria docente, mas, acima de tudo, uma mudança de postura em toda gestão, seja ela educacional ou não, no sentido de atender pelo menos o que se encontra preconizado em nossa legislação.

Em vias de conclusão, diante de todas as ponderações realizadas, acreditamos ser urgente a mudança de postura em relação ao ensino multisseriado/multiano. Assim, concordamos com Santos (2010), quando o referido autor sugere que os saberes e as práticas dos docentes que atuam na realidade multisseriada sejam mais divulgadas, pesquisadas, analisadas, difundidas para que possam influenciar de maneira geral a sistematização do conhecimento e contribuam para o desenvolvimento e formulação de políticas públicas mais passíveis de aplicabilidade, en-

fim, somente dessa forma será possível um novo olhar sobre o ensino multisseriado tão estereotipado e arraigado no patriarcado como tem sido difundido até mesmo na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joana D'Arc do Socorro Alexandrino. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARROS, O. F. et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 424p, 25-34.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

_____. Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996a. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2018.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as Escolas Multisseriadas: Estado da Arte. *Educere et Educare*, Vol. 5 nº 9 jan./jun 2010. p. 267-290, UNIOESTE campus de Cascavel-PR. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/3878/3803.pdf>. Acesso em 14 de março de 2020.

COSTA, Glauber B.A. Costa. Um estudo sobre a relação teoria e pratica na formação do professor de geografia. **Anais do IV colóquio Internacional Educação e contemporaneidade**, São Cristóvão: Setembro de 2010.

D'AGOSTINE, Adriana, TAFFAREL, Celi Zulke. **Escola Ativa. Dicionário de Educação do Campo**. (Org.) Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

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

HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: 29ª Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu, 2006b.

MATTOS, Beatriz Hellena Oliveira de Mello. **Educação do Campo e práticas de convivência com o Semiárido:** a Escola Família Agrícola Dom Fragoso/ Beatriz Helena Oliveira de Mattos. - Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2011.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas. Rev. Entrelaçando, Nº 7, V. 2, Ano III set-dez, 2012, p.133-148. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/186?download=196:10-prticas-pedaggicas-em-salas-multisseriadas-henrique-pdf>. Acesso em 15 de março de 2020.

MORAES, Edil. et al. Transgredindo paradigma (multis)seriado nas Escolas do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (orgs.) **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: autêntica, 2010. (coleção caminhos da Educação do Campo ; 02).

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, resistir e produzir, também no campo! O MST e a burocracia estatal:** negação e consenso. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48

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

PANTEL, Kamila Farias. Escola Rural Multisseriado (dissertação): **Espaço de Relações**/ Kamila Farias Pantel: Florianópolis, SC, 2011, p. 36.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo; LIMA, Silvana Lúcia da Silva. A MULTISSÉRIE FRENTE AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Entrelaçando. N° 7. V. 2. Ano III (2012), p.149-158. Set.-Dez

Sobre os autores

Jafé da Silva Cardoso- Mestre em Educação pela (PPGED/UESB); Graduado em Letras Vernáculas e Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB ; Especialista em Gestão do trabalho pedagógico – ênfase em: gestão, coordenação e supervisão escolar – FVC; Coordenador Pedagógico da Educação do Campo na Rede Municipal de Medeiros Neto; Integrante GEPEDDEC-UESB . E-mail: jscardoso2010@bol.com.br

João Nascimento de Souza- Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Especialista em Antropologia – ênfase em: Cultura afro-brasileira – UESB; Professor de História nas Redes Municipal e Estadual de Itagibá; membro Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEDDEC/CNPq). [sozajoaonascimento@hotmail.com](mailto:souzajoaonascimento@hotmail.com)

Arlete Ramos dos Santos - Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESC e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB; líder do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEDDEC/CNPq). E-mail: arlerp@hotmail.com

CAPÍTULO 6

OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS FRENTE AOS DESAFIOS NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO CAMPO/CIDADE NO MUNICÍPIO DE CÂNDIDO SALES – BA

Elizângela Ferreira Souza Viana

Antônio Domingos Moreira

Arlete Ramos dos Santos

A educação escolar historicamente foi disposta para a supressão de demandas urbanas, uma vez que, não era percebida a necessidade de promoção da educação da sociedade rural, sendo necessária apenas a instrução básica. Há pouco tempo que o ensino se democratizou, em decorrência de inúmeras lutas. Atualmente, identificamos muitos avanços no que tange ao ensino em áreas rurais (SILVA, KCHOW, 2013).

Grandes debates e avanços ocorreram na Educação do Campo, na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2008) a Educação do Campo é proveniente de outra percepção sobre o campo, no que diz respeito ao lugar de expansão, produção cultural, inclusão social e de sujeitos de história e direitos. Por meio da luta dos Movimentos Sociais essa modalidade aparece enquanto forma de crítica à realidade da educação e do currículo homogeneizado que busca uma escola do campo sem extensão à escola urbana e, por uma educação que considerasse as particularidades do campo, sem estigmatizar seus povos, visando à valorização das formas de vida, das culturas e particularidades.

Quando chegam às escolas da cidade os estudantes encontram novidades, como o espaço, a escola, a rotina de deslocamento, os colegas de classe e professores, as práticas pedagógicas, enfim, uma nova cultura escolar. Ocorre uma estranheza nos jovens do campo ao estudarem nas escolas da cidade, sendo expostos ao outro e nessa troca apropriam do processo de transações e ressignificações, levando-os a adaptarem à nova realidade escolar. Ocorre um processo de cruzamento entre fronteiras, a mudança por territórios diferenciados ou comunidades do campo, levando-os a assumirem identidades mestiças e fragmentadas (BAUMAN, 2013; RIOS, 2011).

A finalidade desta investigação consiste em averiguar de forma aprofundada os impactos na aprendizagem de educandos frente aos desafios no processo de transição campo/cidade, tendo em vista, a investigação das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, enquanto marco histórico conquistado pelos Movimentos Sociais e pelas lutas dos trabalhadores rurais. Cabe, no entanto, a análise empírica das dificuldades encontradas pelos educandos no processo de transição do ensino rural para o ensino urbano. Neste íterim, este estudo buscou pensar sobre o momento em que essas duas realidades se fundem. É com essas inquietações que esta pesquisa se propôs, em meio aos reflexos sobre os efeitos dessas adversidades, quanto ao aprendizado e as adaptações dos educandos, no município de Cândido Sales, Bahia, tendo em vista a investigação das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, enquanto marco histórico conquistado pelos Movimentos Sociais e pelas lutas dos trabalhadores rurais.

Sendo necessária a análise empírica das dificuldades encontradas pelos educandos no processo de transição do ensino rural para o ensino urbano ocorrido em uma escola da rede municipal de Cândido Sales, Bahia, no início deste ano letivo e no período de 02 a 13 de março de 2020.

Para tanto, o objetivo geral pautou-se em analisar as dificuldades enfrentadas por educandos camponeses no processo de transição campo/cidade. E como objetivos específicos, compreender como os educandos se adaptam à escola, identificando as principais dificuldades

e soluções encontradas, no que diz respeito à aprendizagem; verificar a vivência de emoções que impactam no desempenho dos educandos no âmbito escolar, como preconceito e exaustão no processo de deslocamento; identificar as Políticas Públicas educacionais adotadas pela escola no tocante à Educação do Campo para a garantia dos direitos de aprendizagem.

METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa, adotamos uma aproximação do método Materialismo Histórico Dialético – MHD, o qual é essencial para a construção do conhecimento tanto teórico quanto empírico, sendo também, responsável pela direção do desenvolvimento dessa pesquisa acadêmica, não como um conhecimento imutável, estático e ausente ao objeto pesquisado, mas como um conhecimento passível de transformações próprias da realidade que são pertinentes ao dinamismo e à contrariedade de toda pesquisa.

Na concepção de Cheptulim (1982), o Materialismo Histórico Dialético analisa as formas gerais do ser histórico, bem como os aspectos e os vínculos gerais da realidade e as leis que refletem essa realidade na consciência dos homens. Assim, o enfoque teórico marxista fornece subsídios que tornam visíveis a realidade e para apreender o real é necessário basearmos nos fenômenos que surgem a partir das contradições e relações entre a universalidade, tomando como referência as políticas públicas.

Sobre o Materialismo Histórico Dialético, Marx chama atenção para a distinção entre o método de investigação e o método de exposição, explicando que:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o

movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori (MARX, 1988, p. 26).

Nessa vertente de discussão, a pesquisa voltou-se para o universo da educação no âmbito da escola campo/cidade, pois a educação mesmo tendo o objetivo central de igualdade e justiça social, no entanto, isso não acontece como deveria, visto que há uma diferença na prática, mediante o campo/cidade, todos têm direitos ao acesso à educação, porém não é isso que acontece na realidade. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa tendo por finalidade a produção novas percepções acerca dos fenômenos e discursos. Fundamenta-se entre os extremos da análise de conteúdos tradicional e a análise de discurso, concebendo um movimento hermenêutico e interpretativo (GALIAZZI; MORAES, 2013).

Nessa perspectiva, analisamos aspectos práticos e teóricos, observando a necessidade de entrelaçá-los para reafirmar que a educação precisa de visibilidade entre ambas as situações postas *a priori*. A educação é de suma importância para a sociedade no geral (cultura, economia, política e dentre outros), por isso é preciso priorizar, a educação básica é a base para fortalecer o saber dos estudantes e construir uma sociedade humanizada. A pesquisa foi realizada através da exploração de entrevistas, para melhor compreender o universo educacional, dessa forma, está no ambiente escolar mostrar o quanto é fundamental estudar a base da formação educacional.

A pesquisa foi realizada no município de Cândido Sales que é um município brasileiro do estado da Bahia. Sua população estimada em 2016 pelo IBGE é de 26.760 habitantes, e o mesmo integrava o município de Vitória da Conquista – Ba antes da emancipação. Teve a sua origem na metade do século XIX, com o povoamento por fazendeiros que ali se estabeleceram, formando o povoado Porto de Santa Cruz. Em 1943, com a transferência da sede distrital para o povoado, o nome foi alterado para Quaraçu, e em 1954, transferiu a sede do distrito para o povoado de Nova Conquista.

O município se emancipou em 5 de julho de 1962, desligando-se do município de Vitória da Conquista. No início do povoado, o local chamava-se ‘Nova Conquista’ e teve o seu desenvolvimento acelerado com a construção da Rodovia Federal Rio-Bahia, sobretudo com a construção da ponte sobre o Rio Pardo, que margeia a cidade. O nome ‘Cândido Sales’ é uma homenagem a um antigo proprietário de terras da região onde se formou a localidade. A cidade é banhada pelo Rio Pardo e cortada pela rodovia BR-116.

A pesquisa aconteceu na rede municipal, Escola Emília da Luz, e na Secretaria municipal de Educação-SEMED, no referido município. A coleta de dados se deu a partir de entrevistas e questionários com alunos, professores e gestores, utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa e fizemos correções nas falas para dar mais coesão e coerência, porém, mantendo a ideia central e o conteúdo destas. Nesse sentido, os alunos pesquisados são do 6º ano “B” matutino: (Aroeira, Bambu, Castanheira, Cedro, Jatobá, Juazeiro, Pau-Brasil), as professoras (Pinus, Seringueira, Oliveira, Lavanda, Gerânia e Helicônia) e as gestoras (Dália e Tulipa). Esse público fortalece o debate da educação, além de aprofundar nas questões que envolvem toda a sociedade.

Como arcabouço teórico para sustentar a pesquisa utilizamos os seguintes autores: Bonmann (2015), o qual faz uma ressalva muito importante em seu estudo, principalmente quando ela salienta a desigualdade que há dentro do espaço rural/urbano. Além disso, ela destaca como as políticas públicas estão organizadas e dentre outras medidas. Hofstätter e Kolesny (2011) abordam a questão da educação do campo, principalmente os privilegiados nas relações sociais ou podendo caracterizar a desigualdade da classe. Caldart (2000) faz uma discussão a respeito de como o modo de produção capitalista atua no campo, mediante a sua atuação, demonstra como a classe trabalhadora dos movimentos sociais são oprimidas e isso interfere na educação. Minayo (2004) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Além desses autores que foram colocados também há outros com contribuições importantes, que devido ao limite de espaço, não serão abordados nesse texto.

Na condução desta pesquisa buscamos dados que evidenciam os impactos e as dificuldades na transição de educandos camponeses do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola urbana. Essa transição implica em novos desafios, mais disciplinas, e para alguns alunos, há também, a mudança para outra escola com sistema diferente, considerando o fato de que, com o início da segunda etapa do Ensino Fundamental, o aluno se depara com conteúdos mais complexos. Nessa perspectiva, o tema pesquisado será de natureza social e necessitará de um estudo fundamentalmente interpretativo.

Por conseguinte, percebe-se que a educação é a base para uma sociedade igualitária e justa. Esta pesquisa desenvolveu-se de forma subjetiva e intersubjetiva, através de uma abordagem qualitativa quanto à natureza, através da investigação e análise dos dados produzidos em suas relações, fenômenos e aspectos.

REVISÃO DE LITERATURA

Ao falar de educação, não pode deixar de fora os interesses capitalistas, ou seja, a educação é para a formação de uma sociedade justa, que tem os princípios de “igualdade” a todos, nos moldes do que preconiza o mercado. Em sua obra *A educação para além do capital*, Mészáros (2008) enfatiza que a educação é para a vida e não para o mercado de trabalho, e que a educação é para libertar a sociedade dos fetiches que há. Mészáros (2008) aborda que é preciso uma educação continuada, pois somente com a educação poderá haver redução de um sistema explorador.

Ressalta-se que a disparidade que limita o espaço rural e o urbano comparar-se-á a premissa limitante de que o território consiste em

uma dimensão geográfica permanente. Esta possibilidade se enquadra na territorialidade das forças políticas e ideológicas que agem dentro dos espaços territoriais, e que em grande parte fazem separação e enfraquecem as identidades locais. Torna-se necessário, no entanto, explicitar que as relações não se ampliam no vácuo, mas sim nos territórios (FERNANDES, 2006).

O autor ainda postula que quando entendemos que o território rural-urbano diz respeito à totalidade das atividades humanas demonstradas em um específico espaço geográfico, e que por sua eficácia socioambiental se reelabora, fazendo emergir consigo novos conceitos. Os embates que se emergiram através da produção do conhecimento, por vezes, são reorganizados para a formação de sujeitos cada vez mais distantes deste território. A escola como centro de formação social, desaparece diante dos inúmeros atores sociais com conteúdo alienados da realidade do território local. A ruptura desta dicotomia campo-cidade torna-se necessária para que ocorra a desconstrução da ideia de que só são fundamentadas as formas de vida e de relação com a vida que fazem parte da forma urbana.

Sendo assim, torna-se imprescindível a não concepção do campo como território de saberes isolados, enclausurados e protegidos, más de saberes que se inter-relacionam e que promovem a articulação da tradição e inovação, conhecimento científico e conhecimento popular.

Sendo assim, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, apresenta algumas diretrizes de acordo com o Artigo 2º afirma que,

[...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; [...] X - promoção dos princí-

pios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Para Caldart (2000), o desenvolvimento das discussões políticas no meio rural provém da inclusão social dos trabalhadores oprimidos do campo em oposição à forma de agricultura capitalista. No que tange aos movimentos sociais em volta da Educação do Campo, suas atuações têm gerado abertura política para a criação de novas institucionalidades. À luz do desenvolvimento humano num território desigual, os Movimentos Sociais se desenvolvem referenciando o crescimento do debate sobre a fragmentação do modelo atuante da educação oferecido para o território rural.

Para a autora supracitada, há uma tendência predominante no Brasil que indica as exclusões e desigualdades e levam em consideração as pessoas que pertencem ao campo como parte obsoleta e fora de lugar, não sendo, pois, necessárias as políticas públicas exclusivas para esses sujeitos, a não ser do modo compensatório à sua própria condição de inferioridade ou perante as pressões sociais.

Políticas Públicas Educacionais para as Escolas do Campo

No período das diversas lutas pelos Movimentos Sociais em prol da Reforma Agrária foi necessário fazer a utilização da educação como agente de transformação social. Esta educação, no âmbito rural, deve estar direcionada para os aspectos identitários camponeses, por meio de uma pedagogia que embasa a política da Educação do Campo. “A educação do campo se alicerça em torno da tríade: Campo – Política Pública – Educação”, sendo que, em um ambiente como o campo que tem por posse uma população com atividades e culturas distintas aos da população da cidade, os princípios que embasam a educação urbana não se direcionam aos princípios da educação camponesa e vice-versa. (SCHWENDLER, 2017, p. 72 apud CALDART, 2008)

A LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) promove o direito de educação a todos, dentre eles, o povo do campo, como no Art. 28, que de-

termina a oferta da Educação Básica para a população rural, levando os sistemas de ensino à promoção das adaptações imprescindíveis à sua adequação, às particularidades da vida rural e de cada região, de sobremodo, nos aspectos:

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

A Educação do Campo apresenta variabilidade de acordo com as individualidades da vida rural, bem como por meio da região em que o estabelecimento de ensino se adapta, por ser direcionado a um povo com cultura e cotidiano de vida distintos do povo da cidade. O campo não é totalmente imêmore, tendo para ele as políticas ditas adaptativas em que as mesmas que são pensadas para a cidade são direcionadas ao campo. Segundo Arroyo (2007, p.158),

[...] palavra adaptação, utilizadas repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros.

Vale ressaltar que tanto o campo quanto a cidade devem ter seus direitos valorizados de forma coerente, que não se distanciam dos direitos a educação sendo, contudo, algo de extenso valor para ambos os locais, sendo que através dela que é possível formar cidadãos críticos com capacidade de atuarem em uma sociedade de dominação, em que a educação pode ser considerada uma grande arma, que amplia o horizonte de quem a tem (SANTOS; MIRANDA, 2006).

As principais dificuldades em relação à Educação do Campo dizem respeito a precariedade em torno das instalações, problemas de

acesso dos educadores e alunos às escolas, por ausência de transporte escolar; falta de educadores capacitados e efetivados, ausência de conhecimento especializado acerca das políticas de educação básica para o meio rural, falta de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; preponderância de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; ausência na atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; índices baixos no desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos educadores em escala comparativa aos que exercem atividades na zona urbana (INEP, 2006).

Somos sujeitos em construção e como educadores é necessário tirar a máscara e descobrir a pessoa que existe por trás de cada criança, jovem, adultos e trazer ao conhecimento a sua história, podendo ser uma característica vital da Educação Básica do Campo, tendo por base os Movimentos Sociais, pensados por sujeitos que deem valor as pessoas, respeitando seus direitos e diversidades. (BÖNMANN, 2015).

Transição da Escola do Campo para a Escola da Cidade

Para se pensar em uma educação a partir do campo e para o campo é preciso mobilizar e colocar em pauta ideias e conceitos fundamentados pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter às desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade (BÖNMANN, 2015).

A autora ainda postula que a visão urbanocêntrica, torna o campo um lugar atrasado, secundário e provisório. As políticas públicas de educação do Estado brasileiro surgem para prover as pendências das cidades e das classes dominantes, geralmente estabelecidas nas áreas urbanas, essas políticas se embasam em conceitos pedagógicos que posicionam a Educação do Campo de modo prioritário a serviço do desenvolvimento urbano-industrial.

Ao se pensar na escola urbana como melhor que a rural, ocorre uma posição considerada pelo determinismo geográfico como aspecto

de regulação em torno da qualidade da educação, um critério equivocado da política de investimentos, ou seja, uma falsa ideia, sendo que o que está em questão é o projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, que deveria ter valores singulares que vão em direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal, enquanto elementos fundamentais (Idem).

A qualidade do transporte escolar consiste em um fator que dificulta o deslocamento de alunos para escolas urbanas. Em um estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas (UNICEF), em 2009, ao garantir que nem sempre o transporte escolar dos educandos residentes no meio rural é realizado em condições apropriadas de segurança ou atende de forma completa a demanda. As estradas rurais por diversas vezes apresentam precariedade e não dispõem de condições acessíveis às comunidades, eliminando aqueles educandos que moram em locais de difícil acesso (UNICEF, 2009).

Como informam Soares, Razo e Fariñas (2006), as crianças que habitam as áreas rurais no Brasil, além de apresentarem uma origem socioeconômica familiar que as estabelecem em desvantagem em relação às crianças da cidade, também estudam em escolas que com baixos níveis de infraestrutura e professores sem preparo para atuação. Explorando, de sobremodo, as disparidades no desempenho entre as escolas rurais e urbanas.

Desafios e perspectivas dos educandos na transição da escola do campo para a escola urbana

Mesmo na sociedade moderna, ainda há um preconceito com o homem do campo, e essa situação vem desde os primórdios. Diante dessa realidade, o homem do campo é visto como atrasado, cuja importância deste é desconsiderada, mas partimos do pressuposto de que é necessário superar a dicotomia entre campo e cidade.

Percebe-se que tanto o aluno do campo como toda a sociedade camponesa sofrem, e no caso dos alunos, estes têm sido vítimas de muitos preconceitos. Soma-se a isto o fato de uma formação iniciada

nas classes multisseriadas, com falta de recursos, de infraestrutura, de suporte tecnológico, dentre outros. Leite (1988) afirma que há dois grandes determinantes do fracasso escolar. O primeiro é o nomeado de “fatores extraescolares”, representados por uma série de fatores relacionados à realidade socioeconômica a que está submetida a maioria da população brasileira, caracterizada pelas relações de trabalho e de pobreza. Simultaneamente às variáveis extraescolares, existem os “fatores intra-escolares” que englobam a distância cultural entre a escola pública e sua população, a ineficácia da formação e treinamento dos professores, os problemas relacionados aos programas de ensino e práticas escolares e a própria burocracia pedagógica.

Observa-se uma precariedade que se refere à realidade do aluno, pois a maioria das famílias são consideradas de baixa renda. Ressalta-se que há um grande número de contradições internas, e considera-se que o processo educacional campesino se materializa nas grandes lutas, dentre as quais se destacam os movimentos sociais. O sujeito campesino é também oriundo de suas próprias práticas culturais, onde o sistema capitalista contrapõe e investe sempre na segregação dos valores.

No entanto, Collares (1992) esclarece que, mesmo após constatações tão sérias e evidentes, que constituem os avanços teóricos fundamentais a respeito do assunto, a interpretação normalmente aceita e relacionada ao fracasso escolar ainda continua relativa a causas extraescolares. Explica também que a medicalização do fracasso, que consiste na busca de soluções médicas sob o ponto de vista organicista e individual para problemas de origem eminentemente social, é considerada como uma das maiores desculpas utilizadas para escamotear o problema. A medicalização do fracasso escolar passa, então, a exercer um papel fortemente tranquilizador para a escola e para o sistema.

Um primeiro desafio por uma educação básica no campo é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, mas sobretudo deve ser uma educação no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e

dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Mas quando discutindo a educação do campo estará sendo tratada como uma educação que se volta para o conjunto de trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (MANÇANO; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 24).

Diante da pesquisa foi possível desmistificar fatos do âmbito escolar que desde os anos iniciais do ensino fundamental descaracterizam a formação emancipadora do indivíduo, pautados no currículo escolar com a realidade dos alunos. Nesse contexto, observa-se que há educando desmotivado a estudar devido ao fato de muito cedo ser incluído nas atividades agrícolas e rurais, há também casos que aparenta falta da dignidade da sobrevivência, daí então o discente que deveria estar consolidando os seus direitos de aprendizagem, cada vez mais demonstra atitudes de um sujeito oprimido, assim é exposto a margem de uma sociedade capitalista que buscam a alienação disparada do indivíduo.

Marx desenvolveu sua análise sobre a dinâmica do capitalismo formulando um aspecto de natureza filosófica ao falar da “alienação”, do “fetichismo da mercadoria” e da “retificação”. O capitalismo produz a alienação do homem afastando-se de si mesmo e dos outros homens na medida em que seu corpo, seu espírito, e seus amigos lhe são afastados. Durante todo o dia são trabalhadores, porém não têm clareza do que fazem ao se depararem com as mercadorias produzidas. As mercadorias não lhes aparecem como objetos feitos por eles, mas sim na forma de mercadoria, pois no mercado elas ganham vida própria, e eles, os trabalhadores, se tornam objetos que seguem as regras do mercado. Se não as consumirem não existem são “excluídos do mercado” (SILVA, 2005, p.78).

De acordo com a autora, o sistema capitalista é opressor, e busca deixar cada vez mais o sujeito alienado da realidade. Além do que já foi discutido, há também outros fatores determinantes que afetam a vida escolar dos alunos do campo no que se refere a sua transição para as escolas urbanas, pois ao analisar o calendário letivo do município de Cândido Sales, o que se confirma é que os alunos que usufruem do transporte escolar na época de chuvas não frequentam as aulas. Isto porque o ônibus fica impossibilitado de transportar, sendo que esses casos acontecem por conta das péssimas condições das estradas como um resultado do escoamento das águas provocadas pelas chuvas fortes. O que se percebe no âmbito da pesquisa de forma mais global é que nas práticas de atividades de recuperação aplicadas para os educandos diante das suas dificuldades no aprendizado, devido aos transtornos por não comparecerem na escola nesse período, nota-se que na maioria das vezes esses sujeitos não são compreendidos, ações como essa geram impacto no aprendizado, e por vezes, isso os desmotiva, podendo até se consolidar numa evasão.

Faz-se necessário mais compreensão ao aluno do campo tanto ao ser assistido na classe multisseriada em lócus, quanto no processo de transição para as instituições urbanas, nesta visão deve-se repensar as metodologias, buscar investir na formação específica do docente, prever a questão do calendário escolar no período chuvoso, considerando assim as especificidades do aluno do campo, buscar também a melhoria nas condições do transporte escolar visando a segurança do usuário no trajeto escolar, pois o se constata através do estudo é que nem sempre esse quesito é considerado como deve.

Uma conquista importante para a Educação do Campo foi a assinatura do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no documento que regulamenta a Política Nacional de Educação do Campo, O Decreto da Educação do Campo: um novo instrumento político para reforçar a construção social de um novo conceito e de uma nova prática. É considerado o marco na história das políticas públicas da Educação do Campo, pois é um avanço nas Diretrizes Operacionais para as escolas do campo. O Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Edu-

cação do Campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária – PRONERA, o qual é um avanço no auto significado de campo. Esse decreto, também possibilita uma mudança de conceito de campo: mais do que perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. O decreto institui uma Política Nacional de Educação do Campo:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: 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, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p. 01).

Assim sendo, os municípios precisam, a partir desse movimento, ter diretrizes explícitas de Educação do Campo, a fim de obrigar novas possibilidades ao acesso à educação e permanência na escola. É contestável educandos/as do campo a estudarem em escolas urbanas e serem tratados como alunos urbanos, isso é negar a existência da população do campo. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, ressalta:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissio-

nais 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 conteúdo curriculares e metodologias adequadas 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 (BRASIL, 2010, p. 01).

Na afirmação de Bönmann (2015), a Constituição Federal de 1988, ampara o aluno estabelecendo em seu artigo 206 e inciso I, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e no artigo 205 afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, a afirmação se encontra embasada nos termos da Constituição Federal supracitada. (BRASIL, 2020). Na leitura e interpretação dos artigos mencionados nota-se que a educação é um direito cabível para toda e qualquer pessoa, não podendo ser renegado para a população campestre. Assim, esse direito deve assegurar as mesmas condições de acesso e permanência que é oferecido para a parcela da população que frequentam as escolas do meio urbano.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos dados coletados, a secretaria municipal de educação do município de Cândido Sales nos informou que atualmente, o município conta com um total de 11 escolas na área urbana e 08 escolas na área rural, sendo estas seriadas, as formas de organização escolar que se relacionam ao tempo, ao espaço escolar e ao processo de avaliação da aprendizagem. Trata-se de uma opção, segundo a Lei 9394/96, que permite “flexibilizar, descentralizar e desregulamentar” os sistemas de ensino (CURY et al.,1997).

No que se refere às escolas multisseriadas, existem 24 escolas e 02 creches, totalizando 45 escolas no município de Candido Sales. Sobre as

escolas multisseriadas Gandin (2010) afirma que “Há níveis diferentes de planejamento porque há diferença nas ações humanas”. Ou seja, o planejamento deve dialogar com os diferentes saberes e comportamentos entre os envolvidos no processo educativo. Ainda sobre as classes multisseriadas, Gandin (2010) diz que, “É imprescindível avaliar a prática, comparando-a com o projeto pedagógico que se elaborou e analisar a realidade para descobrir a distância que se está daquele ideal proposto e para ver que possibilidade e que limites temos para a caminhada na direção daquele horizonte”.

Sobre o quantitativo de alunos do município de Candido Sales, a secretaria municipal de educação nos informou que em 2020, o município possui 2.885 alunos que estudam na cidade, e 1.901 que estudam nas escolas do campo. Salientamos que o município ainda conta também com a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, perfazendo um total de 433 alunos neste ano de 2020. Ou seja, somando todos os alunos do município pesquisado, obtivemos um total de 5.219, na rede pública educacional de Candido Sales.

Nesse sentido, fez-se necessário diante do contexto que vem sendo pesquisado sobre os impactos na aprendizagem de educandos frente aos desafios no processo de transição campo/cidade no município de Cândido Sales – Ba, entender que a educação durante seu processo histórico, foi tornando-se uma mercadoria, visto que no sistema capitalista, tudo é mercadoria para contribuir no processo de acumulação de riqueza, como destaca Marx (1987) em seus escritos. Também é preciso fazer uma ressalva para entender as lutas de classes, em particular “os movimentos sociais do campo”. Nas palavras de Dalmagro (2016, p. 70),

Os Movimentos Sociais são expressão dos limites e das contradições da sociedade atual e são, portanto, profundamente educativos uma vez que por sua atuação simultaneamente questionam as estruturas sociais e a educação delas proveniente, oferecendo pistas para novas formas de organização da vida social e da educação.

A educação pública propalada no meio rural brasileiro encontra-se

permeada pelo processo histórico de sua formação social e política. Na década de 1980 as políticas públicas para a escolarização dos povos que viviam nos espaços rurais despontavam que a escola pública teve grande influência na desapropriação e proletarização dos povos campesinos.

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro. (CALDART, 2012, p. 262).

Dessa forma, observa-se que a vida social do aluno do campo é diferente do espaço que eles vão encontrar na cidade. E que os movimentos sociais buscam mostrar que é preciso uma dinâmica para que o aluno não sinta reprimido diante do contexto que encontra na área urbana. Para entender essa realidade, como foi colocado *a priori*, um estudo dos alunos em transição do campo para cidade.

Os movimentos sociais geram uma pressão - inclusive educacional - sobre a sociedade vigente. A constituição, trajetória e luta dos movimentos, dos partidos, dos grupos, enfim, da classe, são educativos, educam pela ação e organização coletiva. Neste sentido e em perspectiva dialética, é importante observar que, se a educação é originada na base material, na ação humana, portanto ela também age ou retroage sobre esta base, a educação, determinada pelo real, também o determina (DALMAGRO, 2016, p.76).

Assim, verificar-se as dificuldades e os impactos dos alunos do 6º ano dos anos finais da turma analisada em uma escola urbana da rede municipal ensino em Cândido Sales, no primeiro momento da entrevista, que na qual foi questionada a gestora Dália da instituição Escola Emília da Luz e os alunos do 6º ano “B” matutino, de acordo com a pergunta sobre o que liderava a questão da inclusão dos alunos do campo e as intervenções voltadas para a baixa frequência. A seguir, observa-se a fala da gestora Dália, apresentando como ocorre esse processo no ensino:

Há receptividade ao acolher o aluno do campo mas, que o atendimento na questão das metodologias acontecem de forma parcial, isso devido ao recurso disponibilizado que nesta ótica é considerado escasso, assim também notificou a formação dos profissionais no caso dos professores que na grande maioria a formação destes não são específicas, desta forma, esclarece que a baixa frequência dos alunos, resulta das aulas ministradas de forma tradicional, onde o educando é pouco motivado a interagir e que nesses casos as aulas não são preparadas para atender as especificidades da cultura rural, assim como fomenta que nas atividades pedagógicas planejadas pouco aparece o lúdico, embora esse seja o primeiro ano da gestora na instituição, a mesma promete em seu discurso criar mecanismos que venha assim favorecer o melhoramento das práticas pedagógicas e a inclusão do aluno campesino (Gestora Dália, 2020).

Mediante a essa situação, fica evidente que a educação na cidade não tem uma programação para a chegada do aluno do campo, ou seja, isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Faz se necessário compreender o real papel do professor enquanto formador, pois este é considerado como facilitador. Dias (2015) afirma que o ensino necessita passar por uma reformulação onde o professor passe a agir como um estimulador da aprendizagem; a escola deve oportunizar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno o seu desenvolvi-

mento intelectual, assim, o docente deve buscar ressignificar as práticas pedagógicas na tentativa de construir o aprendizado de forma ativa, e desta forma acreditar que o discente se torna um cidadão na integridade de suas possibilidades.

A entrevista foi realizada a partir do método amostral com sorteio, desta forma, sete alunos do 6º ano “B” matutino da Escola Emília da Luz, (Aroeira, Bambu, Castanheira, Cedro, Jatobá, Juazeiro e Mamona), foram contemplados a participarem da entrevista. Na realização da entrevista com os mesmos, percebe-se que eles dispõem de suas angústias ao vivenciarem práticas que segundo eles não valorizam a cultura campezina, e que tão pouco buscam incluí-los nas metodologias trabalhadas e em outras atividades, isto é, o aluno do campo na maioria das vezes é excluído das atividades da escola urbana.

Durante as entrevistas disseram sobre os anseios e desejos de participarem de todos os projetos que a escola desenvolve, entretanto, argumenta-se que os projetos desenvolvidos são realizados em turnos opostos e isso dificultam a participação dos alunos do campo. Outro destaque em relação a isso, é a questão do transporte, visto que o mesmo não é disponibilizado para fazer o trajeto nos horários de projetos educacionais. Para uma educação que segue os princípios básicos da Constituição Federal (1988), o acesso à educação é um direito de todos, e os projetos como educacionais é também um direito.

Em razão do que foi dito, esses estudantes demonstram apreensivos, e assim, argumentam que se sentem excluídos. Outro destaque que chama a atenção é o momento que eles destacam a sala específica para receber os alunos da escola rural que ingressam na escola urbana, assim como esclarecem que sofrem preconceitos, esse grupo que foi aplicado a entrevista e externaliza os desejos de compartilhar sua cultura e também de agregar conhecimentos de outras culturas. Dalmagro (2016), destaca a desigualdade do campo educacional: “A precarização da escola pública e a propriedade dos meios de comunicação de massa entre as elites são condições indispensáveis para manutenção deste sistema, uma das sociedades mais desiguais do mundo” (p. 71).

A segunda fase da coleta de dados através de entrevista, ocorreu

em um encontro de Atividades Complementares-AC, na Secretaria municipal de Educação-SEMED, sendo que esse momento proposto ocorre uma vez por semana, com a finalidade de desenvolver o planejamento das classes multisseriadas. Assim, estiveram presentes a gestora Tulipa, a coordenadora pedagógica e os vinte dois professores, desta forma foi realizada neste espaço uma aplicação de entrevistas com a gestora das escolas do campo e com as seis professoras do 5º ano. Diante disso, ocorre uma conversa com a gestora para entender por completo o que os alunos já tinham discutido antes. Assim, a gestora afirma que os alunos sofrem quando chegam no espaço urbano. Nas suas palavras temos o seguinte:

Os alunos do campo são discriminados na transição da escola rural para a escola urbana, em seu discurso, mencionou as questões do bullying, das práticas pedagógicas desapropriadas, profissionais sem habilitação, a desvalorização da cultura campesina no currículo das escolas urbanas, a desvantagem dos alunos ao passar muito tempo no trajeto do ônibus escolar, assim pautou que a baixa frequência dos alunos se refere aos itens supracitados (Gestora Tulipa, 2020).

Diante dessa situação compreende-se que a base escolar urbana não tem uma “preparação” para atender esses alunos e também não consegue controlar a postura dos alunos urbanos, visto que os mesmos não têm um conhecimento da cultura do campo. Mediante a isso, surge a questão que está atualmente no auge: o *bullying*. A autora Bonmann (2015), afirma: “estamos diante da vulnerabilidade da população do campo, decorrente do desamparo histórico a que vem sendo submetida, a qual se reflete nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar.” (BONMANN, 2015, p.12). Os alunos do campo passam por dificuldades, todavia, são alunos que buscam ir além do que são postos a eles, são alunos qualificados dentro da sua realidade e já conhecendo as dificuldades que o modo de produção capitalista impõe para a sociedade.

Logo em seguida, houve a entrevista com os professores para ter

também suas concepções em relação ao processo de transição ao aluno do campo para a cidade. A participação dos professores ocorreu através do critério que os contribuintes seriam apenas os professores do 5º ano, assim participaram seis professoras, a saber: Pinus, Seringueira, Oliveira, Lavanda, Gerânia e Helicônia. A mesmas responderam à questão número três, cada uma colocando seus posicionamentos em relação a este processo, da seguinte maneira:

As dificuldades e os impactos vivenciados pelo educando na transição da escola rural para a escola urbana, pautam-se a partir do cenário onde os costumes dos cidadãos campestres não se considera, a instituição escolar acaba por parecer um ambiente acêntrico e infusível, tampouco igualitário, sendo que diante desses desafios se travam, e desta forma afirma que o retrocesso no aprendizado é certo. (Professora Oliveira, 2020).

Há traumas psicológicos e a mudança de comportamento do discente, pois expõe de um caso de um ex-aluno, onde este correspondia o processo e demonstrava excelência em seu comportamento enquanto aluno da classe multisseriada, embora não demonstrou resiliência diante dos obstáculos e experiências. Fui chamada pela coordenação da escola para saber como era o comportamento desse aluno no ano anterior, pois o mesmo passou fazer algumas necessidades fisiológicas em público (Professora Helicônia, 2020).

As demais professoras manifestam dizendo que há falta de acompanhamento psicológico a esses alunos, e que esse é um direito do aluno, e embora por ser um direito violado, acomete o aprendizado (Professoras: Pinus, Seringueira, Lavanda, Gerânia, 2020). A professora Pinus complementa dizendo os casos de evasão na maioria das vezes acontecem devido ao fato de o aluno vivenciar situação semelhante à mencionada, e que sem sombra de dúvida as intervenções proporcionadas pela instituição raramente acontecem. (Professora Sandra 2020).

É necessário ressaltar que a educação proposta para a população

campesina brasileira nas últimas décadas do século XX, teve como princípio basilar as políticas públicas, cujos interesses se voltam para o capitalismo em detrimento do mundo urbano. Nessa perspectiva, o homem campestre era visto pelo sistema capitalista como um sujeito inferior, como aquele que tirava a paz da classe dominante, além de ser proliferador das periferias nos centros urbanos e, esse pensamento permeou quase todo o século XX. De acordo com o último censo do IBGE, 13% a 15% da população ainda habita no campo e retira dele o seu sustento, e isso reforça a ideia de que não deveria haver privilégios para a educação cidadina em detrimento da educação para os camponeses.

Destarte, observa-se que os professores destacam pontos significativos para analisar esses alunos e o motivo pelo qual ocorre o sentimento de exclusão, como os mesmos colocaram. Novamente, discutindo com Dalmagro (2016, p. 75), “O enraizamento da educação nas relações sociais, na base material, possibilita o questionamento da visão idealista de que a mudança do mundo adviria de uma mudança em nossa educação”.

Este pode ser considerado um período de grande valia para a Educação do Campo, uma vez que a população campestre se encontrava no patamar da política educacional ruralista, mas muitas crianças, jovens e adultos pertencentes a estes espaços do campo eram excluídos, e isso favorecia as altas taxas de analfabetismo entre os povos campestres.

A Escola Rural tem sua origem no grupo de pioneiros do Ruralismo Pedagógico que propunha:

- a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva.
- b) Uma escola “que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte” (isto em oposição à

“escola literária” que desenraizava o homem do campo).

- c) Uma escola ganhando adeptos à ‘vocação histórica para o ruralismo que há neste país’. Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava, em alguns casos, de matéria-prima importada. Antes da solidez da economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem, a indústria de favor. (SOUZA apud CALAZANS, 1993, p. 18-19).

No que tange à educação básica, tem sido possível analisar as dificuldades encontradas tanto aos professores como também aos estudantes, ou seja, é preciso ter medidas para atender a demandas de ambos. A construção da sociedade depende da educação, e a cada dia a educação no sistema capitalista tornou-se mercadoria, isto é, a educação com pensamento crítico é distanciada.

Ainda na entrevista realizada Escola Emília da Luz, alguns alunos se posicionaram sobre o assunto. Para tratar das metodologias trabalhadas, perguntamos ao aluno Cedro: Os professores ensinam os conteúdos observando a questão da realidade/ou cultura campesina? Como tem sido trabalhada essa questão? Afirmou o seguinte:

Percebo que em parte a cultura campesina não tem sido valorizada nas aulas, pois alguns professores além de não incluir nas aulas, quando mencionado por algum aluno algo referente, somos interrompidos e impedidos de falarmos sobre o assunto. (Cedro, 2020).

Infelizmente, ainda há professores que não exploram as diversidades locais e os saberes populares dos alunos como pertencimento. Já com o aluno Bambu, questionamos o seguinte: Como você considera a questão da inclusão do aluno do campo ao chegar na escola urbana? Como tem sido o atendimento na escola? Você se sente incluído no atendimento oferecido pela escola? Respondeu:

Nem sempre somos incluídos, pois nós que vimos da zona rural, somos colocados numa sala exclusiva para atender o aluno do campo, sendo isso muito negativo para o aprendizado, pois entendo que a gente pode compartilhar nossa cultura e também aprender com a cultura do outro. O que há de negativo também nesse aspecto é a questão do bullying e a discriminação, pois os alunos das demais salas da escola chegam a usar termos pejorativos a respeito da nossa cultura, chegam a dizer que não somos inteligentes por sermos da zona rural. (Bambu, 2020).

O preconceito e a exclusão ainda se encontram nos ambientes escolares da cidade. Os alunos do campo são colocados como segunda opção e isso é um fator determinante para a exclusão e contribui para uma aprendizagem abaixo do esperado, pela falta de conhecimento da escola e de professores que não respeitam os direitos de igualdades que assegura a Constituição federal. Com o aluno Juazeiro, perguntamos sobre o atendimento do transporte escolar, cuja resposta foi a seguinte:

Ter um transporte escolar para nos atender é muito valioso, mas o que vejo como negativo se trata da questão dos projetos quando realizados em turnos opostos, pois na maioria das vezes não participamos desses projetos devido o ônibus não ser disponibilizado para nos transportar no caso de um evento culminado em turno oposto. (Juazeiro, 2020).

São propostas que a Secretaria de Educação do município junto com as escolas deveria criar para atender esses tipos de demandas que potencializam o desenvolvimento e as habilidades desses educandos. Ainda sobre o transporte escolar, perguntamos Aroeira: Qual tem sido o maior desafio na trajetória da escola rural para escola urbana?

O meu maior desafio é ter que adaptar uma rotina que nos tira da nossa realidade, sem nos oferecer segurança no trajeto e tam-

bém na questão dos conteúdos não vejo adequação da cultura campesina, as vezes me sinto desmotivado a ponto de não ter vontade de frequentar as aulas. (Aroeira, 2020).

Percebe-se a falta de responsabilidade dos órgãos competentes de Cândido Sales em não atender as demandas dos alunos do campo e oferecer uma educação baseada a cultura local e os saberes que o per-tencem. Ainda sobre as dificuldades de acessibilidade do campo para a cidade, perguntamos Castanheira o que gostaria que mudasse no que se refere a transição do aluno campesino para a escola urbana? E porquê? Respondeu:

Gostaria que construísse uma escola grande para atender todas os alunos da minha região, porque vejo que vim para a cidade traz muitos riscos para mim meus colegas, também gostaria que a diretora da escola e os professores compreendessem mais os alunos do campo, pois na maioria das vezes, se ônibus não comparecem para transportar o aluno da zona rural a falta é computada e os professores resistem em não querer oportunizar o aluno na questão da revisão dos conteúdos e das atividades em atraso. (Castanheira, 2020).

Ainda há muito o que melhorar na Educação do Campo em Cândido Sales, percebe-se na fala forte de Castanheira a falta de responsabilidade pela Secretaria de Educação e da gestão municipal e sem se falar da compreensão de professores com esses alunos oriundos do campo que tem uma realidade diferente dos alunos da cidade. Ainda sobre a entrevista, em termos da realização das pesquisas proposta pelos professores, como tem sido para realizar? Há dificuldades no âmbito de acesso às tecnologias? Pau Brasil disse o seguinte:

Vejo isso como algo desafiador para nós do campo, pois ao vir para a escola urbana temos um número maior de professores, cada um deles propõe suas propostas de atividades, ao se comparar com a professora do campo vejo que eles não facilitam

como a professora dos anos anteriores, nosso maior desafio é que maioria dos alunos não moram na mesma localidade e assim boa parte não tem acesso à internet e não possuem o computador.- (Pau Brasil, 2020).

A fala de Pau Brasil se refere a realidade que o aluno do campo tem que é bem diferente do aluno da cidade. As dificuldades que são encontradas de transporte, acesso à internet, material didático, metodologias fora da realidade, a não compreensão dos professores com aluno do campo, o preconceito com o aluno do campo, a falta de compromisso dos órgãos competentes são fatores determinantes para a exclusão desses sujeitos e isso fere os direitos humanos, os direitos constitucionais. É necessário que aja um enfrentamento das famílias reivindicando os direitos com os seus filhos em relação a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Na esteira das discussões acerca da Educação do Campo, notamos que esta é fruto das lutas dos trabalhadores camponeses e, no intuito de encontrar recursos que possam suplantar o sistema capitalista e a hegemonia da classe dominante, podemos considerar essa máxima como um ideário do pensamento marxista, uma vez que a educação emancipatória é capaz de romper com as ideias austeras do espectro político esquerdista.

Nessa análise, Marx e Engels (1984) asseguram que a relação instituída entre educação e o modo de produção do homem do campo, evidencia a Pedagogia como princípio educativo forjado pelas práxis, pois para o autor supracitado, a práxis é uma característica essencial para diferenciar o homem dos demais animais, visto que é por meio dela que o homem possibilita as transformações no mundo à sua volta, ao mesmo tempo em consegue transformar a si mesmo.

Ademais, os homens desenvolvem a produção material e as relações materiais, paralelamente e, “transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1981, p. 26).

Ainda de acordo com Marx, a práxis tem a capacidade de trans-

formar, visto que é através dela que o homem obtém o conhecimento acerca da sociedade e da natureza, tomando consciência, não apenas da sua real situação social, mas também da sua importância no mundo, enquanto agente criador e transformador da realidade. O conhecimento alcançado pelas práxis deriva em novas reflexões e teorias que permitem, pelo movimento cíclico contínuo, outras práxis, possibilitando ao ser humano sucessiva técnica evolutiva, como resultado do conceito marxista da dialética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui evidenciadas mostraram que a pesquisa atribuía sobre a significação da relação dos alunos em transição pode-se perceber o quanto existe a desigualdade e isso é proliferado por alunos citadino, ou seja, constata-se a sociedade diante do século XXI ainda tem preconceito com o campo, não consegue entender que não há uma dualidade, pois, a sociedade é um conjunto e está a todo momento precisando desse ciclo do campo-cidade. A formação desses estudantes camponeses no ensino fundamental I difere dos estudantes citadinos, em razão da especificidade do seu local de origem. A educação na área urbana tem diversas possibilidades para ser trabalhada, no campo também, no entanto, com várias contradições e desafios. No contexto que foi estudado, observa-se que a educação é utilizada como mercadoria e não formadores de sujeitos para a sociedade. Mediante a realidade encontrada entende-se, que muitos profissionais da educação não recebem estrutura para a formação continuada.

Neste sentido, a pesquisa realizada visou constatar dados qualitativos e quantitativos a partir da entrevista com os sujeitos da acerca dos impactos na aprendizagem de educandos frente aos desafios no processo de transição das escolas do campo para as escolas urbanas, o público alvo que participou da pesquisa mostrou seus anseios e medo que ocorrem durante esse processo, visto que não é fácil e o novo sempre desperta com o medo e estranhamento. Durante o momento empírico foram evidenciadas diversas lacunas que os professores têm, pois não

compreendem o espaço de vivência dos estudantes.

Portanto, se vê a necessidade de um diálogo e amadurecimento dos pensamentos dos estudantes citadinos para superar as dicotomias e os preconceitos, ou seja, a sociedade precisa está em constante processo de metamorfose e não ficar presa ao que aliena. As políticas públicas que são implantadas para o campo educacional ainda são falhas e precisa chegar a todos, visto que nem todos são contemplados.

Nessa vertente, por meio das constatações dos sujeitos, há necessidade de pensar de forma coletiva, pois o individualismo contribui para uma educação sem qualidade e alunos com medo do futuro. A existência da precariedade no sistema de educação pública advém do projeto de sociedade do capital que é individualista, por isso, há a necessidade de pensar no processo educacional na perspectiva de uma educação para todos e de qualidade.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, M, G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LTDA, 1977.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**, Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BÖNEMANN, P. As Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica, 58f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UNJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Injuí, Rio Grande do Sul, 2015.

BRASIL, MEC. **Educação do Campo**: diferença mudando paradigmas. Cadernos Secad 2, Brasília, DF. Março de 2010.

BRASIL. LEI Nº 9.394, Aprovada em 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 20 de mar. 2020.

_____. Parecer nº 36/2001. Colegiado CEB. Aprovado em 04/12/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em:

portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd-0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>> Acesso em: 03 out. 2019

CALDART, R. **Pedagogia do movimento sem-terra: escola é mais que escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista – As Categorias e Leis da Dialética.** São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

COLLARES, C. A. L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar.** Ideias, n.6, p.24-28, 1992.

CURY, C.R.J. et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação.** São Paulo. Ed. do Brasil, 1997.

DALMAGRO, Sandra Luciana. MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO FECUNDA. **Trabalho Necessário – www.uff.br/trabalho_necessario; Ano 14, Nº 25/2016.**

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF, 2010b.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Aprendestes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, 2013.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 18.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

LEITE, S. A. dá S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. Revista **Brasileira de estudos Pedagógicos**, v.69, n.163, p.510-540, setembro/dezembro, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 1981.

_____. A Ideologia Alemã. Brasil/Portugal: Martins Fontes/Presença, 1984.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A., Livro I, vol. I e II, 1988.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** / István Mészáros;

[tradução Isa Tavares], - 2.ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec: Abrasco, 2004.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). Por Uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas, v. 4. Brasília, 2002, p. 18-25. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Prefeitura Municipal: www.candidosales.ba.gov.br.

RIOS, J. A. V. P. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, D. M. S.; MIRANDA, R. D. **Educação do campo e políticas públicas**, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Dayna%20Mara%20Sanchez%20Santos.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

SILVA, C. B. da; KICHOW, I. V. **A Transição da Escola Rural para a Escola Urbana e seus reflexos no ensino de Matemática**: um caso na cidade de Laguna Carapã. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013.

SOARES, S.; RAZO, R.; FARIÑAS, M. Perfil Estatístico da Educação Rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, Alvana Maria. **A educação no Brasil Rural**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, 2006.

SOUZA, Joaquim Moreira de. **Educação Rural para a Escola Primária**. Revista Brasileira dos Municípios, Rio de Janeiro, nº 12, out. /dez. 1950. In: CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. Campinas, Papirus, 1993

UNICEF. **O Direito de Aprender**: Potencializar avanços e reduzir desigualdade. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.unicef.org/sitan/files/Brazil_SitAn_2009_The_Right_to_Learn.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

Dias, S. H. (2015). Realidade em estudar em uma escola urbana no Município de Sinop - Mato Grosso. Eventos Pedagógicos, 218-230.

Silva, J. C. (2005). Educação e a Alienação em Marx: contribuições teóricas metodológicas para pensar a história da educação. Revista HISTEDBR On-line, 106.

BRASIL. (20 de março de 2020). Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Da educação, da cultura e do desporto.

Sobre os autores:

Elizângela Ferreira Souza Viana -Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-(UESB), Pós graduada em Gestão e Coordenação Educacional, nível de Especialização Latu Sensu pela Faculdade Batista Brasileira-(FBB), Coordenadora pedagógica da Educação Infantil, no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Júlia Batista Leite no município de Cândido Sales-Ba, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/UESB), vinculada à Acessória EDUCAR- Sistema de Gestão Escolar. ellizzviana@hotmail.com.br;

Antônio Domingos Moreira – Graduado em Pedagogia; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/UESB), Membro do Grupo do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH) e Professor do Colégio Estadual Sinésio Costa (CESC), Riacho de Santana-Ba. E-mail: tony.dom1987@gmail.com;

Arlete Ramos dos Santos – Pós-Doutora em Movimentos Sociais e Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Prof.^a Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade – GPEMDECC/CNPq (DCHL/UESB/BA). E-mail: arlerp@hotmail.com;

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS PÚBLICAS DO PAA E PNAE NA ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES RURAIS DE PAU BRNACO – APAB

Antônio Domingos Moreira

Arlete Ramos dos Santos

A realização dessa pesquisa, teve por finalidade analisar os programas públicos nacionais voltados para a ascensão da agricultura familiar, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e seus efeitos para o desenvolvimento da agricultura familiar local. Nesse sentido, adotamos método, Materialismo Histórico Dialético para da aplicação de questionários com as famílias que estão inseridas na Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Pau Branco – APAB. Entendendo que o MHD é na verdade uma corrente filosófica que utiliza o conceito de dialética para entender os processos sociais ao longo da história.

As práticas associativas da sociedade brasileira ganharam especial relevo diante do processo de mobilização e de negociação dos movimentos sociais da década de 1980, especialmente em algumas regiões do País, que confeririam à sociedade civil uma expressiva densidade associativa embebida no ideário de luta por direitos e cidadania. As práticas reivindicatórias dos movimentos sociais que escapavam aos esquemas tradicionais de clientelismo político imporiam uma nova dimensão à ação associativa – a dimensão política –, aquela que remete a práticas políticas mais complexas e universais.

Importante ressaltar que o associativismo é um dos caminhos mais viáveis para o fortalecimento da agricultura familiar no país, por reduzir custos, beneficiar a logística e o acesso ao mercado consumidor de forma democrática e solidária. E, se no campo a união faz a força no campo, essa relevância é ainda maior em trabalhos coletivos femininos. Nesse caso, a Associação dos Pequenos Produtores Rurais de pau Branco – APAB, vem acessando as políticas públicas do Programa de Aquisição de Alimentos e o Programa Nacional de Alimentos Escolar – PNAE desde 2008 e trazendo a esses grupos de mulheres da APAB, um trabalho diferenciado como a associação tem sido importante na renda familiar, na capacitação e formação dessas pessoas e visando também uma comunidade coletiva, mais humana e igualitária.

O PAA foi criado como uma das ações estruturantes do Programa Fome Zero e foi instituído pelo artigo 19 da Lei nº. 10.696, de 2 de julho de 2003, sendo atualmente regulamentado pelo Decreto nº. 6.447, de 07 de maio de 2008. De acordo com Veloso (2011), o PAA foi implementado como um programa social que se mostrou como um importante instrumento de apoio à comercialização de parte da produção agropecuária dos Agricultores familiares. Esse programa tem sido responsável pela geração de renda e incentivo e apoio aos agricultores que produzem gêneros alimentícios. Além disso, tem fomentado as formas coletivas de organização.

O PAA movimentou a posição dos envolvidos quanto as suas territorialidades¹ por meio da comercialização, dando-lhes vantagens diferenciadas. E, dessa forma, passa a ser inegável o fato de que houve uma mudança considerável no campo brasileiro. O mercado institucional garantiu: um canal de comercialização alternativo aos atravessadores (intermediários), incentivou o associativismo e a agroecologia, dentre outros. Fomentando, desse modo, formas de poder diferenciadas que repercutem fundamentalmente na produção e na reprodução social dos agricultores familiares. Além disso, pode-se falar não apenas em contribuições materiais, mas também em contribuições subjetivas, principalmente porque estabelece uma nova forma de pensar o papel do Estado em garantir a compra de parte da produção dos agricultores familiares e, concomitantemente, a alimentação de um número significativo de pes-

soas em situação de vulnerabilidade alimentar e nutricional - se opondo assim, à política creditícia predominante até então (SOUZA, 2018).

Já o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, atende os alunos de toda a rede pública da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público), contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta de refeições e de ações de educação alimentar e nutricional.

O PNAE tem caráter suplementar à educação, como prevê o artigo 208, incisos IV e VII, da Constituição Federal, e é executado por meio de repasses financeiros aos entes federados (estados, DF e municípios) em 10 parcelas anuais, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. O orçamento do Programa para 2016 é de R\$ 3,8 bilhões, para beneficiar 41 milhões de estudantes da educação básica. Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino:

O Programa é regido pela Lei nº 11.947, de 16/6/2009 e Resoluções do FNDE. Tais legislações possibilitaram a expansão do atendimento de alimentação escolar a todos os alunos da educação básica brasileira (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos – EJA); o desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional de forma transversal no projeto político pedagógico das escolas; e a participação de agricultores familiares como fornecedores de alimentos para as escolas por meio da obrigação de que toda prefeitura/secretaria estadual de educação invista 30% dos recursos federais da alimentação escolar à compra de produtos diretamente da agricultura familiar, medida que promove a inclusão de alimentos produzidos perto das escolas, estimulando circuitos curtos de comercialização e o desenvolvimento local e sustentável das comunidades.

Nessa análise de discussão, percebemos que nas últimas décadas, aumentaram a produção através da agricultura familiar e consequentemente a força feminina nas instâncias de representação política e adquiriu um lugar de destaque na agenda de debates sobre as democracias contemporâneas. Nessa abordagem sobre a base da representação política desse grupo na APAB é um alicerce de injustiças foi reforçado por trabalhos que demonstraram que a presença de mulheres nas instituições políticas impacta a formação das agendas temáticas decisórias.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para aprofundarmos melhor as análises da pesquisa o método é essencial para a construção do conhecimento tanto teórico quanto empírico, sendo também, responsável pela direção do desenvolvimento dessa pesquisa acadêmica, não como um conhecimento imutável, estático e ausente ao objeto pesquisado, mas como um conhecimento passível de transformações próprias da realidade que são pertinentes ao dinamismo e à contrariedade de toda pesquisa.

A compreensão do método é imprescindível para toda pesquisa, uma vez que este descreve o caminho a ser seguido e para fundamentar nossa pesquisa, adotamos como orientação metodológica o Materialismo Histórico Dialético, o qual busca conhecer as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos. Com base nessa questão marxiana, Walhens (apud KOSIK, 1997, p. 17) afirma que “O marxismo é o esforço para ler, por trás da pseudoimediatez do mundo econômico reificado as relações inter-humanas que o edificaram e se dissimularam por trás de sua obra”, ou seja, esse entendimento vai além do fenômeno, constituindo o que vem a ser a coisa em si que difere do fenômeno e desponta de forma intermediária a ele.

De acordo com Cheptulim (2004), o Materialismo Histórico Dialético analisa as formas gerais do ser histórico, bem como os aspectos e os vínculos gerais da realidade e as leis que refletem essa realidade na consciência dos homens. Assim, o enfoque teórico marxista fornece subsídios que tornam visíveis a realidade e para apreender o real é

necessário basearmos nos fenômenos que surgem a partir das contradições e relações entre a universalidade, tomando como referência as políticas públicas

Nesse sentido, faz-se necessário compreendermos o dinamismo e essa contradição, das discussões que permeiam nas políticas públicas e ocupação do espaço do protagonismo feminino na APAB a partir de questionários com a gestão e três famílias inseridas na APAB. Lembrando que a escolha da gestão e das três famílias, porque atende os questionamentos necessários da pesquisa e são pessoas que têm um bom tempo atuação nos espaços da APAB e um grande conhecimento sobre o associativismo em sua dimensão regional e local.

Assim entendendo, é necessário abarcar as nuances que interferem nos alvíres humanos que são visíveis aos olhos, uma vez que agindo assim, o pesquisador pode desvendar a subjacência presente na manifestação de um acontecimento, bem como analisar, de forma mais profunda, as estruturas histórica, social e política das contradições e das complexidades que permeiam as relações pertencentes ao contexto de atuação do sujeito que, além de estar presente no processo histórico, influenciando e sendo influenciado, também é construtor da e para essa história.

Conseqüentemente, isso eclode nas diferenças sociais, que para Marx, são molas propulsoras de conflitos entre os grupos de indivíduos que são dominados pelas distintas realidades materiais. Nesse viés, ele analisa a maneira adequada para compreender a realidade em meio ao pensamento e as categorias materiais pelas quais os homens vivem e produzem, conforme evidencia o trecho que se segue:

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo

de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

Seguindo essa visão de Marx, em concomitância, Kosik (1997) projeta que não basta observar a aparência do objeto, mas é preciso avançar para as estruturas de sua composição social e complexa com o objetivo de se chegar à essência e a sua totalidade. Para esse autor, é a partir do movimento de ascensão que se chega à totalidade concreta e isso significa a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (KOSIK, 1997, p. 44). Nessa vertente, podemos sinalizar que a totalidade não se compõe de várias partes, desconectadas e isoladas para a formação do todo, no prisma antagônico, a totalidade ocorre em um todo articulado, contraditório, contrário e desigual, numa recíproca conexão e mediação entre as partes, pois assim é que a existência social da vida humana se desenvolve.

Nessa perspectiva, a metodologia é o tópico do projeto de pesquisa que abrange maior número de itens, pois responde às seguintes questões: Como? Com quê? Onde? Quanto? (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 221). E assim procedendo, foi realizado um estudo profundo com autores pertinentes ao tema na busca de um aprofundamento teórico, visando a superação das dificuldades de aprendizagem.

Segundo, Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como;

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Pode se iniciar uma pesquisa com uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Associativismo e Participação política

A grande explosão das atividades associativas nos anos 1990 e, por extensão, se deu pela necessidade da inserção de políticas públicas para que atendesse aos grupos menos favorecidos. Assis sendo dessa forma, a participação retrata uma certa densidade de associação que envolve a sociedade civil. A criação de uma cultura política mais complexa e consistente requer e necessita da capacidade pedagógica que as ações políticas podem estabelecer com a sociedade civil (RICCI, 2004). No plano das ações políticas governamentais, a ação de natureza pedagógica nem sempre é aquela que baliza e orienta as ações do poder público dito “participativo” em sua relação com os atores sociais. Na sua ausência, são constituídos vínculos frouxos, limitados e instrumentais com a participação social que fragilizam e fragmentam ainda mais a cultura política.

Nessa vertente, é importante salientar a tentar desvendar os interstícios desta prática associativa em tempos em que a participação, ao mesmo tempo, expressa uma demanda societal como expressa uma resposta por parte de governos locais no campo da democratização da gestão pública. Esta tarefa compreende percorrer as veredas do processo participatório como relação social, em que a sociedade civil, com sua diversificada composição (organizações, grupos, movimentos), é um dos atores. Uma empreitada que compreende a tentativa de qualificar o associativismo e a participação que se desvela no contexto de institucionalização das ações, no sentido de perceber seu significado e valor para o exercício da autonomia dos participantes, para a mobilização dos atores e, em última instância, para a expressão política destes movimentos.

Frantz (2002) afirma que o associativismo é caminho para desenvolver não significa seguir um rumo previamente inscrito na vida social, mas exige a construção das próprias condições dessa vida social pela ação dos homens. No processo do desenvolvimento local é imprescindível o reconhecimento da multiplicidade e diversidade das potencialidades humanas.

A reflexão parte, da valorização, do reconhecimento e da complexidade do processo participatório e da diversidade dos contextos, envolvendo a multiplicidade de relações entre forças políticas onde ele se dá, onde a participação de atores sociais é compreendida como “[...] resultado de relações complexas de forças heterogêneas, que envolvem atores os mais diversos, numa disputa entre projetos políticos diferenciados à qual a sociedade civil não está infensa” (DAGNINO, 1994).

Assim, foi notório o quantitativo de pesquisas e estudos sobre o associativismo e da participação a partir de sua complexidade exige exploração de seu conteúdo e significado, o que comporta diferentes conceitos e definições. Muito embora as grandes modalidades de participação não existam como “tipo puro”, antes disso se combinem e coexistam de diferentes maneiras conforme as condições sociológicas e históricas, orientamo-nos aqui pela noção de participação política. Como nos ensina Gramsci, as modalidades de participação expressam os “[...] diferentes graus da consciência política coletiva, correspondendo, assim, à maior ou menor maturidade, homogeneidade e organicidade dos grupos sociais” (GRAMSCI, 2000, p. 40 apud NOGUEIRA, 2004, p. 130).

A participação política realiza-se tendo em vista a comunidade como um todo, a organização da vida social em seu conjunto (TEIXEIRA, 2002). Ou ainda, como nos diz Nogueira, a participação política é assim entendida como:

[...] uma prática ético-política, que tem a ver tanto com a questão do poder e da dominação quanto com a questão do consenso e da hegemonia, tanto com a força quanto com o consentimento, tanto com o governo quanto com a convivência, em suma, tanto com o ato pelo qual se elege um governante quanto com o “ato pelo qual um povo é povo, pois esse ato constitui o verdadeiro fundamento da sociedade”. (NOGUEIRA, 2004, p. 133).

Ammann (1978) conceituou a participação política como “[...] o processo mediante o qual os membros de uma sociedade tomam parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens e serviços dessa mesma

sociedade”. Segundo essa autora, tomar parte na produção significa mais que a produção de bens materiais. Significa produzir a sociedade e construir sua historicidade.

Programa de Aquisição de Alimentos – PAA

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2016, o PAA é uma das ações do programa Fome Zero, do Governo Federal; o PAA beneficia populações em situação de incerteza alimentar e nutricional e promove a diminuição do êxodo rural, gerando o fortalecimento da agricultura familiar. O programa foi criado em 2003 e atualizado pela Lei no 12.512/2011, regula que os órgãos públicos federais, estaduais e municipais podem adquirir os alimentos diretamente das unidades produtoras.

Nessas vertentes de discussões, para MDS (2016), enfatiza que o PAA possui duas finalidades básicas: promover o ingresso à alimentação e incentivar a agricultura familiar. Para a obtenção desses dois objetivos, o Programa compra alimentos produzidos pela agricultura familiar, com dispensa de licitação e os designa às pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional e àquelas atendidas pela rede sócio assistencial e pelos equipamentos públicos de alimentação e nutrição.

Nessa mesma lógica, o MDS (2016), salienta que o PAA contribui também para a composição de estoques públicos de alimentos produzidos por agricultores familiares e para a formação de estoques pelas organizações da agricultura familiar. Além disso, o Programa promove o abastecimento alimentar por meio de compras governamentais de alimentos; fortalece circuitos locais e regionais e também redes de comercialização; valoriza a biodiversidade e a produção orgânica e agroecológica de alimentos; incentiva hábitos alimentares saudáveis e estimula o associativismo e o cooperativismo.

Compreendendo dessa maneira sobre o associativismo cooperativismo Hespanhol (2013), afirma que a particularidade do programa é sua flexibilidade, já que se acomodar às necessidades regionais. Segundo a autora, para participar do programa os produtores rurais devem apre-

sentar o Documento de Aptidão ao PRONAF (DAP) e estarem, preferencialmente, organizados nas associações. Nesse sentido, a APAB tem saído na frente em relação as outras associações do município de Riacho de Santana/BA, com organização e planejamento nas ações solicitadas pelo governo para concorrer as políticas públicas do estado.

Programas Nacional de Alimentação Escolar – PNAE

Na concepção de Saraiva (2013), aborda que o PNAE é a política pública mais antiga do Brasil. Implantado em 1955, com o objetivo de contribuir para o crescimento, a aprendizagem, aumentando o rendimento escolar dos alunos e a mudança hábitos de alimentações saudáveis. Os beneficiados pelo Programa são todos os alunos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) devidamente matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público) por meio da transferência de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE).

Segundo o FNDE, o PNAE tem caráter suplementar, como prevê o artigo 208, incisos IV e VII, da Constituição Federal, quando determina que é obrigação do Estado, incluindo as três esferas: União, Estado e Município, garantir “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade” (inciso IV) e “atender ao aluno, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (inciso VII).

No que se refere o artigo 14º da Lei Federal nº 11.947, estabelecer que do repasse feito pelo FNDE no que se referi ao PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) obrigatoriamente deverão ser usados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, dando-se preferência os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.

O repasse é feito do Governo Federal diretamente aos estados e

municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. O Programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público.

O repasse dos recursos é feito diretamente aos estados e municípios, com base no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento, sendo as prefeituras e as escolas estaduais responsáveis pelo gerenciamento da alimentação escolar. Atualmente os estados podem delegar a seus municípios a responsabilidade pelo atendimento aos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino localizados nas suas respectivas áreas de jurisdição, entendendo-se na Resolução nº 38 de 16 de julho de 2009, como delegação de rede da alimentação escolar e, nesse caso, autorizar expressamente o repasse direto do FNDE ao município da correspondente parcela de recursos. Para tanto, é necessário o consentimento da Prefeitura Municipal. (COELHO, 2012, p. 42).

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2016), o valor repassado pela União para Estados e Municípios é de R\$ 0,50 por aluno/dia, para cada aluno matriculado na pré-escola e R\$ 0,50 por aluno/dia para cada aluno matriculado em turmas de ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Creches recebem R\$ 1,00 por aluno/dia e escolas indígenas e quilombolas recebem R\$ 0,60 por aluno/dia. As escolas que oferecem ensino integral R\$ 01,00. Por intermédio do Programa Mais Educação, recebem R\$ 0,90 por aluno/dia. Ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos: R\$ 0,30 e alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contra turno: R\$ 0,50.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS NA APAB

Os programas PAA e PNAE estão diretamente ligados ao Progra-

ma Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Programa esse que dá acesso a recursos e financeiros para desenvolvimento da agricultura familiar. De acordo com Guanziroli e Basco (2010), até o início da década de 1990, não havia nenhuma política pública no Brasil, voltada para o fortalecimento da agricultura familiar. Surge essa demanda em 1966, o PRONAF, que é a primeira política totalmente voltada para unidades produtoras familiares.

Nessa perspectiva Manfiolli (2004), afirma que as públicas o conjunto de programas, ações que o Estado, desenvolve no intuito promover melhorias para determinados seguimentos da sociedade. Conforme Cunha e Cunha (2002), as políticas públicas têm sido criadas pelo Estado como respostas às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, representando o compromisso público de atuação numa determinada área em longo prazo. Através disso, podemos afirmar que as políticas públicas inseridas na APAB geram crescimento e desenvolvimento local e melhora a renda dos pequenos agricultores e fortalece a produção da agricultura familiar de forma agroecológica e sustentável. Compreendendo dessa forma que a produção gerada nessa comunidade rural é de forma responsável, na perspectiva de que além dessa produção, há formação, capacitação e convivência coletiva e humana.

Abaixo, mostramos o gráfico 01 com o percentual de sócios ativos e inativos nos espaços formativos da APAB.

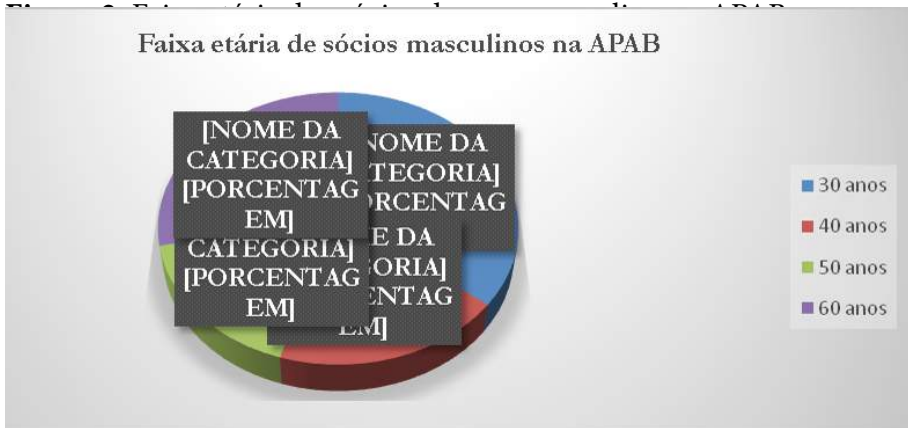


Fonte: Gestão APAB, Elaboração do autor próprio 2019

Com avanço das políticas públicas inseridas na APAB, a portabilidade de sócios projetistas na APAB aumentou gradativamente devido aos projetos aprovados e conseqüentemente o crescimento e os avanços que teve. Assim, os projetos e a inserção de políticas públicas nesse espaço, configurou um avanço enorme nesse espaço com a produção de hortaliças agroecológicas produzidas pelas famílias que são associadas na APAB e contempladas com as políticas do PAA e PNAE. Verificamos no gráfico 01 o quantitativo de sócios ativos e inativos na APAB. Lembrando que sócios ativos, são sócios que estão em dia com os direitos e deveres da APAB, já os inativos, são aqueles que tem pendências ou inadimplências com suas obrigações com a associação. Assim, nos dados coletados, observamos que 57% sócios estão em dia com pagamentos mensal o que perfaz o total de 65 sócios. Lembrando que esses que estão ativos, tem participado efetivamente das reuniões e afazeres da APAB. Já os 40 sócios ou 43% desses dados, encontra-se com pendência em atraso de pagamento das mensalidades e sem participar das reuniões e obrigações da APAB, isso de certa maneira acaba atrapalhando os projetos da associação que visa um planejamento organizado e estruturado de uma forma geral.

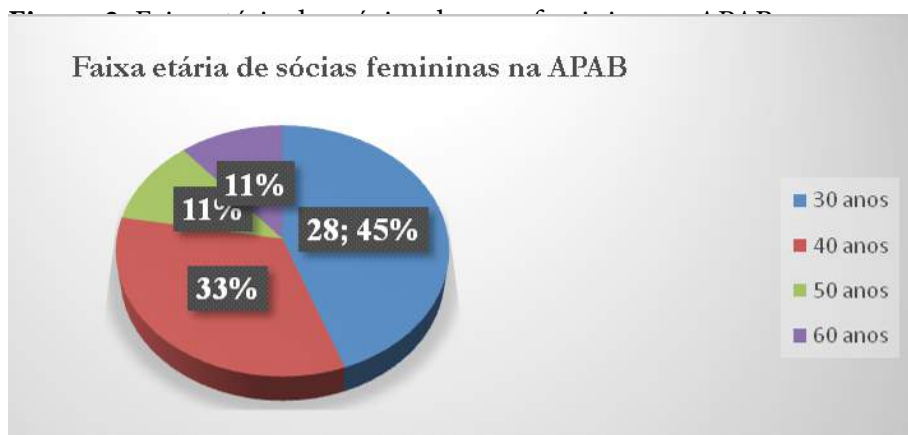
Segundo o Presidente (Gestão, 2018), afirma que todas associações têm esses tipos de problemas, porém, que a APAB já está tomando algumas providências nas questões jurídicas com suporte de advogados para normalizar a situação desses inadimplentes com as obrigações na APAB. Ainda afirma que é necessário o sócio manter suas obrigações em dias para que Associação mantenha avançando gradativamente com pessoas responsáveis e que possa compartilhar as obrigações para que também tenham acesso aos projetos que são aprovados e melhorar a renda de forma coletiva.

No gráfico 02, mostramos as variações da faixa etária do sexo masculino que trabalha na APAB. Percebemos um número bem reduzido em comparação com o sexo feminino, isso mostra o protagonismo feminino é forte nesses espaços da APAB.



Fonte: Gestão APAB, Elaboração do autor próprio 2020

As informações levantadas no gráfico do percentual dos sócios masculino que fazem parte da APAB, trazemos os números para uma melhor compreensão desses trabalhos desenvolvidos nesse espaço. Sobre a faixa etária dos sócios do sexo masculino que estão atuando na APAB mostram que: até 30 anos, têm 15 sócios o que corresponde a 36% atuando de forma constante, onde podemos perceber que teve a maior predominância de idade em atuação na APAB; já na faixa de 30 a 40 anos, têm 08 sócios com atuação nos trabalhos da APAB, sendo 19% de sócios; dentro da faixa etária de 40 a 50 anos têm 07 sócios o que corresponde a 17% dos associados do sexo masculino que atuam na APAB; e por último, de 50 até 60 anos, têm 12 sócios que totaliza 28% que participam das atividades e estão regularizados tanto de forma documental como as obrigações de acordo com o estatuto que rege a APAB.



Fonte: Gestão APAB, Elaboração do autor próprio 2020

Na coleta de dados pela faixa etária do sexo feminino que atua na APAB e parte dessas mulheres participam dos projetos e as políticas públicas, nesse sentido, trazemos as seguintes informações: Até 30 anos de idade, têm 28 sócias totalizando 28, 45% desse total na APAB; de 30 a 40 anos, têm 21 sócias e registrando 33% de mulheres, o grupo que apresenta mais mulheres no espaço da APAB; de 40 até 50 anos, têm 07 sócias, sendo 11% dessas mulheres que estão associadas nos projetos da APAB; de 50 até 60 anos, também têm 07 sócias com 11% ocupando funções nos trabalhos que acontecem nessa associação. Entretanto, na APAB a concentração de mulheres de forma expressiva. Lembrando que é bem superior comparando com o sexo masculino, há uma disparidade nesse aspecto, essas políticas inseridas na APAB mostra a força feminina no associativismo e a ocupação desse espaço com mais frequência. O que evidenciou mais ocupação de cargos, lideranças na gestão e nos trabalhos como também melhorou a rendas dessas pessoas com os projetos e os trabalhos desenvolvidos nesse espaço.

No Quadro 1, mostramos os dados do valor que a APAB foi contemplada no ano de 2015 através do PAA. Os dados são referentes ao valor do projeto, valor que cada sócio projetista recebeu e o valor desti-

nada para a associação manter com a manutenção dos gastos mensais.

| PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS – PAA - APAB | |
|--|-------------------|
| ANO DO PROJETO | 2015 |
| VALOR DO PROJETO | 535.997.70 REAIS |
| VALOR DESTINADO A APAB | 53. 597. 07 REAIS |
| VALOR CADA SÓCIO PROJETISTA RECEBEU | 8.000 REAIS |
| NÚMERO DE SÓCIOS PROJETISTAS | 66 PROJETISTAS |
| NÚMERO DE HOMENS | 09 HOMENS |
| NÚMERO DE MULHERES | 57 MULHERES |

Fonte: Gestão APAB, Elaboração do autor próprio 2020

Em relação ao Programa de Aquisição de Alimentos – PAA, que foi aprovado em 2015 na APAB, os números mostram um valor considerável do projeto aprovado. É importante analisar que foi o ano em que APAB teve o maior projeto aprovado e um número grandioso de mulheres na execução desse projeto. Isso mostra o quanto o sexo feminino tem sido importante nesse espaço com sua contribuição nos trabalhos coletivos e na implementação de políticas públicas. Importante salientar que os 10% destinados para APAB, o que não são gastos com a manutenção e custos operacionais, o excedente é investido em infraestrutura ou compra de equipamentos para APAB.

Já na tabela 02, mostra os dados do PAA que foi aprovado na APAB no ano de 2016, se comparando com 2015, houve uma diminuição de quase 50%, o que de certa forma acaba é um prejuízo enorme para a associação.

| PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS – PAA - APAB | |
|--|-----------------------|
| ANO DO PROJETO | 2016 |
| VALOR DO PROJETO | 299,893.00 |
| VALOR DESTINADO A APAB | 29, 990 REAIS |
| VALOR CADA SÓCIO PROJETISTA RECEBEU | 4.170,00 REAIS |
| NÚMERO DE SÓCIOS PROJETISTAS | 72 SÓCIOS PROJETISTAS |
| NÚMERO DE HOMENS | 16 HOMENS |
| NÚMERO DE MULHERES | 56 MULHERES |

Fonte: Gestão APAB, Elaboração do próprio autor 2020

No ano de 2016, os valores do PAA foram baixíssimos se comparando com 2015, ainda com uma concentração enorme do sexo feminino na execução dos projetos no PAA. Esses alimentos produzidos na APAB, eram entregues nas entidades públicas do município de Riacho de Santana, por exemplo: Escolas municipais, Escolas Família Agrícolas – EFAs, Assistência Social/CRAS, e diversas secretarias do município. Os projetos aprovados de 2015 e 2016 na APAB via PAA, foi um motivo enorme para que outras Associações do município voltassem a se ativar e regularizar, também, houve um aumento significativo com a implantação de novas associações no município de Riacho de Santana para começar a acessar essas políticas do governo federal.

Quanto ao Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, é uma política pública, gerenciada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do Ministério da Educação (MEC), atende de forma complementar todos os alunos matriculados na educação básica das escolas públicas. Nesse sentido, o município de Riacho de Santana tem feito contratos anual com a APAB para a entrega de alimentos ao órgão municipal. A APAB tem inovado nesse aspecto para atender as demandas do município com o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos de toda rede municipal. Isso é importante porque incentiva a produção do município de forma agroecológica/sustentável e melhora a renda dos pequenos e médios agricultores.

Na tabela 03, é referente ao PNAE do ano de 2018 que a APAB teve acesso, um valor abaixo do PAA, mas que acaba contribuindo de forma significativa para que os trabalhos permaneçam e mantenham interligados para contribuir com a renda das famílias e ajudar na manutenção da associação.

| PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PNAE | |
|--|-----------------------|
| ANO DO PROJETO | 2018 |
| VALOR DO PROJETO | 141.500,00 |
| VALOR DESTINADO A PAB | 14.150 REAIS |
| VALOR QUE CADA SÓCIO PROJETISTA RECEBEU | 2.830 REAIS |
| NÚMERO DE SÓCIOS PROJETISTAS | 50 SÓCIOS PROJETISTAS |
| NÚMERO DE HOMENS | 10 HOMENS |
| NÚMERO DE MULHERES | 40 MULHERES |

Fonte: Gestão APAB, Elaboração do autor 2020

Os dados apresentados referentes ao ano de 2018 sobre o valor que APAB teve acesso, mostra um valor relativamente abaixo do esperado comparando com 2016, uma vez que essas políticas têm caído gradativamente o valor agregado as associações. Infelizmente, muitos governos não priorizam o terceiro setor que é formado por instituições de direito privado, sem fins lucrativos, e que buscam, dentro de suas finalidades, o alcance do bem-estar social. Essas entidades são constituídas de forma voluntária, pela união que pessoas que comungam de um mesmo interesse.

Questionário com três famílias que são lideranças na APAB

Para a escolha desse questionário, fez-se necessário avaliar e diagnosticar três famílias que acompanharam o processo de desenvolvimento e crescimento da APAB desde a sua implantação aos dias atuais nos avanços que remete na parte da Ata de fundação que aconteceu por um grupo de pessoas da comunidade, ao sentir a necessidade de criar a Associação. Nesse sentido, reuniu-se em 13 de maio de 1989 na escola da referida comunidade para discutir e fundar a Associação na comunidade e também o Estatuto que rege a parte jurídica e interna. Esses documentos são essenciais para que a APAB possa acessar diversas políticas públicas através do PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar que foi criado em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no Decreto 1.946, com o objetivo de pro-

mover o desenvolvimento sustentável da “agricultura familiar”. As principais dessas políticas públicas foi através de editais para concorrer o PAA e o PNAE com a DAP jurídica dos associados.

Assim, ao perguntar a família A da APAB sobre importância do associativismo para acessar as políticas do PAA e PNAE, o que é necessário para que os associados possam ter direitos a essas políticas dentro da APAB? Ele respondeu da seguinte maneira:

Sabemos que é muito importante o associativismo e cooperativismo para acessar todas as políticas, porém, é muito interessante que as pessoas estejam unidas para que o grupo possa assim de fato fortalecer a causa e ter muita união, cooperação e determinação, são fontes importante nessas políticas públicas. Nesse sentido, o PAA e o PNAE não é diferente, o PAA principalmente, nenhum agricultor beneficiário consegue de certa forma acessar essa política só, é preciso aumentar a cooperação. Mas o caso do PNAE, ele pode ser de forma coletiva ou individual, a própria lei garante também que faça individual, mas por exemplo, o critério de desempate quem ganha é a DAP jurídica que é através da Associação e cooperativa que fica fácil acessar e gerenciar. (Família A, APAB 2020)

Importante frisar em um dos dados mais excelentes para pequenos e médios agricultores que está situado sobre esse contexto é que no ano de 2016, a emissão da DAP jurídica (registro geral de agricultores familiares concedida via cooperativas, associações e agroindústrias, o primeiro passo para o acesso a políticas públicas), cresceu em 90% no país, segundo dados da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário.

Ainda questionando com a família A, sobre os avanços que a associação do Pau Branco teve com as políticas do PAA e PNAE, veja a resposta da família:

Houve muitos avanços na APAB com a inserção dessas políticas públicas, o que de fato essas políticas públicas trouxeram de

importância para APAB através do PAA e também do PNAE, foi o melhoramento da renda dos pequenos agricultores e que está interligada a economia solidária e a própria palavra no seu significado já disse o que quer dizer trabalhar com economia solidária, é um cooperando com outro. Assim sendo, é muito importante que a execução e a colaboração na organização dessas políticas públicas que esteja muito ligada ao associativismo. Quando essas pessoas estão unidas, fica bem prático até para acessar o PAA e o PNAE pois através de associação e cooperativa tem mais facilidade de ser aprovado os projetos. O PNAE até que pode ser de forma individual mas sabemos que de forma individual fica bem mais difícil. Então, é de suma importância a união e a organização e a documentação de todos os sócios em situação regularizada para acessar as políticas públicas e consequentemente melhorar a renda. (Família A, APAB 2020)

Percebe-se, que essa, associação é organizada que busca planejar de um modo sem fins lucrativos, onde os associados têm objetivos comuns, e apresentam como princípios norteadores da solidariedade, a cooperação, a democracia, a participação, etc. Em uma sociedade na qual há a primazia da economia em detrimento de outros aspectos sociais, o protagonismo das interpretações economicistas sobre esta, não surpreende. Por isso a importância do associativismo contra esse sistema homogêneo.

Sobre essas políticas acessadas pela associação têm contribuído para o desenvolvimento local? Veja a resposta da Família A,

Em relação aos avanços no período do auge da APAB, foi exatamente de 2014 a 2016 onde conseguiu vender bastante para CONAB e aí deu para analisar os pontos importantes como a renda da família e o aproveitamento das frutas, tudo que produzem na agricultura familiar, o mercado para comercialização para vender e a produção aumentou muito, tomou a iniciativa de produzir produtos como é caso das hortaliças, o aproveitamento da massa do umbu e a produção de geleia e doces. Esses

foram os pontos mais importantes a serem observados. Outro detalhe importante é o gerenciamento da mulher na casa, ela mesmo trabalhar e receber o seu próprio dinheiro e administrar ali para comprar suas coisas para dentro da sua casa também são pontos muito importantes da participação feminina na execução dessas políticas públicas. O PNAE e o PAA também não é diferente apesar que é através de edital, mas tem avançando nessa compreensão de culinária que é aprender a fazer em grupos os produtos, tá trabalhando em grupo, tá organizando para realizar suas entregas. Então dessa forma, eu vejo que Associação cresceu muito, passa por diversas dificuldades, não só a APAB, mas também dificuldades não só a nossa, mas eu acho que muito os empreendimentos do Brasil e do Estado passa por dificuldade nessa nova forma de executar o programa. Mas é importante salientar que essas políticas trouxeram muitos benefícios para a localidade e para as famílias da Comunidade de uma forma geral. (Família A, APAB 2020)

Vejamos a importância desse trabalho na APAB, percebemos como o associativismo surge na vida desses pequenos agricultores e a forma de reassociar aspectos característicos do “local de vivência” e que traduzem de maneiras diferentes nos novos segmentos do campo e sua cultura natural. As análises dos dados evidenciam as relações existentes entre as características organizacionais, os objetivos e os direcionamentos da associação e a percepção dos associados em relação à associação, os motivos que os levam a se associar, tendo como hipótese norteadora que aspectos imateriais das relações sociais (cooperação, ajuda-mutua, solidariedade – aspectos estes que formalizam uma associação) tornam-se condicionantes para participação política e reprodução econômica e social.

Sobre essa vertente da questão local, perguntamos a família B, qual a importância do associativismo para o desenvolvimento da comunidade?

A partir dos pensamentos de forma coletiva e organizada, fo-

ram surgindo ideias de organicidade e planejamento para implantar uma associação forte e coletiva que atendesse os anseios dos sócios e da comunidade. Nesse entendimento, conseguimos alcançar nossos objetivos de forma geral, como por exemplo, as trocar de experiência entre as pessoas e as famílias, adquirimos também melhoria técnica, profissional e social, esses avanços resgataram a nossa cultura e melhorou a renda das famílias da comunidade. (Família B, APAB 2020)

Dessa forma, a partir do entendimento mútuo na APAB, à ação comunicativa cabe reproduzir e renovar o saber cultural, e, enquanto ação organizadora, ela gera a integração social; em relação ao aspecto da socialização, ela serve de base para a formação da personalidade individual e coletiva. Por outro lado, a ação instrumental diretamente relacionada ao mundo sistêmico ocorre por meio de ações coordenadas e dirigidas a fins estabelecidos pelos quais os indivíduos associados realizam seus objetivos.

Quais os avanços que a associação do Pau Branco teve com as políticas acessadas do PAA e PNAE pelas mulheres da comunidade?

As mulheres foram as principais beneficiadas por ser maioria no programa, assim, com a conquista da aprovação dos projetos PNAE e PAA, conseguimos a questão do aprendizado coletivo, a valorização dos nossos produtos locais e como sobreviver na nossa própria propriedade e como podemos produzir alimentos saudáveis e agroecológicos sem agredir a terra, sem agredir o meio ambiente e ter uma alimentação diferenciada nesse sentido. (Família B, APAB 2020)

Importante mencionar que a agricultura familiar se apresenta de forma expressiva tanto em relação à produção quanto ao abastecimento de alimentos para o mercado interno, e também no que concerne à geração de trabalho. É evidente que a fragmentação no âmbito político-institucional se traduz na divisão entre o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e o Ministério do Desenvolvimento

Agrário (MDA), ilustrando e refletindo a bilateralidade nos espaços de comunicação e organização entre pequenos produtores familiares. O MDA é responsável pelas questões relacionadas à agricultura familiar e à reforma agrária, enquanto as atividades agropecuárias empresariais (do chamado “agronegócio”) ficam à encargo do MAPA.

Buscando enfatizar um pouco sobre o protagonismo feminino na APAB, perguntei a família B se essas políticas acessadas pelas mulheres que trabalham na associação têm contribuído para melhorar a renda delas? Olha a resposta,

Com certeza, antigamente as mulheres recebiam só o bolsa família como renda para ajudar o marido no sustento da casa, hoje, elas têm a sua própria renda, através dos produtos que são vendidos e entregues as entidades do município que foram contempladas pelo PNA e o PAA, dessa maneira, tanto a renda dessas mulheres melhorou, como também teve a questão da economia solidária, de trabalhar juntas, de aprender juntas, de socializar juntas, isso é incomparável nos dias de hoje. (Família B, APAB 2020)

A mudança e a transformação que esses espaços teve com a chegada do associativismo na APAB, de um modo geral, transformou a vida dos pequenos agricultores e impulsionaram o crescimento social e as mulheres se tornaram protagonistas desse trabalho coletivo, solidário e justo. A transformação acontece, melhora a renda e comunicação entre as famílias, essas novas formas de convivência é algo fantástico em pleno século XXI

E no último questionário aplicado a família C sobre a importância do associativismo para a relação social e o crescimento das mulheres na capacitação, formação na APAB, ela firmou da seguinte maneira o seu posicionamento:

Percebemos que o associativismo fez uma grande mudança na vida dos produtores da comunidade de uma forma geral. O associativismo teve uma grande influência na vida das mulheres a

partir da convivência de grupos, em coletividade. A maioria das mulheres que estão associadas na APAB se encontram satisfeitas com a renda adquire nesse espaço, pois essa renda ajuda nas despesas familiares e também teve a transformação no meio, através de cursos de orientação e formação que todas receberam, ajudou para que esse protagonismo feminino se tornasse cada vez mais forte. (Família C, APAB 2020)

A importância de ter uma associação na comunidade, além de quebrar paradigmas e melhora a relação social, a mulher ocupa um cargo importante, o saber, o fazer e o ser. Isso impulsiona o ato solidário, uma vivência grupal e o potencial na produção da agricultura daquele espaço.

Sobre a questão do protagonismo feminino na APAB, percebemos um certo avanço, como você avalia esse crescimento das mulheres nos espaços da associação?

A partir do momento que as mulheres da comunidade começaram a inserir nas atividades do associativismo, houve uma participação ativa a partir do protagonismo feminino nos grupos e a mulher hoje é líder nos espaços da APAB, realiza intercâmbios entre comunidades. Além de ser chamadas para desenvolver atividades nesses espaços de formação dentro da comunidade e também em outras comunidades, elas associam e disseminam esse conhecimento com outras pessoas. Um exemplo claro, as mulheres tinham vergonha de falar em grupo de lidar em coletivo, hoje isso é diferente. Graças a essa formação coletiva, a diversificação de saberes, dos conhecimentos culturais e sociais. Com esse protagonismo feminino na APAB, hoje vejo as mulheres capacitadas e habilitadas para desenvolver quaisquer atividades dentro da área e do setor de atuação. Uma grande fonte de conhecimento adquirida por elas e além disso, elas disseminam esse conhecimento com outras comunidades e outras instituições a partir do conhecimento adquirido por essa formação ao longo dos anos nos espaços da APAB com as políticas do PAA e PNAE. (Família C, APAB 2020)

Com a chegada do associativismo na APAB, percebe-se a real mudança na localidade, além de resgatar algumas culturas que havia deixado de fazer como a hortaliça e bolos, também impulsionou a capacitar essas pessoas, a dialogar com outras pessoas através de intercâmbios e servir de exemplos para outras comunidades para explorar essa maneira mais fácil de se viver socialmente e coletivamente. Além disso, a mulher é protagonista desse trabalho coletivo, ela é quem lidera os trabalhos, ela traz o trabalho acontecer como princípio educativo numa forma social que emancipa as pessoas e se tornam independentes.

Ao perguntar a agricultora que é sócia da APAB, sobre essas políticas do PAA e PNAE acessadas pelas mulheres da associação tem contribuído para o desenvolvimento local e a renda das mesmas? Afirmou da seguinte maneira,

A comunidade tem que agradecer a APAB pela existente da mesma, os projetos solicitados e aprovados como o PNAE e PAA, chegou fazendo transformação, uma certa mudança do meio local onde as pessoas habitam, então, além de melhorar a comunidade, também ajudou a desenvolver a propriedade de cada um. Só para ter uma ideia, as famílias da comunidade deslocavam até a cidade para comprar produtos como a hortaliça e poderia fazer isso dentro do próprio espaço, mas faltava orientação, informação. Às vezes, tinham aves, os ovos dos animais mais não sabiam transformar isso é matéria prima e faltava orientação. A partir do momento que a APAB começou a oferecer cursos de capacitação e formação, as famílias e principalmente, as mulheres começaram a ter uma outra visão desse trabalho e a importância do mesmo. Com a chegada do projeto das cisternas para as famílias da APAB, as mulheres começaram a produzir hortaliças agroecológicas de forma sustentável e entregar também na APAB com as políticas do PAA e PNAE e o excedente vende em feiras livres da cidade, o que contribui com o melhoramento da renda familiar. (Família C, APAB 2020)

Assim, finaliza o questionário e analisamos de um modo geral a

importância do associativismo na vida das pessoas e como essas políticas públicas inseridas nesse espaço transformaram a vida das pessoas. Entretanto Tais dados evidenciados, além de inserir o protagonismo feminino e as políticas públicas, no âmbito da agricultura familiar do espaço da APAB, expressaram a forma desses sócios serem agentes que trabalham por meio de laços de reciprocidade, de confiança e de cooperação, que, no caso específico estudado, são concretizados ou enriquecidos via associações.

Essas informações são importantes, pois apontam para realidades diferentes da visão recorrente de que agricultores familiares são desmobilizados e fatalmente marginalizados pelo processo de urbanização. Mas percebemos que há o potencial da APAB no espaço do campo, o protagonismo feminino tomou forças e alavancou para a inserção do conhecimento, do saber social e coletivo. Nesse sentido, as associações têm papel fundamental na formação como princípio educativo, na convivência humana e na relação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a importância das Políticas Públicas (PAA e PNAE) para o fortalecimento da Agricultura Familiar, na Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Pau Branco – APAB. A participação da referida associação nos Programas de Aquisição de Alimentos e no Programa Nacional de Alimentação Escolar representam um marco importante para a mesma, sendo uma base fundamental para a sustentação e melhorar a renda desses sócios projetistas inseridos nesse espaço.

Os processos associativos entre pequenos agricultores familiares da APAB, permitiu delinear algumas interpretações possíveis sobre o “fazer” associativo que se revela como uma “atualização” de práticas que caracterizavam a sociedade camponesa (ajuda mútua, cooperação, reciprocidade, etc), e que se (re) configuram como estratégias de reprodução econômica e social no mundo contemporâneo. Mecanismos sociais embudados de aspectos subjetivos como os supracitados, tornam-se

meios de acesso à cidadania ao integrar-se às políticas públicas. Assim, para compreender o agir associativo enquanto estratégia de reprodução social e econômica entre agricultores familiares considero os contextos em que acontecem a partir de uma forma específica de associativismo que se relaciona diretamente com incentivos governamentais.

Ao acessar essas políticas públicas e garantir a compra da produção familiar, com preços diferenciados dos praticados no mercado local, estas políticas possibilitam maior equilíbrio à atividade da agricultura familiar e melhoram a renda dos pequenos produtores. O incremento financeiro garante a circulação de dinheiro na economia solidária daquele local e até na comunidade onde os produtores estão inseridos. Percebe-se facilmente uma melhoria na qualidade de renda desses agricultores e produtores.

A pesquisa constatou que os produtores/agricultores ao acessar o PAA, e o PNAE via associativismo ou cooperativismo, tem mais garantia de aprovação pela DAP jurídica e o fortalecimento por um grupo de pessoas lutando em prol de uma só causa. Os caminhos percorridos permitem perceber que a adesão ao associativismo, embora consistente, ainda se mostra insuficiente para conter as desigualdades sociais e econômicas, e, em maior instância, desigualdade política. Há necessidade de persistir nesse caminho, uma cultura própria local e que ajuda a solucionar os problemas, uma identidade de participação, de estabelecer diálogo entre as comunidades, de negociar com poderes locais em todas as direções, ao encontro de outras ações de enfrentamento às dificuldades, à apatia e exclusão. É na intensificação da resistência dos agentes humanos que se encontra a possibilidade de superar enfoques conservadores, paliativos, e construir, prepositivamente, ações estratégicas da vida associativa para melhoria da produtividade social.

A força social está na capacidade de, em processo construtivo, ampliar o conhecimento, daí a capacidade de ação do grupo se estabelece e as atividades realizadas de forma comunitária, em essência coletiva, determinam o processo de cidadania emancipada, fortalecem e estendem as discussões, induzindo e assentando o processo de desenvolvimento sustentável, uma alimentação via o sistema agroecológico e original-

mente do local para agregar os valores e o local de pertencimento.

REFERÊNCIAS

AMMANN, S. B. **Participação social**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

BRASIL. Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB). Ações da Conab-PAA. 2015. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br/conteudos.php?a=1629&t=2>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Políticas públicas para mulheres rurais no Brasil. Brasília: Diretoria de Políticas para Mulheres Rurais – DPMR/MDA, 2017. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, Série 1, vol., 02, 2004.

COELHO, Maria do Socorro Martinho. **Inter-relações entre a agricultura familiar e o programa nacional de alimentação escolar no município de Machado – MG**. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro. 2012.

CONAB. Companhia Nacional de Abastecimento. PAA Resoluções. 2013. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br/conteudos.php?a=1294&t=2>> Acesso em: 21 nov. 2019.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 105-115.

GUANZIROLI, Carlos E.; BASCO, Carlos A. Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). In: GUANZIROLI, Carlos; BERENGUER, Marco Ortega. Experiências recentes bem-sucedidas no Brasil no agronegócio e desenvolvimento rural sustentável. Brasília: IICA, 2010. Disponível em: <<http://repiica.iica.int/DOCS/B2180P/B2180P.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FRANTZ, Walter. **Desenvolvimento local, associativismo e cooperação, 2002**. Disponível em: <<http://www.unijui.tche.br/~dcre/frantz.html>>. Acesso

em: nov. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HESPANHOL, R. A. M. **Perfil das associações de produtores rurais na Região de Presidente Prudente - SP**. *Revista Geografia: Associação de Geografia Teorética*. Rio Claro. UNESP, AGETEO, v. 32, p. 133-142, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticas da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 1997.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. Ed. Atlas, São Paulo, 2003.

MANFIOLLI, Marcelo Hussar. **Os efeitos do PAA e do PNAE na agricultura familiar da região administrativa de Paranavaí**. 2004. 80f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

RICCI, R. **Associativismo paulistano e cultura ambivalente**. In: AVRITZER, L. (Org.). *A participação em São Paulo*. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 59 a 103.

SOUZA, J. R. M. **A política de aquisição de alimentos na mira do golpe**. In: *Revista Okara: Geografia em debate*, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 664-677, 2018. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

TEIXEIRA, E. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VELOSO, F. **Políticas públicas no município de Junqueirópolis (SP): o PRO-NAF e o PAA**. 2011. 249 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

Sobre os autores

Antônio Domingos Moreira – Graduado em Pedagogia; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/UESB), Membro do Grupo do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH) e Professor do Colégio Estadual Sinésio Costa (CESC), Riacho de Santana-Ba. E-mail: tony.dom1987@gmail.com;

Arlete Ramos dos Santos – Pós-Doutora em Movimentos Sociais e Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Prof.^a adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (CEPECH/DCIE/UESC/UESB/BA). E-mail: arlerp@hotmail.com;

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PNAIC NO MUNICÍPIO DE ELDORADO

Flaviana Maria de Oliveira
Jozeildo Kleberson Barbosa

No Brasil, historicamente, a educação do campo caracterizou-se pela subordinação a conteúdos ministrados nos centros urbanos, desconsiderando a cultura local e suas peculiaridades; reforçando o viés do campo como um território/espaço atrasado e seu meio sem perspectivas.

Ao adentrarmos a questão da formação inicial e continuada, não podemos distanciar-nos dos desafios presentes na contemporaneidade, em que há um desconforto em relação à heterogeneidade presente nas salas de aula. Assim, reivindicam o direito à educação, com condições que respeitem as diferenças e equidade, dignidade, gerando um novo paradigma educacional contemporâneo, no qual, busca-se uma escola justa. Logo, diante desse paradigma, os professores devem estar preparados para uma prática contextualizada com o seu espaço de atuação, o que de acordo com Gatti (2013) o docente deve estar atento à cultura local, a trajetória de vida, a expectativa escolar e a especificidade do momento.

Em meados dos anos 90, quando houve a conferência do campo, levantaram-se variados segmentos envolvidos com a educação campestre: trabalhadores do campo, educadores do MST, da agricultura familiar, dos indígenas, dos ribeirinhos, quilombolas, dos sindicatos de trabalhadores rurais, entre outros; que discutiram educação do campo e que forçaram o desenvolvimento de políticas educacionais pela não

centralidade numa visão urbanocentrada na educação do campo (RIBEIRO; ALBUQUERQUE, 2015).

Logo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como um programa de formação continuada de professores em nível nacional, em sua concepção, esteve atento a esse contexto, sendo uma iniciativa que buscava trazer outra ótica à concepção do campo.

Entretanto, sabemos que há muito que se caminhar no que diz respeito ao envolvimento dos sujeitos beneficiários na elaboração das políticas e programas educacionais para além do campo. Principalmente, ao almejarmos a construção da escola pública do campo, em que o sujeito “alfabetizando” assuma o protagonismo no projeto. Assim, a reflexão pedagógica, em que se debate a ação educativa, em um processo de formação humana, como destaca Caldart (2004), ajuda-nos a referenciar os impactos, mudanças ocasionadas, por uma política educacional nacional, como o PNAIC, sobre a construção de um projeto educativo voltado a população campesina.

A partir dessa discussão, a presente investigação objetiva analisar as revelações das professoras alfabetizadoras em torno da formação continuada do PNAIC com foco na educação do campo. Os sujeitos pesquisados são cinco docentes atuantes em comunidades campesinas de Eldorado/SP, município localizado no Vale do Ribeira, sendo o quarto maior município em extensão territorial deste estado.

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Como método de coleta de dados ocorreu à aplicação de um questionário e através deste, procuramos compreender pela ótica das alfabetizadoras, suas considerações sobre a proposta implementada no município de Eldorado/SP para formação continuada de professoras alfabetizadoras e do campo.

Vale ressaltar que nos programas nacionais voltados a questão educativa, é notória que o campo tem ocupação secundária nas políticas educacionais, mesmo assim, destacamos que o PNAIC traz perspectivas positivas, uma vez que, historicamente não se incluem ações pensadas para a população campesina, dado que, as formações de seus educadores eram adaptações dos centros urbanos, feitas pelos próprios docentes e sem um direcionamento adequado a esse contexto, suas particulari-

dades e diversidade. Por isso, destaca-se que o Programa congrui com aspectos da política educacional voltada para o campo, em que este é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

Nessa ótica, a transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores, ela implica, necessariamente, em um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural. Ademais, os movimentos do campo defendem que as formações atendam as especificidades sobre a realidade do campo, no currículo e seus materiais contemplem essa realidade. (ARROYO, 2007)

Diante do exposto e com o propósito de contribuir com o debate e reflexões a respeito da formação continuada dos educadores do campo e suas necessidades, os apontamentos feitos acima nos levam a refletir sobre a importância de um educador comprometido com o movimento do campo e seus saberes, experiências e cultura, sem diminuí-la em relação a outras realidades, mas a considerando em sua plenitude e nos variados aspectos.

Para isso, é preciso levar em consideração as próprias educadoras e suas impressões/concepções a respeito do curso de formação continuada para docentes do campo. Quais eram as suas expectativas? Foram atingidas com o programa? Ao buscarmos responder questões como estas, alinhamos nossas análises aos direitos que essa população tem garantido em relação à igualdade de condições e respeito às suas especificidades, conforme preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), de modo a refletir sobre a formação de profissionais e se o presente Programa atende algumas premissas apontadas como necessárias para a boa formação de professoras alfabetizadoras que atuam ou atuarão no campo.

Educação, Alfabetização e Educação do Campo

A alfabetização tem se constituído, historicamente, nas sociedades letradas, como uma parte essencial do direito de todos os indiví-

duos à educação, como reconhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948). Mortatti (2004) nos ensina que saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são:

[...] hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É, portanto, dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia (p. 15).

Também é preciso considerar que a alfabetização das crianças na atualidade envolve perspectivas que são além do simples conhecimento dos sistemas de escrita e de numeração. Soares (1998) enfatiza:

Vale salientar que a ampliação das perspectivas de ensino da linguagem e ensino da matemática, ambas em contextos de letramentos, articuladas impõe desafios à formação continuada do professor, sobretudo, daqueles que não tiveram ao longo de seus processos de formação inicial e/ou continuada a possibilidade de refletir sobre os pressupostos do letramento. Nesse contexto, o letramento é entendido como estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados (p. 72).

Nota-se que o direito a alfabetização é um dever do Estado para com todas as crianças, por isso, melhorar às condições de ensino somente poderá ser assegurado com políticas e programas educacionais que estejam atentos as diferentes populações que compõem o povo brasileiro, entre elas, destacamos as pessoas que moram no campo.

Na Legislação referente ao ensino no campo é notório o estabelecimento que, na oferta da Educação Básica para a população rural, deve haver o reconhecimento das peculiaridades do campo como espa-

ção específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade. A Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), assegura que o currículo para a população do campo deve atender as demandas do povo campestre. Assim, os sistemas devem promover ações e as organizações necessárias a fim de que existam: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural. No art. 28 a LDB assevera:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

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. (BRASIL, LDB, Lei nº 9.394/96, art. 28).

Ao buscarmos um histórico de programas formação voltados especificamente para professores do campo, observa-se que o Programa Escola Ativa (PEA) foi o primeiro nesse sentido. Este programa teve abrangência nacional e se voltou à formação continuada de professores que atuavam em classes multisseriadas. O PEA surge a partir de um convênio do Governo Brasileiro com o Banco Mundial (BM), no ano 1997, e teve como inspiração o Programa Escuela Nueva, que foi de-

envolvido na Colômbia, nos anos de 1980, e é considerado como um modelo internacional de reforma para as escolas rurais e multisseriadas (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010).

Apesar de possuir pontos negativos sobre sua concepção e implantação, há um “mérito incontestável” nos dez primeiros anos do PEA, pois houve a “[...] responsabilização do poder público com a realidade e a problemática das escolas rurais e classes multisseriadas” (FREIRE; OLIVEIRA; LEITÃO, 2010, p. 237).

Em 2013 surge o programa Escola da Terra, uma formação continuada de abrangência nacional e voltada especificamente para os professores atuantes nas escolas do campo ou quilombolas. Fez parte do Pronacampo e se baseava na Alternância Pedagógica, com foco em quatro ações: 1- formação continuada, 2- oferta de materiais didáticos e pedagógicos, 3- monitoramento e avaliação e 4- gestão, controle e mobilização social.

Já o PNAIC, criado em 2012, foi um programa nacional voltado à alfabetização. Fez-se presente em quase todos os mais de 5.000 municípios do país. Sua proposta buscava adaptar-se as diferenças regionais entre as diversas regiões do Brasil e, por atuar, principalmente, no contexto dos municípios, suas ações deveriam ser “inclusivas das diferenças”: população do campo, indígena, alunos com deficiências, etc.

Barbosa (2018) ressalta que programa foi instituído pela Portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012) em regime de pactuação entre o Governo Federal, os estados e municípios:

É o maior programa de formação já implantado pelo Ministério da Educação - MEC (ROLKOUSKI, 2013). Entre os pontos que podem ser considerados como avanços em relação aos programas anteriores voltados à formação de alfabetizadores destacamos a sua cobertura, seja pelo número de vagas no curso de formação - todos os professores da rede pública que atuassem com classes do 1º ao 3º ano poderiam participar - ou pela oferta de bolsa de estudos a todos os participantes. (BARBOSA, 2018, p. 108)

Para a edição de 2013 há a produção do material especificamente voltado para a Educação do Campo e, assim, além de configurar-se como programa de formação de professores alfabetizadores em larga escala, buscou aproximar as discussões da área da alfabetização às temáticas e contextos do campo.

Ao analisar os oito cadernos de Educação do Campo do PNAIC – “Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01”; “Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: Educação do Campo: unidade 02”; “Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: Educação do Campo: unidade 03”; “Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo: Educação do Campo: unidade 04”; “O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: Educação do Campo: unidade 05”; “Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: Educação do Campo: unidade 06”; “Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: Educação do Campo: unidade 07”; “Organizando a ação didática em escolas do campo: Educação do Campo: unidade 08” - observamos ser fundamental inserir no debate sobre alfabetização as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo e das infâncias ali presentes.

Nesses materiais há a defesa da necessidade de pensar nos currículos do campo como garantia de direitos, mas também atendendo às especificidades das comunidades camponesas em suas dimensões espaço-temporais. Assim, mesmo buscando operacionalizar a construção de currículos que possibilitem o acesso a conhecimentos e habilidades consideradas como direitos de aprendizagem de todos os brasileiros, também há ênfase em temas que sejam significativos para as comunidades onde as crianças estão inseridas. O que demonstra ser inexecutável um currículo no modelo urbano dentro das escolas do campo.

Ao colocar em evidência a Educação do Campo dentro de um programa nacional de formação continuada, o PNAIC reconhece a identida-

de da escola do campo. Identidade essa, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), definida a partir dos sujeitos do campo, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes e da cultura que produzem, enquanto transformam a terra e o próprio contexto onde estão inseridos, bem como dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados, produzidos na relação dialética entre o campo e a cidade, no modo de trabalho e organização da sociedade. Segundo o art. 2º parágrafo único das diretrizes.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, CNE, 2002, art. 2º)

Nota-se que a escola do campo necessita criar sua própria identidade, e para isso, sua proposta pedagógica deve conceber o homem do campo como sujeito de cultura e o campo como um espaço de conhecimento. Por isso, a realidade pedagógica dessa instituição deve buscar uma orientação transformadora, a partir da rede de relações que ocorrem dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo (BRASIL, 2002) descrevem variadas formas do descaso para com a educação neste contexto, uma delas no que concerne à escassez de análises sobre este tema, o fechamento de escolas no campo, problemas de formação e valorização do magistério. Destaca-se que esta última questão está presente na educação de modo geral, emtretanto no próprio Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) não há menção a esse tópico, somente referências isoladas.

Ademais, as estruturas, materiais e os programas de formação não tratam do meio rural e de questões presentes nele, conforme nos

aponta Fernandes, Ceriulli e Caldart (2002), e quando o faz, as abordagens são pejorativas, reproduzindo preconceitos; além da inexistência de materiais pedagógicos que auxiliem as práticas educativas vinculadas às especificidades do campo.

Molina (2014) salienta que a escola do campo fortalece-se na medida em que contribui com as lutas do camponês, sendo essencial na garantia de uma conexão política pedagógica entre a escola e a comunidade, utilizando mecanismos democráticos do acesso ao conhecimento científico. Para isso, torna-se fundamental promover no interior da escola transformações que perpassam pelo protagonismo social, com projetos pedagógicos afinados com princípios da Educação do Campo, em que a formação humana seja o ponto fundamental.

Segundo Sá e Pessoa (2016) nestes contextos as escolas estão inseridas em áreas e comunidades camponesas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, dentre outras, existe uma variedade de formas organizacionais do ensino. Os autores enfatizam que:

No entanto, nas áreas rurais dos pequenos e médios municípios, prevalece a organização de turmas multisseriadas, na oferta dos primeiros anos do ensino fundamental (BOF, 2006). De acordo com o Censo Escolar (2010), no Brasil, existem, aproximadamente, 93.623 turmas com esta configuração no Ensino Fundamental. Estas se constituem onde há poucos alunos para cada ano escolar e/ou nos locais em que as comunidades exigem escolas em suas proximidades. (p. 217)

Assim, a literatura atual sobre o tema apresenta o conceito de educação do campo, e ao contrário da visão mais usual de educação rural, a expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (INEP, 2007, p. 8).

Dessa forma, nota-se que a discussão sobre a concepção de campo, não se esgota na Educação Rural, mas divide o espaço nas reflexões e nos debates acadêmicos em relação o meio rural com o conceito - movimento Educação do Campo, assim como afirma Caldart (2012, p.

257-258), “(...) a Educação do Campo é fruto de um processo histórico, ‘nascendo’ inicialmente, como Educação Básica do campo”, com isso, suscita-se o conceito de que a Educação do Campo está em constante movimento, uma vez que incorpora as mudanças em seu entorno.

Para Arroyo (2002, p. 68) a sociedade reconhece que o campo não está parado, “há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e este me parece pouco fundamental: termos consciência onde há mais vida no sentido movimento social, onde há mais inquietação, é no campo”. Nesse contexto, ao debatermos educação no campo com olhar na formação continuada de professores, surge a necessidade de discutirmos o tema a partir da ótica dos docentes atuantes no campo e suas percepções, valorizando esse como um espaço sócio-cultural em constante mudança e movimento.

Ao buscar o viés de um programa de formação continuada, o PNAIC, considera-se algumas particularidades da proposta, dentre elas o fato de o Programa apoiar-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, controle social e mobilização. A partir dessa proposta, a formação foi organizada em encontros presenciais direcionados pelas Universidades que aderiram ao Programa e que englobava as professoras atuantes no ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em todo o país, e das orientadoras de estudos, tutoras da formação nos municípios.

Focalizando-se na formação de professores, essa investigação faz-se pertinente a partir de tal abordagem pelo fato de que:

Os professores das séries iniciais [...] geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo [...], mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam inicialmente aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar. (CHARTIER, 2007, p. 186).

Chartier (2007) defende ser importante que as formações privilegiem as trocas entre os pares, tanto de experiências como de conhecimentos formulados ao longo das práticas, em seu cotidiano profissional, pois os professores atuam a partir de uma *coerência pragmática*.

Para Tardif (2002), nos momentos de formação profissional, os professores podem, através da troca de experiências, sistematizar seus saberes experienciais, como se vê na citação abaixo:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (p. 52).

Nesse sentido, Ferri (1994) reflete que dentre as principais dificuldades do trabalho nas turmas multisseriadas estão, basicamente, as que dizem respeito à formação docente, à relação com o conhecimento e conteúdo a serem ensinados e ao obstáculo trazido pela tentativa de transposição do modelo seriado à turma multisseriada. Como possibilidades, a autora destaca as relacionadas ao trabalho pedagógico que foque a “[...] heterogeneidade do grupo de crianças como fator positivo e desencadeador de relações/interações autônomas e cooperativas” (FERRI, 1994, p. 9).

A formação continuada de professores é um *direito*, assim como uma necessidade fundamental para a profissão docente. Assim, programas como o PNAIC, são necessários para garantir o direito dos docentes à formação e o direito das crianças a uma educação de qualidade e que atenda as peculiaridades regionais de onde esses alunos estão inseridos.

Assim, a proposta do PNAIC é de que a professora alfabetizadora deve favorecer e priorizar apropriação cultural da escrita e dos conhecimentos das outras áreas, buscando que a criança alcance os direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização, em que o programa

vai sistematizar, denominando as etapas como: Introduzir, Aprofundar e Consolidar a aprendizagem dentro de cada área de conhecimento.

Com isso, entende-se que há esforços para que sua prioridade seja alcançada: o direito a alfabetização até os oito anos de idade, conforme afirma os próprios documentos do PNAIC. Situação corroborada na meta 5 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) voltada para a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental. Dentre as 7 estratégias para apoiar alfabetização, destaca-se a 5ª “apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas”. No contexto dessa investigação, a 6ª estratégia diz respeito ao estímulo de formação inicial e continuada docente para promover alfabetização, com pedagogias inovadoras, formação continuada para alfabetização, entre outras.

Partimos da compreensão de que os processos formativos envolvem não apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos, mas também são locais em que “constroem-se também identidades profissionais e processos valorativos sobre a profissão” (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 71). Estas autoras defendem programas de formação continuada que envolvam diferentes aspectos, tais como a *prática da reflexividade*, os *saberes docentes*, a *identidade profissional*, o *engajamento social*, dentre outros.

Assim, a educação apontada nos anseios da comunidade na qual está inserida explicita os valores dessa, seus desejos, entre outras questões que devem ser consideradas, pois são fundamentais essas experiências na concepção do campo como espaço social. “É consenso que a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos”. (INEP, 2007, p. 8)

Morais (2012) assevera que:

Quando voltamos nossa atenção para as regiões de campo, constatamos que as distorções e desigualdades históricas, acerca do nível de escolaridade da população destas áreas em relação às demais, também não diminuíram (BOF, 2006). Nas escolas do campo, vemos acentuado o quadro, denominado enfaticamente por Moraes (2012), de “apartheid educacional” brasileiro, onde coexistem dois sistemas educacionais: “aquele destinado às classes médias e à burguesia e ‘o outro’, destinado às camadas populares”, nas quais se incluem as populações camponesas (p. 25).

Arroyo (2007) também destaca alguns pontos políticos importantes em uma formação de campo: políticas que afirmem uma visão positiva do campo, contrapondo a visão ainda dominante negativa, formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão, profissionais qualificados podem contribuir para formar uma imagem positiva, política pública de formação com garantias de direitos que fujam da lógica do mercado, de carências, entre outras, mas sim com política de formação profissional; ações de formação afirmativas em artes, saberes, especificidades que devam estar presentes na formação deste educador do campo; política de formação a serviço de um projeto do campo; políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo, onde devem se aprender com o movimento presente nele. O autor afirma que o educador deve apresentar questionamentos para indagar os currículos, as políticas e as concepções de formação de profissionais da educação básica.

Ademais, esse profissional deve colaborar com o debate na educação “uma contribuição para o pensamento educacional que merece ser olhada com atenção e incorporada na formulação de políticas públicas” (ARROYO, 2007, p.19). É importante se compreender que o campo está em movimento e deve ser considerado em seus muitos ângulos, pois “Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política”. (ARROYO, 2007, p. 160)

Diante do exposto, com o propósito de contribuir com o debate e reflexões a respeito da formação contínua dos educadores do campo e

suas necessidades, os apontamentos feitos acima levam a entender a importância de um educador comprometido com o movimento do campo, seus saberes, experiências e cultura, sem diminuí-la em relação a outras realidades, mas a considerando em sua plenitude e variados aspectos.

No contexto deste estudo, Sá e Pessoa (2016) analisam que:

Não obstante, ainda são poucos os estudos no âmbito das pesquisas sobre Educação do Campo que focalizam os processos de alfabetização das crianças, particularmente dos que ocorrem nas turmas multisseriadas. Por outro lado, as numerosas e ricas pesquisas sobre a alfabetização de crianças centram-se, majoritariamente, nos contextos sociais urbanos. (p. 217)

Assim, levar em consideração as próprias educadoras e suas impressões a respeito do curso de formação continuada para docentes alfabetizadoras do campo, quais foram suas expectativas e se foram atingidas com o Programa, seria a condição necessária para compreender a relação de formação de alfabetizadores para o campo e o PNAIC.

Bowe *et al.* (1992) apontam que os profissionais nunca recebem os textos políticos de forma passiva, de forma ingênua:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importante. (p. 22)

Ademais, buscamos averiguar se os direitos dessa população foram garantidos em relação à igualdade de condições e respeito a suas especificidades conforme preconiza as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), na formação de seus profissionais e se o presente Programa atende algumas premissas apontadas como necessárias à uma boa formação para a atuação no campo.

A pesquisa

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e os dados foram obtidos através de um questionário respondido por professoras que participaram do PNAIC. Os dados constituíram o material base das análises sobre a percepção das alfabetizadoras acerca do referido Programa de formação continuada, tendo como viés a prática docente para a atuação nas comunidades campesinas.

Dessa forma, busca-se a reflexão sobre se a formação continuada oferecida pelo Programa atendeu as expectativas e peculiaridades de modo a contemplar o processo de formação, de uso de materiais, etc., pois como ressalta Arroyo (2007) os movimentos do campo defendem que as formações atendam as facetas presentes nesse contexto, seja no currículo ou nos materiais que contemplem essa singularidade.

Os sujeitos pesquisados foram cinco professoras de Educação Básica do município de Eldorado/SP. Este município é um dos maiores do estado de São Paulo, em que sua educação diferencia-se por várias peculiaridades, tais como: possuir escolas localizadas em comunidades do campo, ribeirinhas, quilombolas, indígena, entre outras.

As docentes pesquisadas participaram do PNAIC em diferentes anos, porém todas realizaram a formação em 2013, momento em que houve maior foco na educação do campo. Essas alfabetizadoras responderam ao questionário de forma individual e as questões que constituíram esse instrumento de pesquisa buscaram evidenciar as impressões das educadoras sobre o curso de formação voltado para a atuação docente no campo.

Os eixos abordados no questionário focaram aspectos pessoais/profissionais (tempo de atuação e de atuação específica em escolas do campo), formação inicial; material didático; formação continuada dentro do programa. As questões do questionário buscaram evidenciar: as impressões referentes às questões voltadas a formação inicial e sua preparação para ser uma professora alfabetizadora; preparação para trabalhar no campo e com salas multisseriadas; impressões sobre o que poderia ter sido ofertado na formação inicial para a preparação das docentes para atuação como alfabetizadora e em salas do campo (multisseriadas); quais eram as expectativas em relação ao PNAIC voltado a Educação do Campo; quais mudanças as docentes implementaram em sua atuação após o PNAIC Educação do Campo; etc... Além de solicitar uma análise pelas docentes em relação ao material de formação.

Essas indagações buscaram evidenciar as implicações desse Programa na formação e prática docente a partir do processo de formação e implementação do PNAIC no município.

Para Bowe et al. (1992) o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Assim, ao investigar uma política educacional como o PNAIC, é significativo ouvir os profissionais que atuam no contexto da prática, ou seja, nas escolas, compreende-se, como Ball (2002, p. 4-5) destaca que “[...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformar’ professores e para mudar o que significa ser professor”.

As professoras participantes trabalhavam em unidades escolares afastadas do centro urbano do município e em classes multisseriadas. Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93) caracterizam as classes multisseriadas “(...) por reunirem em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor”. São, em sua maioria, a única opção de acesso dos moradores de comunidades tradicionais, ribeirinhas e quilombolas a educação escolar.

A formação de classes multisseriadas acontece em razão das comunidades apresentarem uma demanda, considerada, baixa da quantidade de matrículas, principalmente em razão de sua densidade demográfica, e por isso a Prefeitura Municipal, visando à economia de recursos, adota esse formato de agrupamento de alunos, sendo diferente das classes urbanas que são no formato denominado de salas “puras”. Lembrando que devido à distância entre as várias unidades de ensino do município, existem poucas possibilidades das professoras encontrarem-se num mesmo espaço, visto que, cada uma atuava em local distante das demais. E mesmo quando ocorriam reuniões pedagógicas, as professoras de classes multisseriadas acabavam escolhendo por interagir com colegas da série que mais encontravam dificuldades, ou que lhe era cobrada maior atenção, tais como as séries de final de ciclo (3º e 5º ano).

Assim, pelo instrumento de coleta de dados, o questionário foi possível à alocação de respostas às questões abertas dentro de temáticas que foram verificadas com maior relevância para a área em estudo. Ao apresentar questões abertas busca-se as próprias palavras dos sujeitos pesquisados, conforme descreve Flick (2013). As questões buscavam trazer à tona as impressões e expectativas presentes ao longo do processo de formação, dúvidas que emergiram, perspectivas, ganhos no processo de “ensinagem”, análise de material, enfim, pontos que refletem como aprendizagens durante o processo de formação continuada vivenciada no contexto do PNAIC.

Para analisar os dados, optou-se pela análise do conteúdo dos questionários, que proporcionou observar um movimento de transformação, o em que as alfabetizadoras puderam olhar o caminho já percorrido e refletir sobre seus resultados na prática.

Sobre os sujeitos que compuseram essa Pesquisa, vale destacar que todos são do sexo feminino. Possuem entre trinta e nove e cinquenta e oito anos de idade. Todas têm formação em magistério de nível médio e nível superior em Pedagogia. Duas professoras fizeram especialização em Psicopedagogia e Educação Especial e Libras. Das docentes, a que possui menor tempo de atuação em classes multisseriadas, atuava a mais de nove anos com essa população. Uma das alfabetizadoras possui toda sua atuação em escolas campesinas.

Ao analisarmos a questão: Você considera que a sua formação inicial (magistério ou licenciatura) a preparou para ser uma alfabetizadora? Por quê? E para trabalhar no campo, com salas multisseriadas? Verificamos que todas as professoras salientaram que a base que as preparou para atuar com alfabetização foi o magistério de nível médio, apesar de terem a Pedagogia, que segundo as docentes foi uma graduação muito teórica, algo apontado por todas no processo inicial de formação. Com afirmações como:

“[...] somente o magistério”. (PA1)

“O magistério. A Pedagogia não preparou muito não”. (PA2)

Os cinco sujeitos participantes da pesquisa ao descreverem e refletirem a respeito da formação inicial, reforçaram que o Magistério foi uma formação muito significativa e impactou diretamente em sua prática diária, questão presente em todas as respostas dos questionários. Todas as alfabetizadoras também fazem uma crítica ao curso de Pedagógica que realizaram, apontando que esse curso foi muito teórico e pouco prático. Logo, lembramos que o PNAIC é uma formação continuada, e deve somar com a formação inicial, acrescentando saberes sobre o ensino.

Sabemos que a formação inicial das professoras alfabetizadoras é, geralmente, realizada nos cursos de formação docente em nível médio e em cursos de Pedagogia ou Normal Superior. Porém, também, somos conscientes que esses cursos possuem lacunas de formação que nem sempre oportunizam uma formação sólida que instrumentalize para os vários desafios que o futuro docente irá enfrentar, como: atuação na educação infantil e ensino fundamental, classes urbanas, classes rurais, atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências, etc. E a alfabetização das crianças é um desses desafios. Por isso, o Estado, em suas diferentes instâncias, vem promovendo cursos de formação continuada e em serviço às alfabetizadoras como forma de suplementar ou complementar a formação dessas docentes.

É necessário na formação inicial que o futuro docente adquira as bases para “poder construir um conhecimento pedagógico especializa-

do”, como afirma Imbernón (2002, p. 65), para o autor, os cursos de formação inicial devem fornecer aos futuros docentes uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que lhes permita “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários” (p.60).

Ademais, na questão “Com a experiência que você possui hoje, o que você acha que deveria ter sido oferecido na sua formação inicial sobre a alfabetização e as salas do campo (multisseriadas) e não foi?” As docentes mencionam a falta de formação específica para atuação em classes multisseriadas e para atender as comunidades do campo. Ilustrando essa questão, destacamos a resposta da PA5:

“Deveia ter sido oferecido formações específicas voltadas para a escola do campo e salas multisseriadas”. (PA5)

Nesse contexto, Imbernón (2012, p. 109), nos ensina que:

[...] uma formação deve propor um processo que capacite o professorado em conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais do conhecimento, considerando como eixo fundamental de seu currículo de formação o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades de reflexão sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, auto-avaliar, compartilhar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social e profissional.

O que demonstra um distanciamento entre a formação inicial recebida e o local de atuação, formação esta que não permitiu às alfabetizadoras a compreensão e reflexão sobre o ensino e a realidade social, profissional do campo e de uma educação para o campo, assim como para a atuação com classes de diferentes níveis. Freire (1986, p.27) nos ensina que “para que os professores se transformem precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais”.

Assim, pelo fato de as escolas do campo possuírem, em sua maior parte, classes multisseriadas, surgem nesses contextos uma série de particularidades que certamente comprometem o processo educacional desenvolvido no campo. Conforme Hage (2010):

Parte significativa das escolas multisseriadas possui infraestrutura precária e funcionam, em muitas situações, sem prédio próprio, na casa do professor, de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc; sem energia, água, equipamentos e dependências necessárias para o funcionamento adequado (p. 465).

Por isso, a partir dessas condições pela questão: Quais eram suas expectativas em relação ao PNAIC voltado a Educação do Campo e se foram atendidas? Destacamos a resposta da PA3 e PA4:

“As expectativas foram atendidas em parte, por que na teoria tudo é mais fácil” (PA3)

“As minhas expectativas eram que o curso oferecesse maiores definições, ações que ajudassem a estabelecer mais estratégias e esforços para resolver problemas, considerando as complexidades da diversidade cultural e as condições de vida de cada indivíduo.” (PA4)

As demais docentes indicaram o trabalho com a diversidade e sugerem que PNAIC foi muito similar a outro curso voltado a alfabetização, o “Letra e Vida”, mas em uma proposta mais contextualizada.

“Nesse curso percebi que a peça chave é o próprio alfabetizador, uma vez que é ele que tem que incluir na prática do dia a dia escolar uma diversidade de estratégias para atender melhor ao aluno e suas dificuldades. É procurar abrir acaminhos, onde não tem caminhos.” (PA2)

O Pnaic foi muito parecido com o Letra e Vida, mas sua proposta é mais contextualizada. (PA5)

Sartori (2013) reflete sobre a necessidade de uma formação continuada inquietar seus participantes, de causar expectativas, principalmente para que estes possam acompanhar as mudanças e obter bons resultados:

O que se pode esperar minimamente, é que o processo formativo inquiete os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, tornando-os professores mais comprometidos com o fazer do seu ofício. O aperfeiçoamento profissional, então apresenta-se como esperança de provocar transformação no horizonte daqueles que se desafiam e se lançam à tarefa de tentar modificar a realidade educacional e conseqüentemente, a realidade social. (p. 233)

A formação continuada dentro do PNAIC faz parte de uma política pública macro-sistêmica que deveria afetar a formação de todos os envolvidos, pois sucessivos encontros de formação, planejamentos, inúmeras pessoas envolvidas no processo reflexivo de ressignificações de saberes e fazeres pedagógicos: a problematização, a alternância de diferentes contextos e atores, analisando criticamente os livros, os textos, os jogos, os filmes, as experiências avaliando continuamente.

Dessa forma, no contexto da formação é preciso considerar a complexidade existente na prática docente do campo, reconhecendo a necessidade da valorização dos saberes práticos, articulados aos demais saberes. Nas palavras de Garcia (1996), a professora alfabetizadora, principalmente a que atua no campo, constrói uma teoria sobre sua prática nas situações de ensino e aprendizagem que vive no seu dia a dia. O que torna a prática como um espaço privilegiado de produção de saberes.

Nesse sentido, as experiências pessoais e profissionais possuem um valor significativo nos conhecimentos construídos ao longo da trajetória profissional docente e o espaço da sala de aula deve ser visto como espaço de formação e produção de saberes docentes. Compreendemos que as práticas pedagógicas dos professores são construídas por um conjunto de saberes, constituindo-se como o saber fazer e que o trabalho do professor é construído pelas teorias e saberes advindos da

sua prática diária. Entendendo assim, que essas práticas não ocorrem como algo pronto e acabado, mas, estão sempre num constante processo de reconstrução.

Por isso, na questão: Quais mudanças você implementou a partir da formação do PANIC Educação do Campo? Se não, o que impediu? Houve maior destaque as sequências didáticas como uma experiência positiva sugerida pelo Pacto, algo presente nas afirmações de três docentes. Quatro professoras indicam ter acrescentado à utilização de jogos voltados ao ensino de matemática em sua atuação com os alunos do campo. Duas alfabetizadoras descrevem a organização do tempo pedagógico. E de forma isolada, citado uma única vez por diferentes professoras e de forma aleatória, estão: as leituras compartilhadas, metodologia inovadora, realização de sondagem, preparação de aula com mais foco.

As participantes indicaram que as propostas do curso possibilitavam um diálogo multidisciplinar. Todas as alfabetizadoras sinalizaram que as reflexões feitas no decorrer do curso eram condizentes com a prática do cotidiano das escolas do campo, mas que necessitaram fazer adaptações para atender a comunidade na qual estavam inseridas, por conta da diversidade de presentes nessas salas.

Nota-se que a partir da (re)construção permanente da identidade do professor que podem emergir as possibilidades de reflexão crítica sobre a prática docente, algo corroborado por Kenski, (2003, p.48), “Não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante seu caminho profissional.”

Neste sentido a escola, *do* e *no* campo, defronta-se com formas diversificadas de processos produtivos, culturas heterogêneas, comunidades diferenciadas, com valores e aspirações peculiares. No entanto, não há mais espaço para “remendos” e improvisações no campo, é preciso legitimar políticas de dimensões pedagógicas para uma educação *do* campo e *no* campo.

Para os autores, pensar a educação do campo é pensar em um enredo que ajude a reafirmar as *identidades* do campo. Pois, “o povo tem

direito de ser educado no lugar onde vive; [...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2002, p. 26).

Com isso, notamos a necessidade de programas como PNAIC, para estimularem propostas inovadoras, como nos ensina Arroyo (2000):

Estimular propostas inovadoras que provoquem esse movimento desestabilizador, aprender a trabalhar em coordenadas inseguras, a ter que tomar opções diante de seguranças truncadas, abandonar velhas certezas... é provocar um movimento formador para os próprios mestres. (p. 173).

Além disso, pelas reflexões em torno da educação do campo e no uso de atividades para ensino, ficou em evidência o destaque às sequências didáticas e os jogos, de forma a atribuir maior importância e significância para maioria dos participantes. Porém, há que se considerar que a questão da adaptação continua presente na prática cotidiana docente atuante em áreas campestinas.

É nesse sentido, que consideramos que a formação continuada deve superar as propostas de cursos pautados apenas em sugestões de abordagens práticas para a sala de aula, que pouco tem contribuído para a formação profissional docente, e se fundar em uma formação que viabilize a compreensão dos conceitos teóricos articulados aos metodológicos.

Tal discussão remete-nos a Arroyo (2007), ao afirmar que a palavra adaptação, aparece repetidas vezes nas políticas, nos ordenamentos legais, e nas expressões docentes ao referir a necessidade de adequações de seu material e/ou atividades para se contemplar as peculiaridades presentes no campo e para desenvolver sua prática de ensino nesse contexto.

O autor reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são designados aos povos do campo como os outros cidadãos, e que é destinada à escola e os seus educadores(as) uma visão de as outras e os

outros. Ainda de acordo com o autor, esse processo ocorre por subjugar o campo em todas as áreas de políticas públicas. Ou seja, o campo é entendido como um quintal da cidade e assim sendo, os serviços são adaptados, precarizados, e sob essa ótica de oferta de serviços públicos e profissionais não tem sentido qualquer política de formação específica aos educadores do campo. Os professores formados podem ir à “escolinha rural” e pôr em prática seus saberes da docência com as adaptações.

Fator esse que fica claro, quando é abordado na presente Pesquisa o material de formação. Segundo duas professoras esse é um material muito bom, principalmente o de matemática, por possuir propostas boas de jogos. Para três docentes o material é bom, mas para trabalhar com salas multisseriadas apresentam a necessidade de fazer adaptações. Quanto ao conteúdo do curso e se o mesmo foi desenvolvido de forma a despertar o interesse dos cursistas, quatro alfabetizadoras indicam que sim, somente uma respondeu que fazer o curso foi algo obrigatório.

Em relação ao ensino da língua portuguesa, as docentes sinalizaram não perceberem muitas diferenças, principalmente ao se levar em conta que o curso possuía a diferença para a educação do campo. Apontam que continuaram a fazer adaptações e que suas propostas não foram tão inovadoras, até porque foi citada a semelhança entre o PNAIC com um curso de formação anteriormente desenvolvido, o “Letra e Vida”. Ademais, três docentes citaram em seus escritos que não viram inovações em suas aplicações, pois entenderam ser muito próximo de outros cursos e suas didáticas similares, mas notadamente todas as participantes observaram que pelas concepções e discussões acerca da educação do campo era possível dialogar com outras temáticas, numa perspectiva interdisciplinar/multidisciplinar.

Outra dimensão significativa presente nos apontamentos feitos por alguns docentes foi à organização dos tempos pedagógicos, a qual é discutido no Caderno de Apresentação do Pacto, por meio de uma reflexão a respeito da instituição escolar, colocando em destaque a relação com sua organização, abordando variadas temáticas, sendo uma delas os tempos pedagógicos, no qual se afirma que o tempo deve ser objeto de discussão, organizando de modo a garantir o direito de apren-

dizagem, por meio de uma ação intencional, planejada, com intuito de aproveitar ao máximo o tempo que a criança tem no interior da escola. Deve-se pensar a respeito da organização desse tempo em relação aos componentes curriculares, tendo com critério a divisão do tempo.

Vale destacar, também, a construção dos jogos coletivos. Essa perspectiva introduzida pelo PNAIC teve grande impacto na prática docente, surgindo com destaque nas reflexões das participantes. Em ambas as questões, citadas acima, são elencados ganhos para a sala de aula, com uma prática pedagógica emancipatória, em que se busca a organização tempo e o trabalho de forma coletiva.

Acordamos, portanto, com Molina (2011, p. 26) de que “Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalharem a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social”. Esta dimensão envolve outros aspectos como resolução de problemas, administração de conflitos, vivência experiência, aprendizagem significativa, que trarão reflexo na comunidade, no exterior dos muros da escola, um mecanismo importante que leva ao protagonismo e autonomia do sujeito.

Um recurso citado pela maioria das participantes como um ponto assertivo do Programa de formação é a sequência didática, que possibilita aumentar o diálogo e o conhecimento dos temas escolhidos, o que possibilita uma mesma atividade leitura, escrita e de oralidade, isto é, ampliação da capacidade em conhecimentos diversos (BRASIL, 2012).

Neste cenário, fica em evidência as reflexões feitas no entorno da educação do campo e as atividades que os professores relatam como sequência didática e jogos para o ensino da matemática, estratégia de muita importância e significado para todos os participantes. O que nos leva a refletir com maior atenção em relação à estratégia de jogos para o ensino da matemática, algo muito destacado no material do programa e que teve grande aderência à atuação das alfabetizadoras, neste contexto, assim como em outros.

No Caderno “alfabetização matemática na perspectiva do letramento” (Brasil, 2015), há reflexões sobre a formação docente em relação à matemática, tendo por objetivo principal, de acordo com este material de: refletir sobre o currículo e ações didáticas no Ciclo de Alfabe-

tização, na perspectiva da integração entre componentes, curriculares e da inclusão; de modo a: auxiliar os professores a planejar a ação didática, dinamizando o uso dos recursos didáticos distribuídos pelo MEC, em uma perspectiva de estímulo à autonomia docente e atitudes reflexivas de autoavaliação; desenvolver estratégias de estudo individuais e coletivas, assim como estimular práticas de planejamento individuais e coletivas, além de trazer reflexão a respeito de interdisciplinariedade, experiência dos professores de ciclo de alfabetização e seus alunos, priorizando sempre que possível a Educação do Campo e a Educação Especial, bem como a utilização de materiais de apoio disponibilizados pelo Ministério da Educação, tais como livros didáticos, livros de literatura (PNBE), Obras Complementares (PNLD), Jogos de Alfabetização em Linguagem e Caixa de Aprendizagem. Tendo como foco o professor alfabetizador e a garantia de direito da criança se alfabetizar até o 3º ano.

Entretanto, também nesse aspecto que teve uma aceitação muito positiva pelas docentes, ainda foi mencionada a necessidade de adequações para as classes multisseriadas, havendo a questão da adaptação, que continua presente na prática cotidiana docente atuante em áreas campesinas. A educação do campo no contexto educacional apresenta grande diversidade, portanto as políticas públicas devem ser formuladas considerando a realidade no processo ensino-aprendizagem vinculada a um projeto emancipatório, de superação contra uma educação instrumentalizadora (Arroyo, Caldart & Molina, 2011).

A educação do campo no contexto educacional apresenta grande diversidade, portanto, as políticas públicas devem ser formuladas considerando a realidade no processo ensino-aprendizagem vinculado a um projeto emancipatório, de superação contra uma educação instrumentalizadora (Arroyo, Caldart & Molina, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações frisando que a maioria dos educadores que atuam nas escolas do campo são oriundos da cidade e ao se depararem com a realidade campesina, em geral, por possuir uma

formação alicerçada pela visão urbanocêntrica, tendem a reproduzir a lógica urbana de ensino.

Verificamos com isso que a formação é uma importante ferramenta na construção da educação, seja no sentido de manter o que está posto como pronto e acabado ou no sentido de romper e contribuir com uma educação voltada para a emancipação crítica dos sujeitos. Acreditamos que temos o desafio de trabalhar a educação do campo e a multisseriação como possibilidade de produção de conhecimento, pois esta permite a construção de relações sociais baseadas na tolerância e respeito ao diferente, garantindo a devida progressão aos distintos grupos que convivem na mesma sala de aula. Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. (CALDART, 2002)

Sabemos que o saber docente configura-se como um saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana; o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. (TARDIF, 2002), e que as “marcas” do PNAIC que mais se evidenciam são de ordem pedagógica, especialmente no trabalho numa perspectiva interdisciplinar, no trabalho com jogos, com objetivos didáticos mais definidos, e na apropriação da metodologia de projetos e sequências didáticas.

Podemos considerar, dessa forma, que o PNAIC como política educacional de formação continuada do campo, trouxe expectativas nas práticas e concepções docentes, visto que essas políticas são tímidas e não consideram as diversidades presentes nestas comunidades.

Porém, as questões que perpassam esta pesquisa, não esgotam a discussão, mas notadamente chamam a atenção para a necessidade de se jogar luz no aspecto da formação do campo, que ficou em evidência.

A partir da análise dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa foi possível observar um movimento de modificação/transformação, em que pode olhar o caminho já percorrido e refletir sobre os resultados em prática.

A análise das respostas revela que o fato de o Programa de formação gerar expectativas, diz muito sobre o desejo desses docentes em

terem sua prática renovada, por mais que nem todas as expectativas tenham sido atendidas, o debate ainda permanece e o desejo do novo ainda encontra-se latente, sinalizando continuar em busca de melhorias para formação continuada que considere a diversidade presente no campo.

Mesmo considerando que o PNAIC foi uma ação acanhada do poder público em direção à educação do campo, até por sua amplitude, nota-se que a preocupação existe, logo a possibilidade de se discutir, analisar e apontar possibilidades de melhoras com reflexo no chão de nossas escolas do campo, isto é na qualidade da educação que chega aos nossos alunos, também. A proposta do PNAIC voltada para a educação do campo demonstra preocupações com diversos aspectos: as dificuldades de aprendizagem dos alunos, capacidade dos alunos devido à faixa etária e aos níveis diversos de aprendizagem, etc.

Portanto, nessa investigação pesquisamos e abordamos a formação de professores, a alfabetização e discutimos sobre a gestão da sala de aula na educação do campo no viés da diversidade de níveis o agrupamento de alunos. Desenvolvemos nossa reflexão de forma não conclusiva, sobre alguns dos aspectos nos quais percebemos impactos que estão alinhados ao programa, procurando trazer “luzes” para outros aspectos, nos quais acreditamos haver muito que avançar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Conteúdos da humana docência**. In.: Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

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

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of Na-

tional Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, núm. 2, 2002, pp. 3-23 Universidade do Minho Braga, Portugal.

BARBOSA, J. K. Formação de professores alfabetizadores para o ensino e aprendizagem da estatística. **REnCiMa**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 107-126. 2018.

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 - Institui o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 15 set 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli (Org.). **Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo**. Brasília, DF: [s.n.], 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHARTIER, A. **A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos**. In: CHARTIER, A. Práticas de leitura e escrita: história e atualidades. Belo Horizonte: CEAL; Autêntica, 2007.

FERREIRA, Andrea. T. B.; LEAL, Telma F. **A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes?** In: Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERRI, C. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Penso Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. São Paulo. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, J.; OLIVEIRA, I.; LEITÃO, W. **Políticas públicas e classes multisseriadas: (des)caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil**. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 231-251.

GARCIA, R. L. **Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática coletiva**. In: GARCIA, R. L. (Org.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

HAGE, Salomão M. **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate**. In: SOARES, Leôncio et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distancia**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. Posfácio. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. In: Souza, J. V. et al. [Orgs] O método dialético na pesquisa em educação. Campinas-SP: Editora Associados, 2014.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 19/10/2019.

RIBEIRO, Simone. ALBURQUE, Andrea Serpa. **Educação do campo e o (im) Pacto Nacional da alfabetização na idade certa (PNAIC)**. Educ. Foco, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 45-61 fev 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19669>. Acesso em: 25 de Nov. de 2017.

ROLKOUSKI, Emerson. **Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação?** Anais do XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba: 2013.

GONÇALVES, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V. **Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo?** In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SÁ, C. F. de. PESSOA, A. C. R. G. Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 215-241, jan./abr. 2016.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço**. Da (re)construção teórica e da ressignificação da prática. Passo Fundo. UPF, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. Revista **HISTEDBR** On-line, v. 13, 2013.

Sobre os autores

Flaviana Maria de Oliveira – Graduada em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade de Cidade de São Paulo. É Diretora de Escola na cidade de São Carlos SP. E-mail: flaju13@yahoo.com.br

Jozeildo Kleberson Barbosa – Doutor em Educação: Currículo pela PUC/SP. É diretor de escola do campo na Prefeitura Municipal da Estância Turística de Eldorado/SP. Também é professor e coordenador do Curso de Pedagogia EaD da Unisepe/UNIVR. Email: ildojz@yahoo.com.br

CAPÍTULO 9

LUTA PELA TERRA E INSERÇÃO DA AGROECOLOGIA NO ASSENTAMENTO TERRA VISTA – BA

Mateus Silva Ferreira
Antônio Domingos Moreira
Arlete Ramos dos Santos

O assentamento Terra Vista possui 56 famílias assentadas e está localizado na cidade de Arataca - BA, situada na Mata Atlântica que é um dos biomas mais biodiversos, onde tem consolidações de alternativas e iniciativas de desenvolvimento sustentável. Os assentamentos são um dos resultados de superação dos problemas sociais, onde oprimidos se organizam para conquistar e superar os problemas ocasionados por um contexto histórico de desigualdade.

Compreendemos que assentamento é basicamente um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Cada uma dessas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas, é entregue pelo Incra a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. A quantidade de glebas num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas. O tamanho e a localização de cada lote são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece.

Podemos afirmar que o INCRA é uma autarquia do Governo Federal, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA),

criada a partir do decreto nº 1,110, de 09 de julho de 1970. Sua estrutura regimentar foi criada a partir do decreto nº 5.735, de 27 de março de 2006, com a redação alterada e atualizada pelo decreto nº 6.812, de 03 de abril de 2009.

Nessa perspectiva de análises, o INCRA tem por missão principal promover a reforma agrária de maneira justa e sistematizada, a médio e longo prazo, manter e gerir o cadastro nacional de imóveis rurais, administrar terras públicas, além de identificar e registrar, demarcar e titular terras destinadas a assentamentos e comunidades tradicionais quilombolas.

As diretrizes do INCRA englobam uma democratização do acesso e do direito a terra de maneira a implementar a reforma agrária por meio de estratégia que envolvem a implantação de assentamentos sustentáveis em áreas compradas pela da União, regularizando terras públicas a serem destinadas para esses assentamentos, promovendo uma gestão mais organizada e justa da estrutura fundiária do Brasil; tudo isso, contribuindo para um desenvolvimento sustentável, para que ocorra uma desconcentração da estrutura fundiária, atualmente composta em sua imensa maioria por latifúndios.

O Direito Agrário no Brasil tem a preocupação primeira voltada para a função social da propriedade e na adequada e justa distribuição da terra a todos que dela necessitam. Este contexto fático e jurídico tornou e tem tornado necessário o posicionamento do Estado em relação a medidas de modo a redistribuir e reordenar a estrutura agrária, através de um processo denominado de Reforma Agrária.

O Estatuto da Terra – Lei 4.504/64-, em seu Artigo Art. 1º traz a seguinte definição,

§ 1º. Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. (BRASIL, 2018).

Historicamente no decorrer dos anos as ações praticadas por grupos sociais no campo e a questão agrária muito se confunde. Ações pra-

ticadas por grupos sociais no decorrer da história do Brasil foi tomando força e com isso ganhando magnitude a partir do enfrentamento com o sistema latifundiário da terra, em especial a apropriação privada de grandes latifúndios por uma parcela mínima da sociedade, com o reconhecimento do Estado.

No Brasil, o assentamento das famílias no campo acontece por meio da reforma Agrária, a qual é o sistema que regula e promove a divisão “justa” da terra. No Brasil a reforma agrária atua para corrigir uma distribuição fundiária injusta, distribuição que se encontra praticamente inalterada, deixando nas mãos dos latifundiários a posse da terra, que explora de forma exaustiva os bens naturais com a utilização da monocultura, uso de agrotóxicos, desmatamento, queimadas e modificação genética das sementes crioulas, etc.

A desigualdade social no Brasil se iniciou a partir da exploração dos bens naturais para alimentar o mercado externo. Tudo se inicia com a divisão das terras brasileiras em capitanias hereditária no ano de 1534, esse modelo colonial implantado pela coroa portuguesa constituía na divisão do território em faixas de terras e essas eram concedidas aos nobres de confiança de D. Pedro III e depois a Lei da terra em 1850 que foi uma forma de comprovar ser o titular do lote, nesse período, para se obter uma propriedade era preciso de capital, de modo que era possibilitado somente a monarquia ter posse das terras.

A posse da terra se tem a partir de ocupações e acampamentos, que são movimentos sociais organizados que lutam pela democracia e qualidade de vida para todos os cidadãos. O resultado da luta ocorre quando a União efetua a desapropriação de grandes propriedades latifundiárias que na maioria das vezes se encontram improdutivas e direciona para interesse social. Em seguida o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), loteia e distribui a propriedade para as famílias, além disso, presta assistência financeira e consultoria. Stédile (2012, 639) realça que no caso brasileiro, a desapropriação se dá por meio de um decreto que transfere de forma compulsória a propriedade das terras para o Estado, mediante indenização. Existe ainda a modalidade de compra negociada com o fazendeiro (decreto nº 433, de

24 de janeiro de 1992), em que se negociam valores de indenização sem que haja necessidade de decreto desapropriatório.

Os acampamentos de trabalhadores rurais têm sido um importante instrumento de luta pela conquista da terra. Eles fazem parte da estratégia de luta, que, para alguns teóricos, é o que diferencia o MST de outros movimentos sociais do campo (Medeiros, 2003). De acordo com Caldart (2004), os acampamentos podem ser considerados como cidades “de barracos de lona” (p. 176), em uma referência ao material e ao tipo de habitação que são utilizados nessa manifestação social.

A propriedade rural apresenta funções sociais como o aproveitamento racional e adequado dos bens naturais, respeito às disposições que regulamenta as relações de trabalho e que favoreça o bem-estar do proprietário e dos trabalhadores e trabalhadoras e preservação do meio ambiente. Quando essa função não é exercida por realização de alguma atividade que descumpra os parâmetros estabelecidos sobre o valor da terra ela é direcionada para interesse social como a reforma agrária.

Portanto, as terras que podem ser desapropriadas e destinadas ao Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) são todas aquelas que não cumprem a função social. Essas também são as terras que podem ser ocupadas para fins de pressão pela agilização das desapropriações. As terras produtivas, desde que não cumpram com a função social, podem e devem ser ocupadas pelos movimentos sociais. (STROZAKE, 2012, p. 366).

Para entender melhor sobre as lutas dos movimentos sociais, seguindo este raciocínio, Ferreira (2003) define os Movimentos Sociais a partir das ações de grupos organizados que objetivam determinados fins. Ou seja, de acordo com o autor, os movimentos sociais se definem como tal por conta da ação coletiva de um grupo organizado e que tem como objetivo alcançar mudanças sociais por meio da luta política, em função de valores ideológicos compartilhados questionando uma determinada realidade que se caracteriza por algo impeditivo da realização dos anseios de tal movimento.

Na concepção de Medeiros (2014), destaca que com a luta dos movimentos sociais ampliou-se o leque de atores sociais e, como resultado, surgiram novas facetas à cidadania com ênfase na responsabilidade dos cidadãos na elaboração de Políticas Públicas, com espaços criados institucionalmente para esta parceria entre o Estado e a sociedade civil, como é o caso, por exemplo, dos conselhos gestores de políticas públicas. Devemos enfatizar que os movimentos sociais estão mudando. Por exemplo, no passado os movimentos sociais eram principalmente para as demandas materiais no trabalho. Atualmente, os movimentos sociais procuram uma finalidade mais social e cultural (movimentos feministas, por exemplo). Os novos movimentos sociais procuram mudanças nos valores das identidades para o gênero, as orientações sexuais, as identidades locais ou regionais, etc. Além disso, Medeiros (2014) destaca a importância e a capacidade de comunicação em massa das redes sociais na internet.

Os acampamentos de trabalhadores rurais têm sido um importante instrumento de luta pela conquista da terra. Eles fazem parte da estratégia de luta, que, para alguns teóricos, é o que diferencia o MST de outros movimentos sociais do campo (Medeiros, 2003). De acordo com Caldart (2004), os acampamentos podem ser considerados como cidades “de barracos de lona” (p. 176), em uma referência ao material e ao tipo de habitação que são utilizados nessa manifestação social. Ainda segundo a mesma autora, os acampamentos podem ser construídos na área que se pretende transformar em assentamento, ou à margem de rodovias, do lado de fora das fazendas, etc. Cada um deles demanda estratégias de sobrevivência diferentes, mas todos visam explicitar a luta, pressionar governos e mobilizar a opinião pública sobre a questão da terra.

As ocupações são ações organizadas de forma coletiva que busca acesso a terra. As ocupações é o processo que as pessoas se reúnem em um mecanismo de luta, na maioria das vezes essas se aliam em algum movimento social como o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) ou movimento de luta pela terra (MLT), entre outros. Essa atitude de ocupação é realizada em propriedades que não está exercendo

a função social da terra, após essa ação o Estado realiza a demarcação e distribuição para os que lutam pela terra, assim se caracterizando um assentamento.

Os assentamentos foram definidos em meados da década de 2000 pelo Estado brasileiro da seguinte maneira, “Um conjunto de ações planejadas e desenvolvidas em áreas destinadas a Reforma Agrária, de natureza interdisciplinar e multissensorial, integradas ao desenvolvimento territorial e regional, definidas com base em diagnósticos precisos acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas, orientadas para a utilização racional dos espaços físicos e dos recursos naturais existentes, objetivando a implementação do sistema de vivência e produção sustentáveis, na perspectiva do cumprimento da função social da terra e da promoção econômica, social e cultural do trabalhador rural e de seus familiares” (BRASIL, 2004, p.148).

Ainda sobre a questão da luta social, em alguns textos produzidos pelo Movimento ou por teóricos ligados a ele, a fragmentação e os desentendimentos entre assentados e liderança são reportados a um recuo na consciência dos assentados, de tal forma que estes não assimilariam satisfatoriamente as lições e as experiências aprendidas durante a ocupação e o tempo de acampamento (CALDART, 2004; CONCRAB, 2004).

Salientamos que os assentados, com relação ao trabalho e as lutas pelos direitos, é que estes sujeitos são visto como um momento significativo e de transformação de suas vidas. De uma forma geral, a participação no MST permitiu aos assentados uma experiência de participação diferenciada. Eles tinham um objetivo comum, racionalmente refletido e que era, de certa forma, a soma dos interesses individuais de cada um deles. Os assentados, em sua totalidade, relembram com saudosismo e com uma certa nostalgia da época de acampamento, e se referem ao tipo de relacionamento diferenciado que eles tinham então, colocando em evidência a solidariedade que havia entre eles.

A relação dos assentados com a agroecologia é grande, entendendo que a agroecologia é a ciência multidisciplinar que discute as relações do modo de produção do desenvolvimento da sociedade e natureza, é a junção dos conhecimentos tradicionais com os científicos. Agroecologia é mais que um modo de produção de alimentos saudáveis, como os orgânicos, esses sujeitos da Terra Vista, trabalha nessa perspectiva. Dessa maneira, compreende que a agroecologia fundamenta em um projeto de vida que inclui uma educação que vai além da formação para o mercado, promove discursões sobre cultura, cooperação do trabalho, segurança alimentar, soberania alimentar, sistemas agrícolas consorciados com a agrobiodiversidade, educação do campo, discute a desconstrução do preconceito de gênero, sexualidade, racismo, entre outras formas de opressão. Agroecologia é um movimento de produção, saúde e luta.

Entendendo a agroecologia como uma ciência “que estabelece as bases para a construção de estilos de agricultura sustentável e de estratégias de desenvolvimento rural sustentável” (CAPORAL; COSTABEBER, 2002), podemos afirmar que este também é um conceito polissêmico e em construção. Os sentidos teóricos e práticos que a agroecologia tem assumido indicam, num primeiro olhar, um caminho contra hegemônico do fazer humano no planeta no que se refere à produção animal e vegetal.

Elas ampliam seu significado se forem pensadas na perspectiva histórica de uma sociedade que começa a enfrentar visíveis impasses nas relações dos homens entre si e destes com a natureza, em uma trajetória na qual períodos de crescimento econômico não foram capazes de alterar, de forma substantiva, a estrutura de direitos de propriedade sobre recursos e serviços ambientais.

No marco desse histórico, entendemos que as estratégias orientadas à promoção da agricultura e do desenvolvimento rural sustentáveis devem ter em conta seis dimensões relacionadas entre si, quais sejam: ecológica, econômica, social (primeiro nível), cultural, política (segundo nível) e ética (terceiro nível) (CAPORAL; COSTABEBER, 2002, p.76)

A história nos mostra que a luta pela organização passa por um percurso de resistência da classe trabalhadora juntamente com as ações políticas. Segundo Fernandes (2012, p.496), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela reforma agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a coleta de dados dessa pesquisa, buscamos analisar e compreender as informações a partir do contexto histórico de formação, planejamento, desenvolvimento e inserção da agroecologia no assentamento Terra Vista, bem como sua importância para a sustentabilidade da economia, das relações sociais, culturais, políticas e ambientais. O presente estudo apresenta reflexões e orientações acerca do uso da pesquisa qualitativa e as informações foram alcançadas através de visitas, convívio e rodas de conversas. Para coleta de dados, utilizou-se a aplicação das ferramentas do Diagnóstico Rural Participativo (DRP), como a coleta de dados secundários, stakeholders e linha do tempo.

Nesse cenário o DRP se torna uma alternativa para coletar dados acerca de uma dada realidade, sem que estejamos atrelados ao uso de técnicas tradicionais. Este tipo de instrumento proporciona o envolvimento da comunidade na construção e identificação de sua própria realidade. A apreensão da comunidade sobre sua realidade afere a essa técnica um cuidado especial em não se deixar influenciar pela carga emocional que perpassam os laços afetivos gerados pela vida em comunidade.

De acordo com Verdejo (2006), o DRP é uma metodologia declaradamente não tecnicista, que visa propiciar a produção de conhecimento interativo, valorizando as competências reais dos sujeitos envolvidos em cada processo. Por outro lado, não significa que seja uma metodologia fácil de ser conduzida, mesmo sendo uma ferramenta que

requer e conduz a prática do empoderamento, que tem nas famílias de agricultores rurais a certeza de que estão habilitados a identificar demandas, a propor mudanças e ações que possibilitem a superação dos desafios e dificuldades e acima de tudo de ser capaz de conquistar essas mudanças. Assim como, o empoderamento não é algo a ser desenvolvido e nem estimulado de forma abrupta, requer tempo, mudanças culturais em que os sujeitos assumem a responsabilidade promover a sua participação, se fazendo ouvir e saber ouvir.

Constata-se a necessidade de fortalecer a participação da população, que assume o processo de decisão e gestão de seus destinos, portanto DRP “é um conjunto de técnicas e ferramentas que permite que as comunidades reflitam sobre a sua realidade e a partir daí comecem a auto gerenciar o seu planejamento e desenvolvimento” (VERDEJO, 2006, p.6). Trata-se de um novo redesenho de posturas, de compartilhar conhecimentos e experiências. Implica, portanto, potencializar e emponderar os participantes a desenvolver suas capacidades de juntos identificarem suas problemáticas e potencialidades, compartilhando conhecimentos e experiências e, com isso gerenciando suas potencialidades de superação das problemáticas identificadas.

Corroborar-se com Schonhuth e Kievalitz (1994), quando faz referência a uma variedade metodológica que permeia o uso desse instrumento, portanto, não há uma única forma de executá-la. No entanto exigem-se técnicas qualitativas e interativas de análise e planejamento que apoiam o processo de aprendizagem dos grupos envolvidos mediante um diálogo, em que a dimensão relacional encontra-se latente. A dimensão relacional refere-se a sua articulação a questões ambientais, de vivência, da relação homem-sociedade e homem/natureza, portanto não estamos limitando essa discussão à relação causa efeito, mas a que nada existe por acaso. O ponto de partida está centrado na cidadania, na capacidade das políticas públicas em garantir condições estruturais, sociais, educacional, cultural e econômica para uma vida digna (FIGUEIREDO, 2007).

Os assentamentos criados e atendidos pelo Incra são incentivados a seguir o modelo de produção da agroecologia, com o cuidado e o

compromisso de cultivos em sistemas orgânicos que geram benefícios ambientais, sociais e econômicos, tanto para a própria unidade familiar como para o seu entorno. Os preceitos defendidos pela agroecologia em Terra Vista, contemplam a sociobiodiversidade, permitindo o reconhecimento da identidade sociocultural, o fortalecimento da organização social, a comercialização da produção e a garantia dos direitos dos povos daquela comunidade e à questão do seu pertencimento e o cuidado da terra.

Em primeiro momento realizou-se o levantamento de dados secundários, que se consistiu em buscar informações através de estudos e panfletos, identificação e indicação dos stakeholders, os quais são qualquer grupo ou indivíduo que estão ligados com processo de conquista, visa identificar e conhecer as suas influências no desempenho estratégico das tomadas de decisão, são aqueles que afetam ou afetaram o movimento. No caso, escolheram-se os moradores mais antigos que participaram desde o começo da luta, esses foram indicados pelos moradores com o decorrer da apresentação da proposta do estudo. Os encontros com os stakeholders se deram a partir do momento em que foi mencionado sobre o desenvolvimento da pesquisa, através de visitas em alguns espaços do assentamento como domicílios, bares, roça e avenidas. Esses indicavam outros que participaram do processo de ocupação, formação e desenvolvimento do local. Após esse processo utilizou-se a linha do tempo, que é uma ferramenta que ajuda a lembrar de fatos e momentos da história do lugar, estruturando os acontecimentos e simplificando o entendimento.

Para a construção da linha do tempo, podem ser feitas entrevistas com os moradores mais antigos, procura por fotos e filmes que retratem a história do lugar, jornais antigos, entre outros. (Instituto Sociedade, População e Natureza, 2014).

Para montar a linha do tempo, traça-se uma linha e, ao conversar com os participantes, procura-se saber quais os principais fatos que aconteceram marcando-os ao longo da linha. A linha pode ser horizontal ou podem representar altos e baixos (momentos bons ou ruins) dos fatos apontados. (Instituto Sociedade, População e Natureza, 2014).

Na coleta de dados para a construção da linha do tempo, usaram-se teses de mestrados já realizados sobre o assentamento, documentários, panfletos, relatos de fatos dos mais antigos e fotos. Na hora da coleta usou-se uma linha vertical em uma folha, e, a partir das datas, dos acontecimentos, era anotado para construção da linha do tempo.

RESULTADOS DA PESQUISA

O início da luta pela terra se iniciou no ano de 1991, onde se alugou uma residência na cidade de Itabuna, na Avenida Ilhéus para criação do grupo motor, que tinha como finalidade passar três meses fazendo reuniões preparando o povo para a ocupação da Fazenda Bela Vista.

Em 08 de março de 1992, numa madrugada, a Fazenda foi ocupada por 350 famílias de diversas cidades do sul da Bahia como: Camacã, Itajuípe, Ubaitaba, Aurelino Leal, entre outras. De dezembro de 1992 a 1993, os acampados sofreram cinco despejos cruéis e desumanos pela a polícia militar. Muitas pessoas foram agredidas, presas, perderam as estruturas da ocupação e seus pertences. Em 22 de dezembro, tendo restado apenas 28 famílias, a fazenda foi ocupada pela sexta vez. No assentamento a violência e discriminação se deram a partir da força do Estado, da polícia militar, meios de comunicação e da UDR (União Democrática Ruralista), que causou muitas controvérsias nas ideologias do movimento, retratando o ato dos camponeses como vagabundos e vândalos invasores de terra que as queriam para vender e não para trabalhar.

O fortalecimento do processo de enfrentamento dos trabalhadores e trabalhadoras se deu através do MST, inovando a luta, passando de posseiros para luta de massa e unindo com a política, conseguiram derrubar o primeiro coronel Elis Cavanhaque, foi a primeira vitória na região do cacau. A partir de ocupações, os movimentos de luta pela terra conquistaram terras de latifundiários falidos, assim incentivando e mostrando a real necessidade de ocupar as fazendas de cacau dos coronéis da região sul da Bahia.

O assentamento Terra Vista é uma grande vitória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e é a partir de julho de 1994, após o presidente Itamar Franco, assinar a desapropriação para interesse social que estabelece o Assentamento Terra Vista. Essa vitória fez o MST expandir as suas forças e determinou uma grande derrota aos coronéis do cacau. Essa conquista foi um marco histórico, uma referência e uma inovação na estratégia de luta dos assentados e do MST. Saíram da luta de posseiro que era considerada muito violenta para uma ocupação de massa e de resistência coletiva e com isso se deu outro nível de enfrentamento.

Após a conquista, alguns assentados que participavam de outras ocupações como Loanda, Mariana e Espírito Santo, foram deslocados para o Assentamento Terra Vista. No ano de 1992, outro processo de luta pela terra também se consolidava, que foi o Tancredo Neves na cidade Wenceslau Guimarães.

Com a violência e discriminação que se estendia por todo território sobre a reforma agrária, houve a necessidade de atuar em outra frente e a primeira palavra de ordem do movimento só não bastava, assim acrescentando na primeira ordem ocupar, resistir o produzir. E com isso, era preciso trabalhar em outros campos como: Educação, capacitação e formação política. Através da educação que entenderam que era preciso construir um novo projeto de agricultura e humanização.

Para o Movimento, não bastava somente ocupar, derrubar as cercas, enfrentar a burguesia e o Estado, mas sim adotar um modelo de produção que contrapusesse o uso de técnicas fornecidas pelo pacote tecnológico. Nessa vertente a Revolução Verde, modelo baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura, é um fato corrente no campo e está presente na vida de muitos produtores em diversas áreas do mundo, porém, para se chegar ao atual estágio, exigiu-se toda uma gama de fatores que marcaram a sociedade no instante de seu surgimento. Para tanto, faz-se necessário compreender em qual contexto se vivia, para então desvendar os reais objetivos do processo de modernização da agricultura e, por conseguinte, os im-

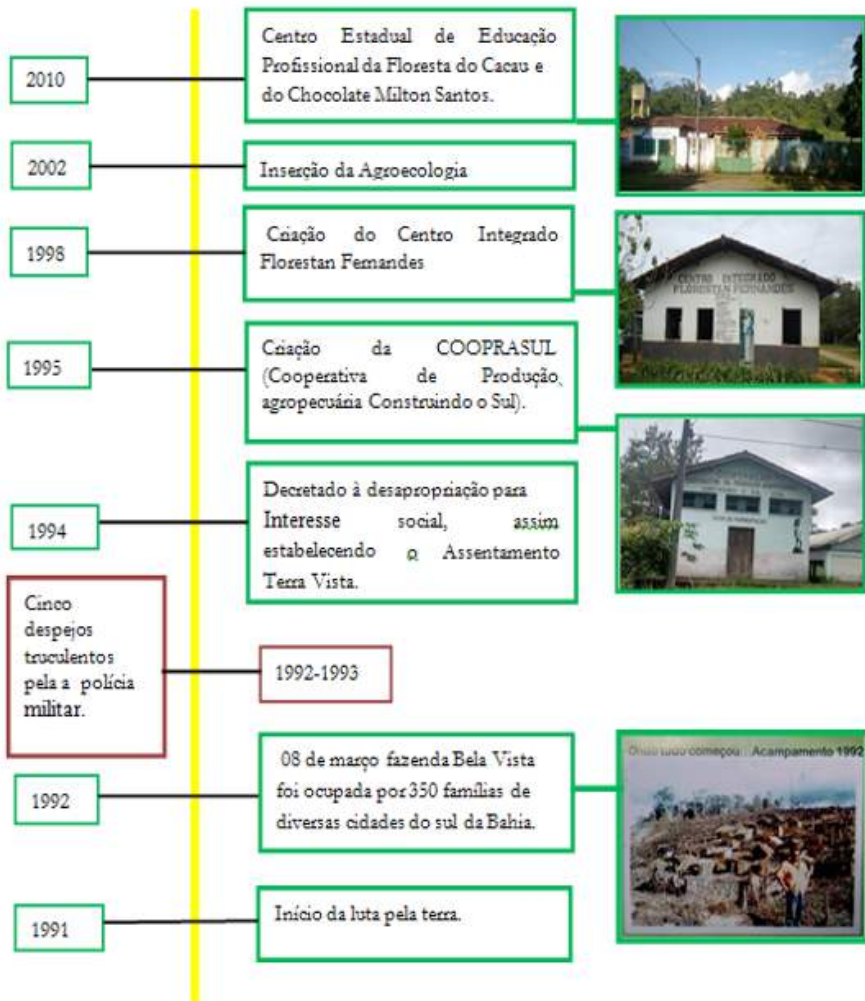
pactos provocados por ela, no espaço nacional. Ao concordar com a ideia de que:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e de sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá (SANTOS, 2002, p. 63), e criar um novo sistema de vida. Após a posse da terra, um dos principais pontos discutidos foi educação de qualidade.

Podemos afirmar que a Revolução Verde não é apenas um avanço técnico para aumentar a produtividade, mas também existe uma intencionalidade inserida dentro de uma estrutura e de um processo histórico. Neste sentido, será imprescindível remeter para o contexto do final da Segunda Guerra Mundial, em cujo momento é possível vislumbrar a formação de um conjunto de variáveis, sejam elas técnicas, sociais, políticas e econômicas para o desenvolvimento da Revolução Verde.

Assim, na perspectiva do assentamento Terra Vista, sobre a questão educacional, é formada por duas escolas, uma para formação infantil, fundamental I, fundamental II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é no Centro Integrado Florestan Fernandes e o Centro Estadual de Educação Profissional da floresta do cacau e do chocolate Milton Santos que atende a formação no ensino médio integrado aos cursos técnicos de Zootecnia, Informática, Segurança do Trabalho, Meio Ambiente, Alimentos e Agroindústria. Esses têm como principais objetivos atenderem simpatizantes da agroecologia, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, periféricos, filhos de agricultores e assentados. A educação é tratada como um mecanismo transformador das relações da realidade do assentamento, envolvendo no currículo das escolas conhecimentos que inclui trabalho fundamentado na agroecologia e nos conhecimentos tradicionais vinculados aos científicos.

Linha do Tempo



Inserção da Agroecologia

O projeto de agricultura se baseou na agroecologia, educação e trabalho fundamentalmente construído para a segurança da vida no campo e nas zonas urbanas. Com os andamentos de desenvolvimento do assentamento, viu-se o desafio de mudar a palavra de ordem do MST e do assentamento. Antes ocupar e resistir, agora ocupar, resistir e produzir. Com o Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária

(PROCERA) que começou a programar o processo produtivo do assentamento. O Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária foi criado com o objetivo de promover a produtividade agrícola dos assentados e introduzi-los no mercado, assim emancipando vidas.

O modelo produtivo adotado inicialmente se baseava nas propostas de produção da CEPLAC (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira), de princípio foram plantados milho, abacaxi, café, mandiocas, entre outras e 7,5 de lâminas de água para piscicultura que pertencia ao coletivo e 100 hectares de pastagem para criar 200 vacas que também pertenciam ao coletivo.

A comercialização da mandioca não apresentou bons resultados, pela falta de uma casa de farinha, o leite teve bons resultados, mas a distribuição e viabilidade econômica impediram a comercialização, a produção de café foi baixa, devido os assentados têm pouco conhecimento sobre a cultura, o plantio de abacaxi sofreu o ataque da fusariose (*Fusariumsubglutinans*) e os peixes produzidos foram utilizados para pagar a Coelba e a fábrica de ração.

As discussões de um novo modelo de produção sustentável tiveram início no ano de 2000. Não demorou muito para ser realizada uma assembleia geral, onde deliberado a proibição de uso de tecnologias que pudessem ocasionar impactos ambientais. De início muitos desacreditaram, mas com o decorrer das capacitações perceberam que era capaz de desenvolver uma economia sustentavelmente, mas ainda há controversas de alguns que acreditam que as práticas de produção baseadas em fertilizantes químicos são menos trabalho e rentáveis.

Inicialmente, o Assentamento teve apoio do instituto INGÁ (Instituto de Gestão das Águas e Clima) e do IPB (Instituto de Permacultura da Bahia) que proporcionaram a capacitação dos assentados no processo de transição do convencional para o agroecológico. A vassoura de bruxa (*Moniliophthera perniciososa*) causou um grande declínio na produção do cacau e através do sistema cabruca perceberam que a incidência do fungo era reduzida, assim os métodos empregados pelo agronegócio não apresentavam as exigências edafoclimáticas que a cultura necessita.

No assentamento há áreas de pesquisas participativas em cacau, junto com o Instituto Cabruca e Biofábrica, onde a produção saiu de 12 a 13@/ha do convencional e atingiu 83@ a 93@/ha, incluindo nas pesquisas 18 tipos de espécies de cacau no sistema cabruca e no sistema agroflorestal. Das 18 espécies de cacau, 10 foram pesquisadas no sistema cabruca e 8 no sistema agroflorestal. O objetivo da pesquisa foi identificar as melhores variedades de cacau resistentes à doença da Vassoura de Bruxa e que proporcionem a produção de amêndoas de qualidade para a obtenção do chocolate fino.

Outra pesquisa que está se desenvolvendo nesse espaço é a produção de hortaliça orgânica, essa vem incentivando os assentados a produzir utilizando os insumos orgânicos do próprio assentamento, assim contribuindo para o fornecimento de alimentos para as escolas locais através do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar).

Sistema Agroflorestal e Cabruca

Logo após a posse da terra, foi discutido que a área do assentamento Terra Vista não seria dividida em tamanhos iguais para as famílias, mas sim, pela força de trabalho que essas pudessem fornecer para manter todo espaço produzindo, assim, possui áreas coletivas e individuais, as áreas coletivas foram constituídas em 1995 com a criação da COOPRASUL; e as individuais, são administradas pelas famílias.

Com isso, os sistemas de produção adotados integram uma ampla diversidade de culturas frutíferas e arbóreas. De princípio, com a vassoura de bruxa as técnicas utilizadas se expiravam nas da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira, essas não demonstravam resultados significativos na produção, mas através de estudos realizados para controlar a incidência do fungo, perceberam que a partir do sombreamento do cacau por outra cultura o ataque era reduzido e ao mesmo tempo produzia biomassa para cobertura e fertilidade do solo.

O sistema agroflorestal foi adotado por alguns através do conhecimento tradicional herdado dos mais idosos, outros através de capacitações e vivências em outras comunidades. O SAF's e cabruca apareceram

para construir uma renda para os assentados através de sistemas que produzam, recuperam e preservem o ecossistema.

A “TEIA” dos povos que é um grupo de articulação criado a partir da I Jornada de Agroecologia da Bahia no assentamento Terra Vista em 2012, em parcerias com outras comunidades tradicionais e instituições aprovou o projeto de implantação de unidades produtivas de cacau agroecológico através do sistema cabruca e agroflorestal. A atitude tem como objetivo promover o desenvolvimento rural sustentável a partir da recuperação da agrobiodiversidade em áreas de ocupações, assentamentos, reservas indígenas, quilombos, entre outras comunidades.

Principais técnicas empregadas para adubação

Com o objetivo de obter uma melhor produtividade na agricultura e manter o equilíbrio entre a produção de matérias-primas e a preservação da natureza, existem diferentes técnicas para melhorar o solo e que mantêm o seu uso sustentável. Afinal, o seu uso de maneira predatória ou incorreta pode acarretar problemas como a desertificação, a arenização, a intensificação de erosões e outros problemas.

Em geral, é preciso conhecer bem o solo antes de aplicar qualquer medida de melhoria. Todavia, podemos elencar algumas técnicas em um âmbito geral, a saber:

1. Aplicação de adubo orgânico ou de origem mineral em solos que possuem baixo teor de nutrientes. Eles servem para aumentar a fertilidade do terreno e impedir o seu rápido esgotamento;
2. Em solos pobres, também é possível alternar o plantio de um determinado produto com o cultivo de plantas leguminosas, chamadas de “adubos verdes”, como o tremoço, o feijão-de-corda, a leucena e outras. Além de aumentar o nível de nitrogênio no solo, a adubação verde potencializa a produção de húmus;

3. Utilização de técnicas de irrigação que tanto preservem o uso da água quanto evitem a ocorrência da salinização do solo em regiões com alto índice de evaporação;

As técnicas empregadas são os restos de compostos de casqueiro de cacau que são coletados nas roças, esterco, pó de cerra, cobertura morta que serve tanto para adubação, quanto para a proteção do solo contra a chuva e sol, biogel e calcário. Outra técnica empregada na adubação são as queimadas controladas para a plantação de banana, mandioca e hortaliças. Utilizam-se as queimadas para a limpeza de áreas que possuem gramíneas densas. As gramíneas dificultam o preparo inicial da área e nem todos possuem instrumentos que realizam a limpeza rápida como a roçadeira. Assim o trabalho com facão é trabalhoso e cansativo, tornando-se necessário realizar a queimada controlada.

Soberania alimentar

O programa de distribuição de alimentos através da FAO, para as populações mais pobres dos países periféricos, é apenas paliativo, não alcançam a toda população e são cada vez mais reduzidos na amplitude. É até certo ponto irônico que os alimentos distribuídos pelo Programa Alimentar Mundial (PAM) para reduzir a fome de milhões de pessoas --- e cujos fundos são constituídos por doações de vários governos no mundo, são adquiridos junto às grandes empresas multinacionais no mercado de alimentos internacional. E inclusive, as empresas usam desse programa para induzir o consumo de alimentos transgênicos, às vezes ainda proibidos nos países receptores e/ ou usam de estoques com prazos de vencimento do valor nutritivo em risco. Sua importância é tão limitada, que todo programa mundial do PAM para todos os países que tem populações famintas e menor em recursos, do que o programa bolsa-família do governo brasileiro! E se compararmos, os trilhões de dólares gastos pelos governos nos países do Norte com socorros financeiros aos bancos na última crise (2008-9), veremos o quanto é ridículo a aplicação de alguns poucos milhões de dólares em ajuda alimentaria ao sul.

Por volta da década de 1990, avançou-se para o conceito de segurança alimentar. Esse conceito foi construído pelos governos ao redor da FAO, com o intuito de que nos marcos dos direitos humanos, todas as pessoas tivessem direito assegurado a alimentação, e caberia aos governos o dever de implementar políticas públicas, que garantissem o acesso aos alimentos. Assim, todas as pessoas teriam a “segurança” da sobrevivência. Teriam a segurança garantida pelos governos de que ofertariam os alimentos necessários para sua sobrevivência.

A soberania alimentar é tratada como um dos pontos mais cruciais na produção no assentamento. As Sementes crioulas trouxeram independência produtiva. A semente crioula é aquela cujo germoplasma vem sendo multiplicado por agricultores através do tempo. Pode ser original do próprio local em que vem sendo cultivada, de outras regiões ou até de outros países. Seu cultivo in loco conduz à adaptação ao ambiente em que se encontra, o que ocorre como resultado da seleção natural, da seleção artificial pelo agricultor ou da combinação de ambas. As sementes crioulas não tiveram sua estrutura genética modificada pela indústria, em um processo de melhoramento genético, e não são, conseqüentemente, patenteadas por nenhuma empresa.

Antes as compradas em casas de fazendeiro e armazéns não apresentavam um replantio garantido e eram facilmente atacadas por pragas. A soberania alimentar proporcionou aos agricultores escolherem as culturas que eles quisessem plantar, assim hoje, os quintais, praças, escolas, matas ciliares, e sistemas de produção apresentam uma diversidade de culturas como: cacau, açaí, abacaxi, cupuaçu, bananeira, jambo, coco, café, abacate, caju, cajá, graviola, jaca, pitanga acerola, taioba, batata, aipim, limão, laranja, etc. Além de arbóreas como ingá, seringueira, pau-brasil, jequitibá, etc. Que são usadas para sombreamento do cacau e recuperação da biodiversidade local.

Grupo de produção

A coletividade e diversificação de produtos proporcionaram um avanço econômico para os assentados. O Grupo de produção possuía o

selo de certificação orgânica e os alimentos produzidos eram vendidos em feiras da cidade de Camaçã, Arataca, Itabuna, etc. Além das feiras os produtos eram comercializados para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O PNAE é um programa do governo federal que tem por objetivo oferecer alimentação saudável aos milhões de estudantes das escolas públicas de todo Brasil. A Lei nº. 11.947/2009 determina que 30% dos recursos repassados pelo Governo Federal por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) devem ser utilizados para compras da agricultura familiar. Nesse sentido, tem como objetivo principal a melhoria das condições de aprendizagem, ensinar práticas alimentares saudáveis as pessoas por meio de ações de educação alimentar e de alimentos que supram as necessidades nutricionais.

Já na perspectiva do PAA que foi criado em 2003 por meio da Lei nº. 10.696, tem como finalidade de incentivar a agricultura familiar, compreendendo ações vinculadas à distribuição de produtos agropecuários para pessoas em situação de insegurança alimentar e à formação de estoques estratégicos. O PAA tem por objetivo a aquisição de produtos da agricultura familiar, com a objeção de atender a demanda de alimentos de populações em condição de insegurança alimentar. Os participantes, agricultores enquadrados no PRONAF devem preferencialmente estar organizados através de grupos formais (cooperativas e associações). Os principais benefícios gerados pelo PNAE e PAA aos agricultores são a criação de mercado para os seus produtos, a valorização da produção de alimentos locais e regionais, o incentivo à organização, cooperação e/ou formalização dos agricultores, o incentivo ao empreendedorismo local, a valorização dos aspectos sociais, culturais e ambientais e novas oportunidades de negócio e geração de emprego e renda.

Nessa perspectiva, o grupo já realizou uma reunião no ano de 2018 para buscar uma forma de comercializar, já que houve cortes no PAA e PNAE e nas feiras livres as vendas não estão sendo satisfatórias. Por isso, buscar alternativas sustentáveis é prioridade para essas pessoas que precisam de uma renda para a sobrevivência.

Conhecimentos Tradicionais

Os povos e comunidades tradicionais caracterizam-se por atuar em grupo e aplicar o espírito coletivo aos saberes adquiridos, utilizando-se de meios naturais e sustentáveis de produção, baseados na subsistência, por saber usar o meio ambiente de forma consciente a não alterar seus princípios de funcionamento, tampouco pôr em risco as condições de reprodução dos ecossistemas como o caso dos assentamentos, quilombolas, pescadores artesanais, indígenas, tribos africanas, dentre outros. Assim, suas práticas comuns caracterizam o conhecimento tradicional que, ao ser reiterado, forma uma tradição de cultivo da terra com respeito aos ciclos de vida que reveste aquele povo ou comunidade como único e detentor de um saber tipicamente autêntico, que os identifica.

O Brasil é agraciado com a sociobiodiversidade de recursos naturais e de culturas que otimizam o uso de recursos da floresta com um sentimento de elo, pertencimento e respeito, o que resulta na formação de conhecimentos tradicionais que são passados a cada geração. Com o advento da ciência como única forma de validade, esses conhecimentos acabam muitas vezes por serem rotulados como formas arcaicas, inválidas e obsoletas de saber e isso é visível nas questões que envolvem os saberes tradicionais relacionados ao uso do campo versus a introdução da máquina e do agrotóxico pela Revolução Verde.

Cuidar é entrar em sintonia com auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. A razão analítica instrumental abre caminho para a razão cordial, o espírito de delicadeza, o sentimento profundo. A centralidade não é mais ocupada pela razão, mas, pelo sentimento. Desta feita, na associação entre conhecimentos e biodiversidade reside o cuidado dos grupos tradicionais; daí resulta a dificuldade de se conceber os saberes tradicionais sem a correlação necessária com o trato virtuoso do meio ambiente.

O Brasil é agraciado por uma biodiversidade tropical, que se refere, segundo a Convenção Sobre Diversidade (Brasil, 1992), a variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas

aquáticos e os complexos de que fazem parte; compreendendo, ainda a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecossistemas.

Desta forma, a biodiversidade é a base da estabilidade ecológica e social, sendo classicamente conceituada como a imensa gama de organismos vivos de todas as espécies existentes no planeta. Martins e Sano frisam que a biodiversidade é tratada atualmente em três níveis principais: biodiversidade genética (dentro de espécies), biodiversidade de organismos (entre espécies ou qualquer outro nível mais alto de classificação) e biodiversidades ecológicas (de comunidades ecológicas).

Assim, o assentamento Terra Vista, tem seus saberes e culturas tradicionais, quando ocorre o plantio da agricultura familiar na perspectiva agroecológica, de algumas culturas desconhecidas realiza-se consultas com os mais experientes sobre a influência da lua e os segredos para uma melhor produção. Exemplos de conhecimentos tradicionais é o plantio da batata doce em forma de ramas, que consiste em cortar em pedaços, deixando somente sete folhas em cada muda e para facilitar a colheita é só escolher a direção e plantar de forma que as batatas cresçam para o lado escolhido. Outro exemplo é a influência da lua cheia no plantio da banana d'água e cana, caso plantado nessa lua as culturas é danificada com rachaduras profundas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises da pesquisa, conclui-se que a luta pela terra e conquista, emancipou a vida de famílias que antes viviam em realidades precárias. A coletividade e organização social possibilitaram a criação de um novo modelo de educação que constrói a partir da realidade da educação do campo e de uma diversidade de saberes e valores culturais, sociais e ambientais. Observa-se que os assentados vêm trabalhando de forma agroecológica e diversificada, integrando agricultura e pecuária, mas modestamente, em culturas destinadas basicamente ao consumo, pois nas culturas que envolvem mercado, ainda se utilizam de forma dependente de práticas convencionais com uso intensivo de insumos externos.

É importante salientar que a reprodução da lógica de exclusão pelo assentamento, gera uma contradição, percebida entre a proposta do MST e a sua efetivação na realidade concreta dos agricultores. Reafirmando que a reforma agrária que se almeja, começa com a desapropriação de terras e assentamento de famílias sem-terra, mas ela vai além, envolve outras questões complexas, algumas das quais expostas nos itens acima. Temas esses condicionantes para a implementação da proposta do MST nos assentamentos.

Cabe ressaltar que para o MST não basta os assentamentos serem produtivos, mas sim que produzam de forma diferenciada, a partir de princípios da agroecologia. Mas, conforme lembra Costabeber (1999), a transição é um processo complexo e dar-se-á a médio e longo prazo. Assim, as pequenas experiências como as do grupo de produção coletiva de melão e arroz ecológico, existente no assentamento Alvorada, poderá ser uma iniciativa multiplicadora se conseguirem trabalhar alguns aspectos destas questões colocadas como limitantes para a efetivação da agroecologia.

O assentamento se encontra a mais de uma década no processo de obtenções e aperfeiçoamento de técnicas mais sustentáveis e os cursos técnicos fornecidos pelo assentamento, vem fortalecendo a formação e sensibilização na produção sustentável. A luta e transição do convencional para o agroecológico proporcionou a autonomia produtiva dos assentados, recuperou a biodiversidade local e vem incentivando a produção sustentável em outras comunidades tradicionais junto a TEIA dos povos.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. A. **Agroecologia - Bases Científicas Para Um Agricultura Sustentável**. Expressao Popular; Edição: 1ª (1 de janeiro de 2012).

Caldart, R. S. (2004). **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular.

CALDART, R. et al. **Dicionário de Educação do Campo**. 2 ed. Editora expressão popular. São Paulo, 2012.

CAPORAL, F. R. e COSTABEBER, J. A. **Análise Multidimensional da Sustentabilidade Uma proposta metodológica a partir da Agroecologia.** In: Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent. Porto Alegre, v.3, n.3, Jul/Set 2002.

FIGUEIREDO, João Batista A. Educação Ambiental dialógica. Fortaleza: Editora UFC. 2007.

FILHO, FERNANDES, et al. Diagnóstico Rural Participativo Projeto de Assentamento Agroextrativista Santana Disponível: https://institutopeabiru.files.wordpress.com/2015/11/drppae_santana.pdf. Acesso: 11 de Mar de 2020.

INCRA/FAO. **Novo retrato da agricultura familiar.** Brasília: MDA, 2000.

MARTINS, Marcio; SANO, Paulo Takeo. Biodiversidade Tropical. São Paulo, UNESP, 2009.

Medeiros, L. S. (2003). **Reforma Agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. A luta pela educação no assentamento Terra Vista. Disponível: <http://www.mst.org.br/2017/10/24/a-luta-pela-educacaono-assentamento-terra-vista.html>. Acesso: 15 de Mar de 2020.

Programa de Aquisição de Alimentos. Resultados dos aços da CONAB em 2015. Brasília, 2016. <https://www.conab.gov.br>. Acesso em: 06 de out, 2019.

VERDEJO, M. E. Diagnóstico Rural Participativo. Brasília: MDA/Secretaria da Agricultura Familiar, 2006, p. 65.

Instituto Sociedade, População e Natureza. Guia de Elaboração de Pequenos Projetos Socioambientais Para Organizações de Base Comunitária.

SCHONHUT, M.; KIEVELITZ, U. Participatory Learning Approaches: Rapid Rural Appraisal. Participatory Appraisal: an introduce guide. GTZ: 1994.

SILVA, Elisa Marie Sette; PENEIREIRO, Fabiana Mongeli; et al. Guia de Elaboração de Pequenos Projetos Socioambientais para Organizações de Base Comunitária – Brasília -DF; Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN), 1ª edição, 2014.

Sobre os autores:

Mateus Silva Ferreira - Técnico em Meio Ambiente (EFA de Riacho de Santana; Graduado em Agroecologia (IF Baiano - campus Uruçuca); Mestrando No Mestrado profissional em educação do campo na Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB na linha de pesquisa em Trabalho, Movimento Sociais do campo e Educação; teusilva-51@hotmail.com;

Antônio Domingos Moreira – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Especialista em Inovação Social com Ênfase em Economia Solidária e Agroecologia - IF Baiano; Graduado em Pedagogia; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/UESB), Membro do Grupo do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH) e Professor do Colégio Estadual Sinésio Costa (CESC), Riacho de Santana-Ba. E-mail: tony.dom1987@gmail.com;

Arlete Ramos dos Santos – Pós-Doutora em Movimentos Sociais e Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); Prof.^a adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); do Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/UESB), Membro do Grupo do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH/DCIE/UESC/UESB/BA). E-mail: arlerp@hotmail.com;

INVENTÁRIO DAS ESCOLAS NO CAMPO DO ESTADO DE GOIÁS DE 2007 A 2018

Francilane Eulália de Souza
Renata Mariana Póvoa Matos
Gisele Leite Bibian
Tainara Alves de Jesus Abe
Daniela Lopes Rocha

No estado de Goiás, no campo, manter o controle da escola ou eliminá-la tem sido uma constante. Nos últimos anos, houve uma diminuição das escolas no campo no estado: passou-se de 1.824 unidades no ano de 2000 a aproximadamente 512 unidades em 2018, “projetando” o estado de Goiás entre os que mais fecham escolas no campo no Brasil. O primeiro relatório global sobre as crianças fora da escola lançado pela UNICEF aponta que, num período de dez anos, cerca de 37 mil escolas rurais foram fechadas no Brasil, contribuindo para o analfabetismo no campo. Nesse contexto, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) propôs o Projeto de Lei 3.534/12 para frear esse processo, demonstrando o quão preocupante são tais fechamentos.

Há quase seis anos, estamos realizando pesquisa sobre esse processo de fechamento, diminuição e abertura das escolas no estado de Goiás. Num primeiro momento, priorizamos o balanço do processo supracitado e, desde 2017, estamos realizando a mesma pesquisa de campo por mesorregião, objetivando, acima de tudo, avaliar o impacto desse fechamento para os camponeses goianos nos municípios em que mais escolas no campo foram fechadas. Apresentamos, neste artigo, parte da

pesquisa quali-quantitativa realizada no âmbito dos projetos intitulados “Dicotomias e Territórios em disputa no fechamento de escolas no estado de Goiás” e “Territórios em disputa no fechamento de escolas no estado de Goiás”, sendo o último financiado pelo CNPq, e ambos cadastrados na Universidade Estadual de Goiás.

Nesse diapasão, constatamos que a mesorregião desse estado que mais vem fechando escolas no campo é a do Centro Goiano, com um fechamento de 50% de suas escolas. Entretanto, essa mesorregião abriu aproximadamente 19% de escolas sobre seu total de 2007 a 2018, assim, no balanço geral, ela está em terceiro lugar junto com a Mesorregião do Norte Goiano no que se refere à diminuição de escolas, possuindo, assim, alto índice de fechamento, mas não de diminuição, em função da abertura de escolas. Por outro lado, a mesorregião do Norte Goiano tem alto percentual de diminuição (35%) e de fechamento (46,5%), o que a configura como a mesorregião de maior encolhimento de escolas no campo no estado de Goiás, seguida pela mesorregião Leste Goiano (33% de diminuição), posteriormente o Centro e Noroeste (27% de diminuição) e, por fim, a mesorregião Sul (17% de diminuição).

Ressaltamos que parte desses dados previamente levantados nesta pesquisa possibilitam afirmar que o território do camponês, no estado de Goiás, vem sendo marcado principalmente por conflitualidades e pela resistência contra o fechamento de escolas no campo, sendo o agronegócio um dos principais fatores que provocam tal acontecimento.

O caminho da pesquisa: questões metodológicas e desafios para a realização da pesquisa

Nas análises do processo de fechamento de escolas, destacamos que, a princípio, escolhemos trabalhar com as cinco mesorregiões geográficas do IBGE do estado de Goiás, sendo elas a mesorregião Norte, Leste, Noroeste, Sul e Centro Goiano, conforme a Resolução da Presidência (PR) nº 11, de 5 de junho de 1990. Tais mesorregiões foram constituídas “com base nas seguintes dimensões: o processo social como de-

terminante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial” (IMB, 2014).

Assim, para a consolidação desta pesquisa, fez-se necessário, primeiramente, o procedimento com documentação indireta, como o levantamento e análise de fontes secundárias (bibliográficas), com localização das obras relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, compilação do material bibliográfico e fichamento para posterior identificação das publicações relacionadas às categorias e conceitos essenciais às análises a serem desenvolvidas, tais como território, campesinato e agronegócio.

Nesse processo, a pesquisa quantitativa foi imprescindível para a análise do processo de fechamento, diminuição e abertura das escolas rurais no estado de Goiás, assim como para identificar os possíveis elementos que vem impulsionando o fechamento de escolas no campo nesse estado. Foi, também, de fundamental importância a pesquisa on-line em sítios que disponibilizam pesquisas ligadas à educação no Brasil, tais como informações Estatísticas, mais precisamente os micro dados do Censo Escolar do estado de Goiás disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e os dados disponibilizados sobre matrícula escolar do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, mais especificamente, a clientela atendida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Os dados coletados referem-se especificamente às escolas situadas no campo, sendo eles: o quantitativo de escolas no campo; quantitativo de escolas que fecharam, diminuíram e abriram no campo; municípios que mais vêm fechando escolas no campo; municípios com maior quantitativo de escolas no campo; municípios com ausências de escolas no campo, dentre outros, que permitem apresentar um inventário das escolas rurais no campo.

Destacamos que **fechamento** de escola é diferente de **diminuição** de escola. Esse foi um dos principais desafios para a metodologia da pesquisa, pois é comum, em muitas pesquisas, a realização de um balanço final entre determinados anos (inicial e final) para apontar o

fechamento de escolas. No entanto, para saber o quantitativo de escolas que fecham é preciso levantar esse dado ano a ano, por município, comparando a abertura e o fechamento de escolas, visto que também há, no campo, um movimento de abertura de escolas. No estado de Goiás, este último vem sendo motivado por outro movimento, que é o da luta pela terra, logo pela recriação do campesinato que impulsiona a abertura de escolas no campo.

Ressaltamos, ainda, que a coleta de tais dados requer material humano qualificado, visto que o levantamento de abertura e fechamento de escolas é feito ano a ano, passando, posteriormente, por uma conferência. Somente após a conferência os dados são armazenados em planilha específica, o que vem possibilitando análises mais minuciosas, além da importância que a mesma tem para a produção de um banco de dados sobre o fechamento de escolas no estado de Goiás.

Buscando apontar e analisar as principais características das mesorregiões, foram necessárias a pesquisa bibliográfica e a pesquisa quantitativa on-line nos sítios que disponibilizam dados sobre as mesmas, como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, Instituto Mauro Borges, dentre outros, tomando o cuidado de priorizar os dados do IBGE, visto que ele é uma fonte de pesquisa significativamente segura. O levantamento desses dados vem possibilitando também entender os elementos que vem contribuindo para o fechamento das escolas no campo, logo, o que se percebe até o momento é a necessidade de ampliar a variável de coleta de dados e até mesmo dos anos que correspondam aos dados dessa pesquisa.

Vale destacar, também, que a coleta de dados ligados aos assentamentos de luta pela terra do ano de 2015 foram levantados e analisados a partir do banco de dados do Dataluta disponibilizado pelo Nera (Núcleo de Estudo e Projetos em Reforma Agrária). Outra metodologia aplicada nesta pesquisa é a de coleta de dados em campo, que, embora não seja apresentada neste artigo, possibilitou a apresentação de parte dos resultados da pesquisa e as reflexões sobre as mesmas. A seguir, apresentaremos os resultados da pesquisa.

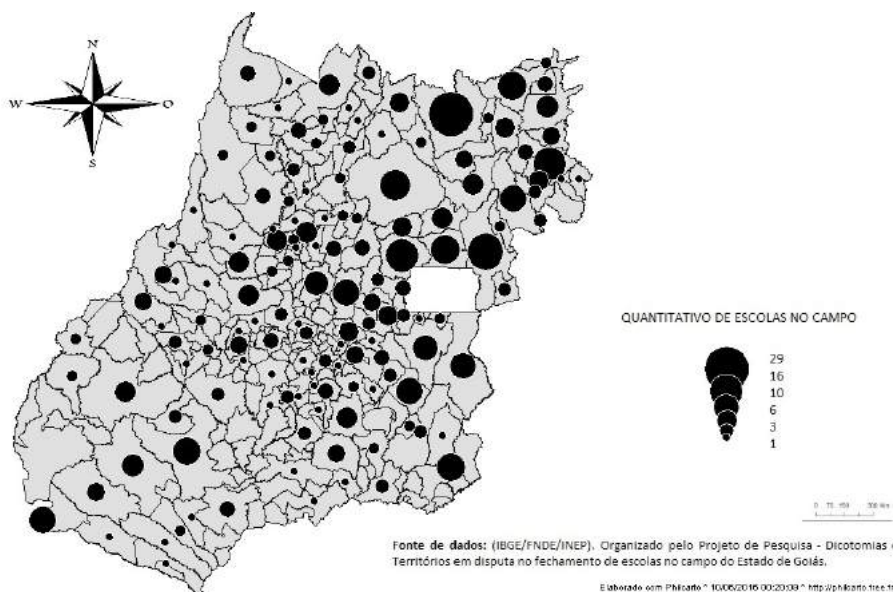
O movimento de diminuição, fechamento e abertura de escolas no campo no estado de Goiás

O fechamento das escolas no campo do estado de Goiás é uma constante e, sem dúvida, consiste no movimento mais preocupante apresentado neste inventário. Em relação aos últimos quinze anos, foi nos primeiros sete anos do período que esse processo se deu de forma mais acentuada: no ano de 2000, havia 1.822 escolas no campo, que passaram para 777 em 2007, tendo havido, portanto, diminuição de mais de 40% das escolas no campo. Se considerarmos, ainda, o movimento de abertura de escolas, certamente houve um fechamento de escolas bem maior que o de diminuição, pois uma escola que se abre mascara o quantitativo de escolas fechadas. Esse déficit de escolas no campo continuou ao longo dos últimos 10 anos e, de 2007 até 2018, passou a ter uma diminuição de 34% das escolas no campo. Dentro desse inventário das escolas rurais, as mesoregiões apresentam características distintas, conforme destacamos no Mapa 1.



Assim, de 2007 a 2018, dentre as mesorregiões desse estado, a que mais vem apresentando quantitativo geral com a presença de escolas é a do Leste Goiano. Tal mesorregião também é a que apresenta percentual de quase 100% de seus municípios com a presença de escolas, fato que não ocorre nas outras mesorregiões (Mapa 2), indicando que aquelas onde se constata municípios sem escola já consolidaram há algum tempo o fechamento de escolas.

Mapa 2. Quantitativo de escolas no campo do estado de Goiás em 2018



Nesse processo de ausência de escolas nos municípios, podemos considerar que as mesorregiões do Centro e do Sul Goianos, que apresentam respectiva e aproximadamente 60% e 50% de municípios sem escolas, estão em vias de consolidação de ausências de escolas já há algum tempo. Assim, nos últimos oito anos, o quantitativo de escolas fechadas não se apresenta tão elevado como nas outras mesorregiões, pois esse processo vem se consolidando há algum tempo, corroborando para projetar essas mesorregiões como as que consolidaram o processo de fechamento de escolas antes de 2000.

Já os anos que mais apresentaram diminuição de escolas no estado de Goiás foram 2008 e 2009, sendo que a média de escolas diminuídas no período de 2007 a 2018 foi de aproximadamente 26 escolas por ano. Quanto à diminuição de escolas no campo por mesorregião, o Leste Goiano é a que mais vem apresentando diminuição de escolas, seguida pela mesorregião Norte, posteriormente pelo Centro Goiano, o Sul e, por fim, o Noroeste Goiano (TABELA 1).

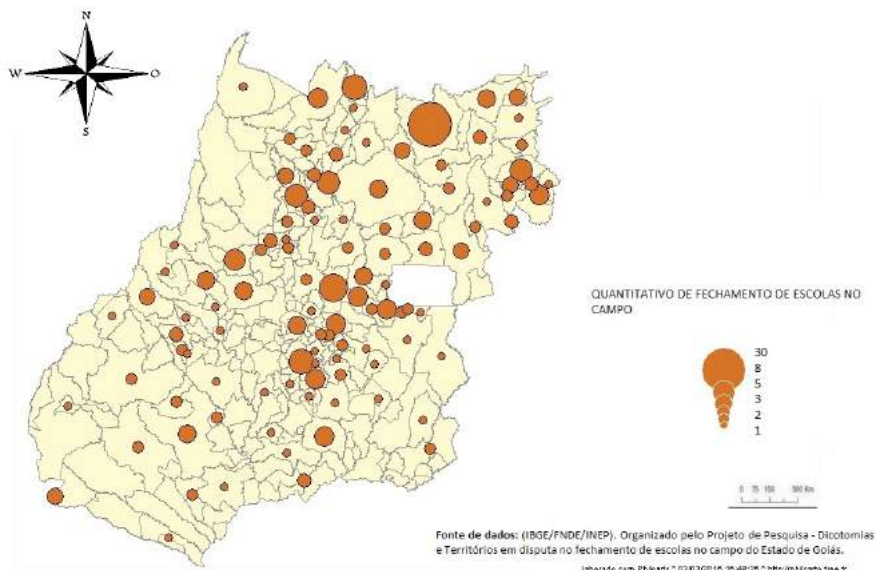
TABELA 1: BALANÇO DE FECHAMENTO E ABERTURA DE ESCOLAS NO CAMPO DE 2007 A 2018 POR MESORREGIÃO DO ESTADO DE GOIÁS

| Mesorregiões | Quantitativo de escolas diminuídas | Percentual de déficit de escolas | Escolas abertas | Escolas fechadas |
|-----------------|------------------------------------|----------------------------------|-----------------|------------------|
| Leste | 81 | 30% | 23 | 104 |
| Norte | 61 | 40% | 14 | 75 |
| Centro | 33 | 25% | 31 | 64 |
| Sul | 19 | 15% | 26 | 45 |
| Noroeste | 15 | 20% | 9 | 24 |
| Total | 209 | _____ | 103 | 312 |

Fonte: Sinopse estatística do INEP- 2007 a 2015. Org: Francilane E de Souza - 2015

Por outro lado, vale destacar que, na pesquisa ligada ao percentual de escolas diminuídas, a região Norte é a que mais vem apresentando diminuição de escolas, com aproximadamente 40%. Quanto ao fechamento das escolas, é a mesorregião do Centro Goiano a que mais vem fechando escolas, seguida da região Norte (Mapa 3).

Mapa 3: Escolas Fechadas no campo no estado de Goiás de 2007 a 2018



Essas mesorregiões vêm apresentando um quantitativo que varia de 15% a 40% de diminuição de suas escolas no campo. Além disso, esse processo se faz em um movimento dialético de fechamento, abertura e diminuição de escolas, ocasionando um encolhimento de escolas no meio rural, visto que o quantitativo de escolas que abrem não supera o número de escolas que fecham.

Nesse contexto, salientamos que concordamos que existem vários fatores que vêm contribuindo para o fechamento de escolas no campo nessas referidas mesorregiões.

Condicionantes e consequências do “encolhimento” das escolas no campo do estado de Goiás

A escola é um dos principais instrumentos de fortalecimento da identidade territorial camponesa, é uma instituição não só de escolarização do campesinato, mas espaço fundamentalmente de resistência e permanência do camponês no campo. Nesse cenário, a Educação no campo é primordial, visto que a mesma possibilita a reflexão e a cons-

trução da escola do campo, que valoriza a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas, não só da cidade, mas principalmente do campo. Nesse sentido, para o fortalecimento e a recriação do campesinato, é importante que haja não só uma escola que seja do campo, mas que também esteja no campo.

Além disso, é no espaço escolar formal que são preparados os indivíduos para a sociedade. A educação pode, assim, tornar-se importante meio de controle social. Concordamos com Gutiérrez (1988), quando argumenta que “desde os professores até o desenvolvimento curricular, desde a seleção de livros de texto até as metodologias utilizadas, toda a prática pedagógica, enfim, está impregnada e saturada da ideologia dominante”. É nesse contexto que, no estado de Goiás, manter o controle da escola ou eliminá-la tem sido uma constante no campo, que, nos últimos anos, vem se estabelecendo como um território de disputas. De acordo com Raffestin (1993), território nada mais é que um espaço onde ocorrem as relações de poder (RAFFESTIN, 1993). Ele possui vários atributos, como a multidimensionalidade, seja ela política, social, econômica etc., bem como as escalaridades micro e macrodimensionais, em que essas relações de poder podem se estabelecer: a casa, o município, o estado etc. (FERNANDES, 2008; SOUZA, 1995). Importam, ainda, as formas indissociáveis do território, que são a materialidade e a imaterialidade.

Apresentamos, aqui, alguns condicionantes do encolhimento das escolas no campo e suas consequências, os quais destacamos a seguir, sem, é claro, a pretensão de esgotar a possibilidade de outros debates.

- 1) Paradigma do capitalismo agrário – Nesse processo, o campo no estado de Goiás não vem sendo compreendido como território das diversidades sociais, políticas e econômicas, como espaço de territorialização da vida camponesa, acima de tudo. O camponês entende seu território essencialmente como espaço de vida, tendo, como base para sua sobrevivência, o trabalho familiar. Já o de agronegócio é entendido como uma rede constituída de atividades voltadas para a agricultura capitalista, cabendo ao campesina-

to uma inserção subalterna. Assim, o campo no estado de Goiás se alicerça no paradigma do capitalismo agrário e vem sendo tomado como espaço de ampliação do capital, de forma que é a grande produção capitalista que assume o cenário. O território do camponês na sua materialidade e imaterialidade são tidos como atrasados, alimentando a ideia de campo como espaço do arcaico e do desnecessário para a nova ordem ali imposta. Esse paradigma, que vem se materializando por meio do agronegócio no estado de Goiás, contribui decisivamente para o fechamento das escolas no campo, pois ele orienta políticas públicas no campo que negam o direito à constituição da vida do camponês no campo.

- 2) A ausência de condições dignas no campo – Como já destacado por Souza (2012), aos camponeses vem sendo negado o direito ao saneamento básico, estradas em boas condições, saúde, educação, dentre outros elementos essenciais para sua sobrevivência. De acordo com a Pesquisa Nacional de Saneamento Básico de 2000, 14 milhões de camponeses não possuíam água próxima de sua moradia. O Censo Demográfico de 2000 também apontou que mais de 35% dos domicílios localizados no meio rural estavam sem qualquer tipo de instalação sanitária ou banheiro. Essa realidade não é diferente no estado de Goiás, visto que apenas 20% dos domicílios situados no meio rural são ligados à rede de abastecimento de água (FUNASA, 2014). Estes e outros fatores contribuem para a saída do camponês do campo e, portanto, para a diminuição de alunos e posteriormente o fechamento de escolas. Cristalizar a ideia de que o território do camponês não é lugar de tecnologia, de infraestrutura básica, como água, luz, esgoto, hospitais, escolas etc. é confiná-lo ao plano periférico a que as políticas públicas no Brasil vêm relegando o campo. Esses fatos contribuem para que os governos locais considerem onerosa a manutenção de escolas com percentuais considerados baixos (30% da média geral), demonstrando que a dimensão econômica está acima da dimensão pedagógica, ou até mesmo da vida campesina.

- 3) Transporte de alunos do campo para a cidade – o Governo Municipal tem preferido fazer o transporte de alunos do campo para a cidade, entendendo que esse processo é mais viável: é o econômico sobrepondo-se ao social e ao direito a uma escola no campo. Podemos destacar que o transporte de alunos do campo para a cidade é, ao mesmo tempo, motivado por e aquilo que motiva a ausência de escolas nesse território. No ano de 2015, foi registrado pela Secretária Estadual de Educação de Goiás o transporte de 50.347 alunos do campo para a cidade. Esse fato traz outras preocupações, como as péssimas condições dos transportes, as longas jornadas dentro de transporte escolar, sendo que, de acordo com Souza (2012), registramos até sete horas de ida e volta da escola para casa. Além disso, para muitos alunos caberá estudar em escolas localizadas na cidade que não reconhecem seu cotidiano, as quais tampouco valorizam a identidade territorial camponesa.
- 4) Condições das escolas situadas nessas mesorregiões – No que se refere às condições das escolas no campo, o estado de Goiás acompanha a situação de precariedade constituída em outros estados. É comum, nesse estado, a falta de água potável ou de reservatórios adequados, fato verificado por Souza (2012). Ausência de banheiros, salas de aulas constituídas em antigos estábulos, falta de energia elétrica, ausência de bibliotecas e espaços para as refeições e as péssimas condições das vias de acesso são elementos que marcam pelo menos uma escola dos municípios do estado de Goiás. Essas condições acabam alimentando a ideia de que estudar na cidade é uma perspectiva mais interessante.
- 5) Outro condicionante é o avanço do agronegócio, que é parte de um mosaico que dá “corpo” ao paradigma do capitalismo agrário no Brasil. O agronegócio é um fator preocupante no estado de Goiás. “Ele” se sobressai na mesorregião sul-goiana e vem se materializando em meio à resistência em um território de disputa entre o agronegócio e o campesinato. A mesor-

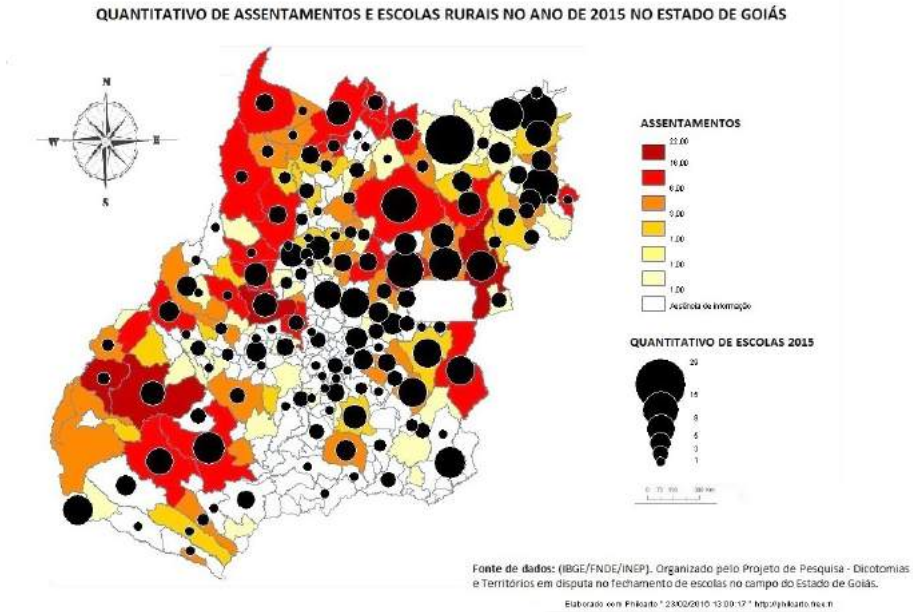
região do Sul Goiano é a que mais se destaca na articulação com o agronegócio no estado, o que contribui para a 4^o posição do estado no ranking nacional na produção de grãos. Nessa mesorregião, destacam-se os municípios de Jataí e Rio Verde, que apresentaram o maior valor de produção agrícola no ano de 2014 no estado de Goiás. Esses municípios representaram 23,7% do valor de produção da agricultura goiana (IMB, 2014). Por outro lado, dos 81 municípios dessa mesorregião, apenas 36 têm escolas no campo.

Assim, 46 municípios estão sem escolas. Os municípios que possuem o menor número de escolas também são preocupantes, pois totalizam 18, todos com apenas uma escola no campo. Dos 81 municípios que fazem parte dessa mesorregião, apenas 17 apresentam presença significativa de escolas no campo. Trata-se de um processo que primeiro arranca a escola do campo e depois expulsa o camponês. Nesse sentido, embora essa seja a mesorregião que vem apresentando o menor percentual de diminuição de escolas nos últimos sete anos no estado de Goiás, ela é a segunda com maior percentual (quase 60%) de municípios sem escolas, o que indica que certamente já vem consolidando o processo de fechamento de escolas há mais tempo do que as outras mesorregiões, em função, dentre outros elementos, do avanço do agronegócio.

Ressaltamos, no entanto, que esse é também um espaço de tensões e de disputas, logo, anunciar o fim das escolas no campo é negar a totalidade complexa e contraditória que permeia esse processo. Os camponeses oriundos da luta pela terra têm constituído seu território nessas mesorregiões (Mapa 4) e vêm motivando a abertura de escolas no campo a partir da constituição de assentamentos ligados à luta pela terra. Assim, se o agronegócio impulsiona o fechamento, a luta pela terra reivindica e estimula a abertura de escolas, imbuída da certeza de que a escola tem que ser do e no campo. Nesse processo, se observarmos o mapa 4, particularmente a mesorregião do Sul Goiano, mais precisamente os municípios de Rio Verde e Jataí, constatamos que, embora eles sejam território do agronegócio, há também a forte presença de assentamentos e, logo,

de escolas no campo, motivada, é claro, pela recriação do campesinato ligado à luta pela terra no estado de Goiás.

Mapa 4: Assentamentos e escolas no campo do estado de Goiás em 2015



Nesse contexto, reafirmamos que, no movimento de diminuição de escolas no campo, ocorre dialeticamente o movimento de fechamento e abertura de escolas, que vem sendo motivado, no estado de Goiás, pelo processo de territorialidade dos camponeses ligados à luta pela terra, os quais veem as escolas como lócus de produção de seu território. Nesse processo, contraditório está o município de Catalão, que se destaca pela sua forte inserção no agronegócio, mas que, em função dos assentamentos, também possui o maior número de escolas no campo na mesoregião sul. Por fim, consideramos que, em decorrência da ampliação do território do agronegócio no estado de Goiás, a desterritorialização/reterritorialização do campesinato vem se intensificando devido às descaracterizações de cunho social e econômico que esse meio de produção implica no campo. Tais descaracterizações podem ser evidenciadas sobretudo nas escolas, cul-

minando no fechamento delas na mesorregião do Sul Goiano, o que acaba enfraquecendo a permanência do camponês no campo, posto que a escola voltada aos interesses dos camponeses fortalece seus hábitos, costumes e valores.

CONCLUSÕES

O agronegócio vem se consubstanciando como um dos fatores mais relevantes para o fechamento de escolas. Ele se constitui como uma rede de atividades voltadas para a agricultura capitalista, cabendo ao campesinato uma inserção subalterna. Logo, tem-se todo um território para atender à grande produção capitalista que se alimenta, acima de tudo, das relações imateriais constituídas pelas relações de expropriações impostas aos trabalhadores rurais e da expulsão do camponês de seu território. Nesse processo, estão todos os condicionantes do capital no campo, antes e depois da porteira, e seus tentáculos que permitem sua reprodução de uma forma voraz, como os contratos de integração vertical, os subsídios governamentais, dentre outros, que alimentam esse processo.

Isso é preocupante, pois a escola do camponês é um dos instrumentos de existência desse sujeito, visto que ela, como instituição social, reflete, dentre outros, os valores, os anseios e as perspectivas da sociedade. Nesse sentido, ela não é um aparelho neutro, cuja intencionalidade seja inexistente. Muito pelo contrário, é um instrumento político. Ela também pode ser o espaço, dentre outros, de encontros de cultura, de saberes, de confronto, de reafirmação de identidades que partem de singularidades que se fazem presentes no território camponês.

Como ficou evidente, os assentamentos ligados à luta pela terra contribuem consideravelmente para o maior ou menor número de escolas no campo, logo, a permanência das famílias nesses assentamentos é um dos motivos de grande importância para a luta contra o fechamento das escolas no campo. Nesse contexto, ressaltamos que a redução das escolas no campo tem resultado em drásticas consequên-

cias para o camponês, como o alto índice de analfabetismo no campo e/ou o transporte de alunos do campo para a cidade. Nesse processo, não são apenas unidades escolares que se fecham, mas um dos elementos principais para a recriação do campesinato, que é a educação no/do campo. Esses fatos contribuem para os alunos camponeses perderem a identidade com o seu território e buscarem o espaço urbano para fixarem, definitivamente, sua moradia, contribuindo para o esvaziamento do campo.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. P. 273-301

GUTIÉRREZ, F. **A educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 14 de jan. de 2010.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>> Acesso em 02 de junho de 2015.

IBGE CIDADE Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=52&codmun=520396&idtema=3&codv=v165&-search=goias|buritinopolis|sintese-das-informacoes-2006>> Acesso em 02 de junho de 2015.

RAFFESTIN, C. O que é território? In: **por uma geografia do poder**. SP: Ática, 1993. p. 143-185.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E de, GOMES, P. C da C. CORRÊA, R. L. (Orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995. p. 77-116.

Sobre os autores

Francilane Eulália de Souza - Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Geografia pela UNESP-Presidente Prudente. Doutorado Sanduíche pela Universidade de Alicante- Espanha. Professora no departamento de Geografia da UEG Campus Nordeste. Líder do GEPER - Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural.

Renata Mariana Póvoa Matos - Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás e especialista em Geografia e Análise Ambiental pela UEG.

Gisele Leite Bibiano - Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Professora no Centro de Ensino Fundamental Arapoanga da Secretaria Estadual de Ensino do DF. É membro do GEPER - Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural.

Tainara Alves de Jesus Abe - Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás-UEG. Professora no CEPI Professor Hugo Lobo em Formosa da Secretaria Estadual de ensino do estado de Goiás. É membro do GEPER - Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural.

Daniela Lopes Rocha - Graduada em licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus Formosa. Atualmente é professora no Centro de Ensino Fundamental 08 de Planaltina da Secretaria Estadual de Ensino do DF. É membro do GEPER - Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM BREVE RELATO

*Wender Faleiro
Magno Nunes Farias*

Os reforços que envolvem a implementação da Educação do Campo são cada vez mais emergentes, dado que esse projeto educativo e social está intensamente ameaça pela a ofensiva neoliberal, ruralista e conservadora que na conjuntura tem tomado força no país (CALDART, 2012; FARIAS; FALEIRO, 2019). Bem como Freire (2013, p. 73), reatualizando para o contexto atual, afirmamos que “nunca foram tão necessários quanto hoje o trabalho sério, a pesquisa meticulosa, a reflexão crítica em torno do poder dominante que ganha dimensões cada vez maiores”. Dada à história de nosso país, essa frase tem que ser recolocada constantemente para lembrarmos do nosso compromisso contra o antagônico e a favor da justiça social. Assim, a Educação do Campo é um projeto em disputa, sendo importantes cada vez mais trabalhos na direção do que se propõe relatar aqui, intencionados para o seu fortalecimento.

O relato aqui colocado é sobre o programa de formação Escola da Terra Goiás – Formação de Professores e Partilha de Saberes (Terrafor – GO), que teve sua primeira edição no estado de Goiás, no intervalo de outubro de 2017 a abril de 2018, com atividades desenvolvidas em diversas comunidades rurais nos *municípios polos* onde foi desenvolvido. O programa teve por objetivo desenvolver formação continuada para

professores que atuam em municípios rurais, em comunidades quilombolas e em áreas de assentamento da reforma agrária.

Figura 1- Logomarca do Projeto no estado de Goiás



Fonte: Livro Didático Terrafor

Financiado pela SECAD/MEC por intermédio da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo - Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena para as Relações Étnico-Raciais, no estado de Goiás, foi coordenado e desenvolvido por docentes dos *campi* da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-Catalão) e Regional Cidade de Goiás (UFG-Cidade de Goiás), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e da Universidade Federal do Tocantins - *Campus* Arraias (UFT-Arraias), além da parceria das Secretarias Municipais e a Estadual de Educação. O curso foi ofertado tendo como referência metodológica a Pedagogia da Alternância, uma forma de organização do trabalho pedagógico que tem como propósito trabalhar os saberes científicos em diálogo com os saberes comunitários, por meio de dois tempos de formação: o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC).

Nesta primeira edição a expectativa era da participação de 200 profissionais da Educação Básica distribuídos em cinco Polos nos municípios goianos de Corumbaba, Cidade de Goiás, Orizona, Monte Ale-

gre e Cavalcante. Os cursistas eram professores que atuam em classes multisseriadas no campo e em escolas quilombolas voltadas para o Ensino Fundamental e/ou Médio dos municípios que aderiram ao Programa Escola da Terra - do Ministério da Educação - jurisdicionados no estado de Goiás.

O curso de aperfeiçoamento foi organizado para ser ministrado com uma carga horária de 200 horas em regime de Alternância, com dois tempos presenciais, um no polo e outro na comunidade que viviam. Dessa forma o curso apresentou especificamente os seguintes objetivos:

- a) Possibilitar suporte à formação de professores que atuam em classes multisseriadas no campo ou em escolas de comunidades quilombolas;
- b) Delimitar problemáticas significativas da metodologia do ensino nas classes multisseriadas e apresentar proposições ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos;
- c) Contribuir para o fortalecimento da escola do campo como espaço de apropriação do conhecimento historicamente produzido;
- d) Promover o desenvolvimento técnico e político para a gestão, planejamento, execução e avaliação de processos pedagógicos próprios para a educação do campo;
- e) Promover a formação docente crítica, com visão ampliada de mundo, da sociedade brasileira, dos processos sociais contemporâneos e a compreensão do campo, com sua história, seus valores, sua cultura, seus saberes, sujeitos e determinantes históricos, políticos, culturais e econômicos;
- f) Contribuir para o desenvolvimento de experiências pedagógicas voltadas para a produção de estratégias educativas de intervenção qualitativa na realidade das escolas do campo;
- g) Sistematizar e produzir materiais didáticos para as escolas do campo, que possibilitem o apoio pedagógico às atividades docentes, facilitando aos educandos o acesso ao conhecimento sistematizado.

Com essa pequena introdução para conhecermos o Terrafor – GO, este capítulo tem como objetivo relatar, brevemente, a experiência do processo de formação dos professores cursistas que lutam e resistem por uma formação específica, humana e transformadora em suas comunidades.

A EXPERIÊNCIA

Deixaremos de lado todos os morosos, desgastantes e complexos trâmites da parte administrativa e financeira que um projeto dessa envergadura exige, para nos dedicarmos ao relato dos momentos profícuos e prazerosos das vivências formativas.

O evento: os primeiros encontros

O desafio inicial foi realizarmos o primeiro encontro formativo em que reuniríamos todos os professores cursistas, professores formadores, gestão municipal e estadual, pesquisadores e demais interessados em contribuir com a temática e desenvolvimento do Terrafor em nosso estado e país. Para tal, a equipe coordenadora das IES (Instituições de Ensino Superior) participantes pensaram em realizar um Congresso a fim de viabilizar esses encontros, e foi desenhado e realizado na Universidade Federal de Goiás, regional Catalão o *Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo* (CIBEPoC) e, o *I Encontro Goiano da Escola da Terra*.

O evento foi planejado e organizado pelas Universidades Federal de Goiás, Regional Catalão, Federal de Uberlândia, pela Federal do Tocantins, *campus* Arraias e pela PUC/GO. Buscávamos um evento de excelência a nível nacional, de modo que desenvolvesse e atraísse pesquisadores dos Grandes Centros de diversas partes do país para o interior, haja vista que a sede do evento foi a Regional Catalão da UFG. Assim, a equipe organizadora conseguiu apoio institucional de mais de 40 IES. Detalhes no link <https://cibepoc.wix-site.com/cibepoc>

Figura 2 – Cartaz de Divulgação do CIBEPoC.



Fonte: <https://cibepoc.wixsite.com/cibepoc>

Essas estratégias foram essenciais, haja vista acreditarmos que a interiorização da divulgação do conhecimento e a valorização das diversas formas de saber é necessária e urgente a fim de promover maior disseminação e produção científica e fortalecimento da Educação Popular e do Campo.

O evento foi planejado com as seguintes atividades: palestras, fóruns e rodas de conversa, afim de propiciar aportes importantes de conteúdo e de ação política, na direção de reflexões e aprofundamento dos fundamentos dos processos educativos, tendo como elemento dinamizador a análise da atualidade com toda a complexidade que lhe é peculiar, promovendo o diálogo entre Ensino Superior, Movimentos

Sociais e a Educação Básica. Em prol da articulação, sistematização, debate e socialização de propostas e experiências atinentes a adequada implementação de uma Educação Popular e do campo, explicitamente comprometida com a construção de redes de diálogo na construção de saberes genuínos e significativos.

As palestras aconteceram nas noites do evento, sendo a Conferência de abertura foi ministrada pelo Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo - UFMG e mediado pela Profa. Dra. Maria Zenaide Alves – UFG. A palestra do segundo dia foi intitulada *Institucionalização das LEDOC no Brasil: o que o futuro reserva?* Com os palestrantes Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta - UFT, *Campus* Arraias, Profa. Divina Lúcia Bastos - MEC e Prof. Me. Xavier Carvalho de Sousa – MEC. E por fim, no terceiro dia a noite foi o encerramento do evento com a tessitura da Avaliação do evento.

Figura 3 – Mesa de abertura oficial do Evento.



Fonte: Acervo dos autores.

Nas manhãs aconteceram 15 Fóruns Temáticos, neles foram discutidos temas importantes com a coordenação de um pesquisador do assunto em conjunto com outros pesquisadores, acadêmicos, a comunidade geral e movimentos sociais, onde cada Fórum levou para a plenária do ultimo dia a noite o resumo do que foi discutido para o coletivo, a fim de discussão dos temas. Os fóruns foram:

- 1 - *Fechamento de Escolas e Transporte escolar* - Coordenadora: Prof. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida – PUC/Goiás. Esse fórum se propôs discutir questões sobre as políticas de fechamento das escolas do campo, os impactos dessas medidas para as populações rurais, do campo, dos assentamentos. Discutir as vinculações entre essas políticas e a implantação do transporte escolar deslocando as crianças dos seus espaços domésticos ou de moradia para as escolas da cidade.
- 2 - *Trabalho e Formação Humana* - Coordenadora: Prof^a Dra. Luciani Paz Comerlatto – UFRGS. Esse fórum se propôs discutir o trabalho e as relações sociais de produção no Brasil capitalista. Reflexão teórica metodológica a cerca da análise do trabalho e a sua importância na sociabilidade humana. O trabalho como base e princípio formador da ontologia do ser social e enquanto categoria central e princípio educativo: dimensões ontológicas, econômico-filosóficas e educacionais.
- 3 - *Escola itinerante* - Coordenador: Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa - FACED/UFU. Esse fórum se propôs a refletir sobre os fundamentos pedagógicos e metodológicos que orientam as escolas itinerantes. Analisar e socializar as experiências das escolas itinerante desenvolvidas nos e pelos movimentos sociais. Refletir sobre o papel contra-hegemônico desenvolvido pelas escolas itinerantes. Discutir sobre os princípios que orientam a práxis pedagógica das escolas itinerantes.
- 4 - *Estágio na Formação de Professores* - Coordenador: Prof. Dr. Argemiro Midones Bastos – IFAP. Esse fórum se propôs a discutir questões sobre Estágio na Formação de Professores e seus impactos na formação docente. Discutir os diferentes programas que fomentam a prática pedagógica dos futuros licenciados. O Fórum propôs levantar subsídios e encaminhamentos sobre essas questões, além de promover avaliação do programa federal PIBID e necessidade de sua continuação para melhoria no processo de ensino, pesquisa e extensão.

- 5 - *Alternância na Formação de Professores* - Coordenador: Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta - UFT, Campus Arraias: O fórum propôs debater e refletir sobre os fundamentos teóricos e práticos que estão presentes na Pedagogia da Alternância e que podem contribuir para uma formação de professores contextualizada e significativa em seu espaço de produção de identidades e formação de sujeitos. Discutir os instrumentos pedagógicos da alternância como elementos necessários na formação dos professores, entendendo, assim, a constituição histórica da Educação do Campo como prática social e categoria teórica, formando professores na perspectiva do respeito às características do campo e a produção de cultura na formação humana. O
- 6 - *Políticas Públicas* - Prof. Dr. Ramofly Bicalho - DECAMPD/UFRRJ. O fórum propôs refletir sobre os processos educativos originados dos Movimentos Sociais, bem como, compreender os diferentes processos que asseguram as diversas formas de resistência; políticas públicas de Educação do Campo e o papel dos movimentos sociais na consolidação destas políticas. Aborda os diferentes níveis e modalidades de financiamento e desafios e perspectivas futuras.
- 7 - *Arte e Educação* - Coordenador: Prof. Dra. Adriana Prado Sadoyama - UAEE-UFMG, RC & Edson Francisco de Melo (Edson Pintor)- MST Assentamento Maria Ferreira, Ipameri-GO. Refletir a Arte e Educação como comunicação, expressão e forma de resistência e luta. Relatores: relato expresso na pintura de um painel.
- 8 - *Infância e Educação Popular* - Coordenadora: Prof. Dra. Myrtes Dias da Cunha PPGED-UFU. Propõe-se a discutir sobre estudos e pesquisas que analisem práticas com crianças no contexto da Educação Popular e/ou do Campo enfocando alguns aspectos: questões epistemológicas e metodológicas de trabalhos e pesquisas com crianças; processos de ensino-aprendizado em escolas e/ou outros espaços formativos; culturas e formas de resistência infantis; linguagens artísticas e educação de crianças, brincadeiras e jogos infantis; políticas públicas para edu-

cação das infâncias, redes de proteção à crianças e papel dos movimentos sociais na consolidação destas políticas.

- 9 - *Juventude e Educação Popular* - Coordenadora Prof. Dra. Maria Zenaide Alves - NEPCampo - UFG, RC Visou analisar e refletir a temática da juventude no campo da educação popular, observando práticas e inovações pedagógicas no contexto urbano e rural. Tratar analiticamente o tema geracional do ponto de vista político e pedagógico, considerando a atuação e a especificidades juvenis dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil.
- 10 - *Educação de Jovens e Adultos* - Coordenadora: Prof^a Dra. Juliana Pereira Araujo INESSOL/UFG, RC. Esse fórum é pautado pelas discussões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade. São considerados temas pertinentes: as políticas de formação de professores para a modalidade, a questão do investimento público, os desafios pedagógicos enfrentados na elaboração de propostas concretas e críticas que considerem a relação trabalho x educação e os impactos do fenômeno da juvenilização da EJA. Nestes termos o Fórum é assumido como espaço legítimo para reflexões cujo sentido é, não somente a compreensão do quadro atual, mas, e, sobretudo, a propositura de ações possíveis para que a EJA assuma seu papel no processo de educação social \popular.
- 11 - *Gênero e Sexualidade* - Coordenadoras: Prof. Dra. Carmem Lúcia Costa - Dialogus/UFG, RC & Prof. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - PPGED – UFU. Esse fórum propõe-se a debater as questões de gênero e sexualidade no processo educacional; discutir as demandas e ações implementadas pelo Estado e pelos movimentos sociais, bem como as ações de políticas públicas, construídas e desconstruídas nos últimos anos, com impactos na/para a educação escolarizada. O fórum propõe uma abordagem sócio-política, cultural e acadêmica que favoreça a discussão acerca da construção social dos gêneros e das sexualidades, de propostas educativas para o enfrentamento e a superação das discriminações, das fobias e do preconceito, de

modo a assinalar para caminhos da admissão das diferenças e diversidades no espaço escolar e na sociedade em geral. O fórum, ainda, debateu os caminhos para a construção do direito à diferença e a construção da igualdade com propostas de ações de intervenção nos espaços da escola da educação da Escola da educação básica, das Universidades e de outros educativos.

- 12 - *Cultura e Saberes* - Coordenadora: Prof. Dra. Elizabete Tamani - UNIVILLE. Neste espaço de encontros nos propomos a compartilhar e refletir sobre a dimensão dos saberes humanos enquanto trajetórias de criação e emancipação. Para estas trocas vale um mergulho nas experiências de Educação e Cultura Popular em alinhavos com percursos de emancipação solidária e desenvolvimento comunitário em pequenas comunidades, comunidades campesinas, educação do campo e suas múltiplas maneiras de se desdobrar, resistir e persistir em projetos emancipatórios.
- 13 - *Educação Especial* - Coordenadoras: Prof. Dra Denise de Oliveira Alves - UFG, Regional Goiás & Prof. Dra. Dulcéria Tartuci -PPGEDUC - UFG/RC. Esse fórum propõe refletir acerca da interface entre educação especial e educação do campo. Será estruturante para a discussão o entendimento dos dispositivos legais, políticos e recomendações dos organismos internacionais que consubstanciam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com o propósito de buscar entender em que medida, esses dispositivos favorecem o desenvolvimento de uma prática educacional de reconhecimento e convívio com as diferenças humanas nas escolas do campo.
- 14 - *Direito pela Terra e por Educação* - Coordenador: Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia - PRONERA/UFG. Debateu a questão agrária no Brasil e as estratégias dos movimentos sociais de luta pela terra, compreendendo a ação social como um processo de formação e educação da classe. Discutiu as interfaces da luta pela terra e a educação. Pensar as estratégias educacionais que promovem a construção do direito a terra. Debater a interface entre Reforma Agrária e educação. Analisar as políticas públicas de

educação para o campo, construídas a partir da luta social pela terra, como é o caso do Pronera e Pronatec. Por fim ser espaço de debate e reflexão da construção do direito a terra e o processo de constituição do campesinato brasileiro, a partir do debate da experiência e da cultura, entendendo a educação como parte deste processo cultural de construção do sujeito do campo.

- 15 - *Diversidade e Interculturalidade* - Coordenadores: Prof. Dr. Wender Faleiro & Magno Nunes Farias - PPGEDUC/ UFG. Realizar diálogos sobre a importância da Educação do Campo pautada nas relações étnico-raciais e de gênero. Discutir as formas específicas de ser e existir enquanto camponês(a) e negro(a). A importância da educação contra o racismo e a intolerância. Empoderamento e Conscientização. Trazer a importância de construção de um paradigma teórico e político que superem concepções hegemônica marginalizadoras, urbanocêntricas e etnocêntricas. Promover diálogos e trocas de experiências sobre educação intercultural, identidade negra e camponesa.

Nas tardes, os coordenadores e escolhidos de cada fórum, voltavam para sistematizar o que havia sido discutido durante a manhã e levar para a plenária da noite final a fim de socialização de tudo que foi discutido. Nas tardes ocorreu apresentação dos trabalhos submetidos, avaliados e aprovados, utilizando a metodologia de rodas de conversa, com a coordenação de pesquisadores. Os eixos temáticos foram:

Eixo 1 - *Ensino, Aprendizagem e Práticas* - Coordenadoras: Prof. Dra. Iranete Lima - Nupefec/UFPE & Prof. Dra. Ana Flávia Vigário - IBIOTEC/GEPEEC-UFG

Eixo 2 - *Políticas educacionais e Formação de professores*. Coordenadoras: Prof. Dra. Arlete Ramos dos Santos UESC & UESB & Prof. Me. Camila Aparecida Campos - UAEE/NEPCampo - UFG/RC

Eixo 3 - História, Filosofia, Sociologia dos Movimentos Sociais. Coordenadores: Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho - UFT - Arraias & Prof. Dra. Fátima Inácio Pacheco -UAEE / UFG, RC

- Eixo 4 - História e Memória das escolas populares e rurais. Coordenadoras: Prof. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida - PUCGoiás & Prof. Dra. Ana Maria Gonçalves - UFG, RC
- Eixo 5- Soberania Alimentar, Saúde e Agroecologia. Coordenadoras: Prof. Dra. Fabiana Ribeiro Santana - Ibiotec - UFG, RC & Prof. Dra. Jupyracyara Jandyra de Carvalho Barros - IBIOTEC / GEPEEC - UFG, RC
- Eixo 6 - Currículos e Avaliação. Coordenadoras: Prof. Dra. Cinthia Maria Felicio IFGoiano/Campus Morrinhos & Prof. Dra. Kátia Sirlene - EDUCampo - UFG/RC
- Eixo 7 - Trabalho e Educação . Cordenadoras: Prof^a Dra. Luciani Paz Comerlatto - UFRGS & Prof. Dra. Maria Jose da Silva - EDUCampo - UFG/RC
- Eixo 8 - Alfabetização, Letramento e Educação de Jovens e Adultos. Coordenadoras: Prof. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi - PPGEDUC, UFG, RC & Profa. Me. Andrea Del Larovere - UAEE -UFG/RC
- Eixo 9 - Saberes, Diversidade e multiculturalismo. Coordenadores: Prof. Dr. José Maria Balduino - PUC Goiás & Prof. Me. Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva - EDUCampo - UFG/RC
- Eixo 10 - Educação para as relações Etno-Raciais. Coordenadoras: Dra. Raquel Nascimento Dias - MEC/SECADI & Prof. Dra. Luciana Borges PPGEL/UFG,RC
- Eixo 11 - Relatos de Experiências. Coordenadores: Prof. Dra. Raquel Alves de Carvalho - UFGD & Prof. Dr. Janderson Vieira de Souza - EDUCampo - UFG/RC

Desses 11 eixos os trabalhos apresentados resultaram na publicação dos Anais do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo - CIBEPOC (ISSN 2594-8822) disponível em <http://congressos.sistemasph.com.br/index.php/cibepoc/cibepoc2017>.

Também os grupos se mobilizaram e tivemos a produção de seis e-books, com download completo e totalmente gratuito em <https://www.editoranavegando.com/movimentos-sociais-e-educacao>.

Livro 1 - Encantos e desencantos após o Pronacampo: olhares sobre interfaces e contextos históricos;

Livro 2 - Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente

Livro 3 - Práticas Pedagógicas e Vivências na Formação de Educadores Populares

Livro 4 - Lemas e dilemas em defesa da educação popular

Livro 5 – Memórias da construção docente: professores formadores de educadores do Campo em Ciências da Natureza;

Livro 6 - Princípios do movimento de Educação do Campo: análise dos projetos Politico-Pedagógicos das LEDOCs do Centro Oeste brasileiro.

Figura 4 – Cartão de divulgação da Coleção para ampla distribuição.

coleção: Educação Popular e do Campo

- ✓ **Livro 1: Encantos e desencantos após o PRONACAMPO: olhares sobre interfaces e contextos históricos**
Wender Faleiro; Alessandro Rodrigues Pimenta; Antônio Cláudio Moreira Costa (Organizadores)
- ✓ **Livro 2: Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente**
Wender Faleiro; Maria Paulina de Assis; Magno Nunes Farias (Organizadores)
- ✓ **Livro 3: Práticas pedagógicas e vivências na formação de educadores populares**
Wender Faleiro; Welson Santos Barbosa; Juliano da Silva Martins de Almeida (Organizadores)
- ✓ **Livro 4: Lemas e dilemas em defesa da educação popular**
Wender Faleiro; Maria Zenaide Alves; Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (Organizadores)
- ✓ **Livro 5: Memórias da construção docente: professores formadores de educadores do campo em Ciências da Natureza**
Wender Faleiro; Juliana Pereira de Araújo; Mauro Antonio Andreatta (Organizadores)
- ✓ **Livro 6: PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEDOCs do Centro-Oeste brasileiro**
Magno Nunes Farias & Wender Faleiro

NEPCamp
NÚCLEO DE AÇÃO TEÓRICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E
TÉCNICA DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Regional Catalão **UFGRJ**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Terrafor Escola da Terra

Acesse gratuitamente os livros <https://www.editoranavegando.com>

Fonte: Acervo dos autores

Assim, esse evento proporcionou os primeiros encontros com os cursistas, com a finalidade de dar os primeiros ânimos para o início das atividades de formação nos polos. Tendo diversos produtos para auxiliar na trajetória que estava por vir.

O curso em andamento: alguns momentos, discussões e espaços

No início desse processo mais longo, pós-evento, todos os cursistas receberam além de materiais escolares para o desenvolvimento das atividades, um livro didático impresso, produzido pelos professores formadores do Terrafor, especialmente para os cursistas. O Livro continha os seguintes conteúdos:

- **Educação do Campo e Movimentos Sociais: concepções, princípios, história** - Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida & Sebastiana Aparecida Moreira
- **Trabalho e Educação** - Wender Faleiro da Silva & Magno Nunes Farias
- **A escola do campo: organização curricular e interdisciplinaridade** - Welson Barbosa Santos
- **Sujeitos do campo: identidade e saberes** - Maria Zenaide Alves & Fernanda Ferreira Belo
- **Alfabetização e letramento** - Maria Aparecida Lopes Rossi & Selma Martines Perez
- **Ciências Sociais e Humanas** - Bruno Henrique Detomazi Almeida
- **Letramento e Alfabetização em Matemática e Ciências da Natureza** - Thálita Maria Francisco da Silva **Erro! Indicador não definido.**
- **Educação Inclusiva** - Denise de Oliveira Alves
- **Gênero e relações étnico raciais** - Carmem Lúcia Costa

Figura 5 - Capa do livro didático do Terrafor –GO.



Fonte: Acervo dos autores.

Uma das coisas que se destacam, nos encontros com os educadores, foi o uso de metodologias participativas, coletivas e em roda para operacionalizar os processos de formação pautados no diálogo em um movimento de práxis (*ação + reflexão*). Ou seja, que pudesse, ao encontro da pedagogia da alternância e de uma abordagem dialógica (FREIRE, 1987), construir momentos de partilha onde se trabalhasse com profundidade as trocas, levando em conta as teorias e a experiências dos cursistas, entendendo, a partir de Freire (1987) que teoria e prática precisam estar em uma relação dialética para uma formação que se propõe a transformar as realidades vividas, engendrados por movimento de conscientização. A Figura 6 mostra esse processo:

Figura 6 – Atividade realizada no Pólos de Monte Alegre e Cavalcante Terrafor - GO



Fonte: Acervo dos autores.

As atividades eram fortemente marcadas pelas místicas e relações culturais das comunidades como demonstrada nas fotos abaixo (Figura 7 e 8).

Figura 7 – Atividades realizadas no Pólos.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 8 – Atividade realizada no Pólos.



Fonte: Acervo dos autores

Os debates entorno da Educação do Campo e o que esses entendiam foram interessantes, os cursistas trouxeram muitas questões, sobre a diferença de “no campo” para “do campo”. Afirmando que essa educação deve ser “no campo e do campo”, ou seja, que projeta uma escola que deve estar no campo, mas além disso, fosse *do campo* (do povo que ali vive), atendendo as necessidades e especificidades dos sujeitos e grupos, que incluem as lutas dos movimentos sociais, as políticas públicas

e a diversidade de realidades. Deste modo os cursistas, como agentes ativos do processo, e em diálogo com os coordenadores, debatiam esses significados, os problematizando, colocando também os desafios micro, do cotidiano escolar, e macro, das políticas públicas e de Estado, que perpassam fazer essa educação *do campo*.

Para esses a questão de entender a *realidade* do campo, bem como dos alunos que ali vivem, é ponto central para a questão, alguns dilemas disso perpassavam, por exemplo as questões: É uma educação que busca fixar o sujeito no campo? Ou é uma educação pautada na integração campo-cidade? Logo, esses eram temas que eram debatidos no coletivo.

Um dos desafios trazidos, que perpassam as realidades mais micros dos educadores, do cotidiano escolar, era a organização pedagógica coletiva, onde a maioria deles conseguem realiza-la coletivamente semanalmente, colocam que esse favorece o trabalho interdisciplinar. Nas discussões puderam partilhar estratégias para promover essa organização de forma mais eficiente, sobretudo para aqueles que não a realizam em suas escolas. Nesse sentido, os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas também entraram em debate, os cursistas colocam a necessidade de esses estarem adequados para as especificidades pedagógicas da vida do campo, porém, que nem sempre isso é colocado, gerando então conversas sobre essa questão.

Ao colocarem como a escola que trabalham trata a questão da escolarização dos alunos do campo, muitos dizem que as escolas rurais e urbanas têm o mesmo currículo e planejamento em sua realidade, todavia, muitas enfatizam que primam pelos princípios da Educação do Campo, na tentativa de perpassam os desafios e resistir as imposições, para que possa atender, sobretudo, a um ensino e aprendizagem que demanda especificidades.

Na foto abaixo vemos a importância dos Tempos Comunidades, pois são momentos de interação e aprendizagem mútuos com todos os familiares e membros da comunidade, podendo colocar esses debates em prática (Figura 9).

Figura 9 – Atividade realizada no Tempo Comunidade.

Fonte: Acervo dos autores.

Algumas das dificuldades para se trabalhar nas escolas do campo segundo os professores são: déficit de transporte escolar, haja vista alguns serem municípios montanhosos, com presença de estradas e pontes precárias, prejudicando o acesso dos alunos; ausência de infra-estrutura e material pedagógico para facilitar aprendizagem, colocam, por exemplo, a necessidade de mais tecnologias, como computadores, salas de informática, acesso à internet; dificuldades devido a gestão escolar, que em muitos lugares ainda se ancora em um gestão hierarquizada; ausência de políticas públicas voltadas especificamente para a escolar rurais; e, insuficiência de formação continuada para os docentes, muitos relatam que é necessário orientar os docentes de maneira mais efetiva para esse dar conta das demandas que perpassam a realidade rural. Nesse sentido, buscou-se a todo momento trazer essas demandas para o centro do debate, pensando junto com os docentes as possibilidades de

mudanças que esses poderia operacionalizar enquanto agente de transformação de suas realidades, porém, também pontuando o que eram problemáticas mais macrossociais, que dependiam de uma organização coletiva mais ampla.

Em vários momentos os docentes que atuam especificamente no Ensino Médio no Campo vinham trazendo a necessidade e vantagens de se ter esse nível de ensino no campo, pontuam que: os jovens se deslocam menos, pois a escola fica próxima de suas casas, isso fortalece o acesso e a permanência; ter mais chances de valorizar ainda mais através da escola a cultura do campo; maior possibilidade de uma educação mais próxima a realidade concreta do aluno, de suas experiências; entre outras coisas. Esse debate foi importante, devido a todos os dilemas que envolvem a baixo número de escolas de Ensino Médio no território rural, sendo um gargalo nas políticas públicas, com grande déficit.

A atividade final proposta aos cursistas foi a confecção de um portfólio contendo as memórias, reflexões, transformações e momentos do TE e TC, o qual foi entregue no último dia de avaliação (Figura 10).

Figura 10 – Cursista mostrando seu portfólio.



Fonte: Acervo dos autores.

Por fim, os docentes apontam que essa experiência foi muito significativa para suas trajetórias, pontuando que ainda têm muito a aprender, um deles relata: *“Nunca um professor está preparado, e sim em buscar conhecimentos para melhorar a cada dia mais em trajetória como educador”*. Assim, reconhecem a aprendizagem como uma construção, sendo importantes então a promoção de encontros, trocas e partilhas coletivas, como o Terrafor, para fortalecer esse ato de ser educador do campo. E finalizamos com a foto da entrega das certificações (Figura 11).

Figura 11 – Entrega dos Certificados aos educadores cursistas.



Fonte: Acervo dos autores.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11 ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. **PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: análise dos Projetos Político-Pedagógicos das LEdo-Cs do Centro-Oeste brasileiro**. Uberlândia: Editora Navegando, 2019.

Sobre os autores

Wender Faleiro - Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutorado em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação (ênfase Educação do Campo) pela PUC-GO. Atualmente é Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Líder - Fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Email: wender.faleiro@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-296X>

Magno Nunes Farias - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2018), bacharel em Terapia Ocupacional pela Universidade de Brasília (UnB) (2015). Integra o Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo - NEPCampo (UFG) e o Grupo de Pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional” (UFSCar). E-mail: magnonfarias@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9249-1497>.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS LEIGAS: “ABANDONADAS A SEUS PRÓPRIOS RECURSOS...”

Nilce Vieira Campos Ferreira

A formação de professoras e professores rurais mato-grossenses, realizada no Centro de Treinamento do Magistério – CTM, em Mato Grosso, Cuiabá¹, projetava ampla formação de docentes para atuar na área rural no menor tempo possível, afinal, desde os anos 1950, uma “larga campanha de educação para as gentes do campo devem constituir os instrumentos mais adequados ao levantamento do nível de vida material e cultural das populações brasileiras” fora implementada por Getúlio Vargas e vinha sendo desenvolvida no Brasil visando um “programa educativo de base, abrangendo o lavrador com sua família e as próprias instituições sociais de sua comunidade” e para que esse programa pudesse alcançar bons resultados os “Ministérios de Educação e da Agricultura articular seus esforços, planos e recursos financeiros e humanos”. (VARGAS, 1951, p. 102-103).

Manoel Bergström Lourenço Filho (2001), nessa mesma linha de pensamento, defendia que os Centros de Treinamento no Brasil miravam a melhoria profissional de professoras e professores rurais que atuavam sem formação específica para o magistério, cuja “quase maioria, vivem abandonadas a seus próprios recursos, carecendo de orientação pedagógica segura e de conhecimentos atualizados de métodos de ensino”.

¹ Este texto se inscreve no âmbito do projeto Formação de Professoras Missionárias nas regiões Centro-Oeste e norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963), coordenado por Nilce Vieira Campos, Cuiabá-MT, 2018-2021. A Pesquisa conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Neste texto, procuro estabelecer uma discussão sobre como em Cuiabá, uma formação docente foi pensada, a partir de fontes documentais tais como legislação, relatórios e publicações da imprensa local.

Destaco algumas atividades realizadas no CTM de Cuiabá, no qual ocorreu a formação de professoras e professores. Entre esses, ocorriam cursos de treinamento e capacitação com duração variada, podendo ser cursos com duração 03 a 18 meses. Ao término da formação, supervisoras e supervisores teriam a função de acompanhar as atividades desenvolvidas por até 10 docentes leigas e leigos, com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento práticas e métodos de ensino para a melhoria do ensino primário no estado. Afinal, era preciso professora e professor “educado e bem formado, tendo o espírito preparado para a compreensão do grande e nobre dever de preceptor e formador do futuro da terra comum”. (MENDES, 1944, p. 200).

Ressalto que no Centro eram ministrados diferentes cursos: Curso de orientação para professoras e professores leigos; Curso de aperfeiçoamento para normalistas; Curso de orientação para uso de laboratórios por docentes de áreas distintas do conhecimento, cujo tempo de duração era diferenciado em consonância ao curso e carga horária oferecida.

Estabeleço, portanto, uma discussão a partir de programas educacionais capitaneados pelo governo federal que impactaram diretamente o estado mato-grossense na organização de uma “nova” formação docente estadual, com o intuito de repassar metodologias que eram desenvolvidas em outros países e que interessava ao governo.

Amplios esforços mobilizados...

No início dos anos de 1951, Getúlio Vargas, Presidente da República no Brasil, instituiu a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER². A Campanha voltou-se para o desenvolvimento da educação rural e procurou empreender ações educacionais que fossem com-

2 Essa investigação conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e se inscreve no âmbito do projeto “Formação de Professoras Missionárias nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963) coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021.

preendidas e aceitas como uma forma de valorização das zonas rurais. Os gestores da CNER buscavam desvincular a ideia de educação como assistência e argumentavam “não podemos ficar dando, permanentemente, ao homem do campo e efetuando trabalho puramente assistencial”. Desse modo, na concepção do Chefe do Setor de Treinamento da CNER, era preciso educar o rurícola, pois era certo que “a valorização das áreas rurais é, antes de tudo, problema de educação”. (LOURENÇO FILHO, F. 1959, p. 17).

Francisco Gago Lourenço Filho (1959) era Chefe do Setor de Treinamento da CNER, defendia a importância dos municípios no reconhecimento da educação nas áreas rurais. Para ele, as municipalidades deveriam voltar sua atenção para a realidade das/dos rurícolas por que “esta é a instituição que mais perto se encontra dele e, portanto, está mais apta a conhecer os problemas da zona rural e colaborar com o homem do campo, auxiliando-o na melhoria de seu padrão de vida, interessando-o assim, na fixação da terra”. (LOURENÇO FILHO, F. 1959, p. 17).

Além de defender que municipalidades e estados se preocupassem com o meio rural, para Francisco Gago Lourenço Filho (1956), professores egressos de escolas normais urbanas prejudicavam “grandemente o ensino rural quando para este se dirigem” e apenas “com a reunião de esforços de todos os educadores e líderes rurais poder-se-á realizar trabalho profícuo, visando a elevação do padrão de vida do homem do campo”. (LOURENÇO FILHO, F. 1956, p. 97). Para ele, na concepção em vigor, a escolarização encontrava-se restrita ao alfabetizar, ensinar a ler, escrever e contar, o que poderia ser prejudicial às comunidades camponesas e concorrer para o êxodo rural.

Afinal pouco ou quase nada valeria “a distribuição de remédios, de sementes, de máquinas agrícolas, de sementes de máquinas agrícolas, campanha para construção de fossas, se não se educa o rurícola para a utilização desses benefícios”. (LOURENÇO FILHO, F. 1959, p. 17). Era, preciso, portanto, que a escolarização dos camponeses servisse para despertar o gosto pelos labores da vida rural.

Aliado a essa concepção, vigorava na formação de professoras e professores leigas e leigos, entre os anos de 1950 a 1960, a ideia de que

era preciso uma educação que despertasse elevado espírito social e de civismo que “implantasse” uma compreensão com função moral e cívica no exercício do magistério, compreendendo a escola e suas práticas educativas como fator de elaboração cultural e econômica, o que, por sua vez, originaria acentuada influência civilizadora nas comunidades nas quais as/os docentes atuariam.

Para isso, a CNER também comandou outras medidas que foram consideradas essenciais, tais como as missões rurais que tinham a incumbência de melhoria das condições de vida, de organização e transformação das comunidades rurais, ou seja, além de formar pessoas para atuarem como profissionais na educação rural, uma vez formados docentes deveriam estimular que habitantes do meio rural se responsabilizassem pela melhoria ou implantação de obras de canalização de água, de construção de sanitários, de lavadouros, de escolas, de treinamento de professoras, entre outras ações que eram o outro lado visível das missões culturais empreendidas pela CNER. Tratava-se assim de implantar certa isenção das obrigações do governo, atribuindo aos rurícolas a responsabilidade pelas melhorias em suas comunidades.

No fundo, o que se pretendia, segundo André Terrise era uma “ação profunda exercida sobre o próprio homem, ação imponderável que imprime à vida um novo sentido”. Com isso, “a mudança” teria “poder de choque”, na qual o “bom educador procurará tirar o melhor proveito possível deste efeito da surpresa. Aproveitará esse traumatismo para influenciar a personalidade”. (TERRISE, 1956, p. 164)

Assim, é possível dizer que a CNER tinha, aliada à função educativa, ainda a função de divulgar conhecimentos sanitários, práticas agrônômicas, economia doméstica e difundir o consumo de equipamentos e insumos agrícolas. Isto é, os profissionais formadores e os que ali fossem formados deveriam também estimular a tomada do crédito rural, a adoção de outras práticas agrícolas e de consumo, enfim, treinar homens e mulheres para ajudar as famílias rurais a produzirem mais.

De fato, a CNER aliada ao ato de formar professoras e professoras, intentava a formação de líderes e agentes comunitários, pois por meio deles seria possível “desenvolver atividades educativas na zona rural

sem grande dispêndio de energia e com muito maior aproveitamento e rendimento, tendo-se em vista que eles serão focos de disseminação dos conhecimentos adquiridos por vasta área e grande número de pessoas". (LOURENÇO FILHO, F. 1959, p.18).

Cabia, portanto, às escolas no meio rural um papel específico: difundir conhecimentos e formação para pessoas que seguissem e compartilhassem as orientações da CNER, instituindo "um planejamento para a orientação dos líderes rurais no sentido de que compartilham das responsabilidades da comunidade e trabalhem para o seu melhoramento". (LOURENÇO FILHO, F. 1959, p.18).

No ano de 1952, o desenvolvimento de "um projeto de formação adequado à população rural capaz de 'recuperá-la' por meio de um programa educativo intensivo objetivando a melhoria tanto da produção quanto das condições de vida das comunidades" e, por intermédio da Comissão Brasileira de Assistência às Populações Rurais-CBAR, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, a SEAV, utilizou instalações existentes quer no Ministério, ou instituições escolares particulares para criar os Centros de Treinamento com diferentes finalidades, como descrito por João Cleophas, no Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura elaborado em 1952. (FERREIRA, 2014, p. 192).

O trabalho realizado nas escolas rurais abrangidas pela campanha deveria, assim, "ser mais amplo e atingir as comunidades que estando dentro de seu círculo de influência deverão ser despertadas para a melhoria de seu padrão econômico, social e cultural". (LOURENÇO FILHO, 1956, F. p. 97).

Na visão de Valverde (1954) a CNER, tinha a intenção de aproximar-se da população rural, assim utilizou-se de alguns instrumentos e órgãos alcançá-la, utilizando diversas maneiras e "várias técnicas e diferentes órgãos. O órgão em que se depositam as maiores esperanças para a execução desse trabalho de educação de base é a missão rural". (VALVERDE, 1954, p. 110). A missão deveria atuar principalmente em quatro principais atividades educativas: médico-sanitário, agropecuária, economia doméstica e de serviço social. Desse modo, as missões rurais poderiam contribuir para, além da escolarização e da formação oferta-

da pela CNER para docentes rurais, também para a transformação do contexto rural, como interessava ao capitalismo em expansão no Brasil.

Centros Regionais de Treinamento de Professores Rurais

Em 1956, Francisco Gago Lourenço Filho, atuando como Chefe do Setor de Treinamento da CNER, relatou que a maioria das escolas rurais brasileiras eram “dirigidas por professoras leigas com curso incompleto, abandonadas a seus próprios recursos carecendo de orientação pedagógica segura e de conhecimentos atualizados de métodos de ensino”. (LOURENÇO FILHO, F. , 1956, p. 98). O Chefe do Setor de Treinamento da CNER propôs então a criação de Centros Regionais de Treinamento de Professores Rurais, nos quais seriam realizados cursos intensivos de treinamento, com três objetivos.

1. melhorar os níveis técnicos das professoras que militam no interior dos estados;
2. ampliar os meios de preparação das professoras rurais para que desempenhem o papel que lhes cabe de líderes naturais em suas comunidades;
3. capacitá-las a desenvolver, através de suas escolas, atividades educativas, com vistas e melhoria de condições higiênicas, sociais e econômicas das comunidades. “. (LOURENÇO FILHO, F. , 1956, p. 98).

Nos cursos intensivos de treinamento, ministrados nos Centros de Treinamento, seriam treinadas professoras e professores que já estivessem atuando em salas de aula. Os cursos de formação destinavam-se a formar regentes de ensino rural. Os objetivos do Centro Regional de Treinamento eram cinco.

1. treinar em cursos intensivos de 04 meses de duração, professoras rurais municipais e estaduais que lecionam nos municípios abrangidos pelo Centro Regional.

2. Formar, em cursos de 16 a 18 meses, regentes para o ensino nas escolas municipais e particulares da região.
3. Preparar orientadores para os Serviços de Ensino Municipal e Estadual que se incumbirão da orientação às atividades das escolas rurais da região, dentro de sua jurisdição.
4. dar supervisão às atividades dos Serviços de Ensino Municipal e Estadual que existirem ou forem instaladas na região. A supervisão acima referida será feita através de Equipes de Supervisão, diretamente ligadas ao Centro.
5. desenvolver e propagar na região, os conhecimentos e técnicas relativas ao ensino rural. (LOURENÇO FILHO, F. , 1956, p. 100).

O curso de treinamento de professoras rurais visava, portanto, principalmente “dar à professora municipal e estadual conhecimentos que redundem numa melhoria de seu trabalho na escola, quer na sala de aula, quer na necessária extensão de sua influência na comunidade”. (LOURENÇO FILHO, F. , 1956, p. 100).

Sergio Celani Leite (1999, p. 32) apontou que essa melhoria e a influência que as professoras rurais deveriam assumir em suas comunidades, devia-se à influência da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais-CBAR “que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidade campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento”.

Na “celebração de convênios assistenciais para a educação das massas campesinas” entre o Brasil e os Estados Unidos foram consolidadas diversas ações que influenciariam a mudança de hábitos e costumes das comunidades nas quais se inseriram, isto por que eram comuns “encontros, debates e palestras, a fim de problematizar as condições básicas de vida das populações carentes, principalmente as da zona rural”. (LEITE,1999, p. 32).

Leite (1999, p. 36) destacou ainda que a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e o Serviço Social Rural “desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde”, o que

influenciou uma transformação das comunidades campestres marcada pelas missões culturais, uma das práticas desenvolvidas pela CNER.

Inspiradas nas missões rurais mexicanas voltadas para os princípios da organização social das comunidades “as missões priorizavam o desenvolvimento comunitário dos povos rurais para que pudessem se manter no campo, por meio da criação de Centros Sociais de Comunidade”. (PAIVA, 1987, p.197).

Para alcançar a população rural, entretanto, a CNER admitiu que era necessário preciso conhecer a organização do meio rural, para que fosse possível instalar uma missão rural, procedendo a “um reconhecimento para proceder à escolha dos sítios mais adequados para o trabalho”. Era indispensável “neste oceano de latifúndios, as ilhas de pequenas propriedades, estudar as condições de acesso ao mercado, a densidade e o nível de vida da população rural, a existência de instituições sociais capazes de auxiliar o trabalho da missão”. (VALVERDE, 1954, p. 111). Como podemos ver, seria necessário conhecer as localidades, bem como seus habitantes para poder modificar costumes, tradições como era um dos intentos da CNER. Mais a frente, nesse mesmo texto, o autor explica algumas ações a serem empreendidas,

Durante o funcionamento desta, também deveria manter o contacto periódico com os membros componentes da missão rural, a fim de trocar ideias com eles, para obter elementos que permitissem a elaboração de um estudo geográfico regional, no qual seria apontados problemas mais sérios que afetam a região e as suas soluções possíveis. Por fim, um terceiro tempo compreendido na fase em que a missão rural estivesse dando por terminados os seus trabalhos numa região, a fim de medir os resultados desses trabalhos, observar, enfim, o impacto do trabalho da missão sobre a paisagem. (VALVERDE, 1954, p. 111).

Articulada às discussões, para Antônio Saint Pastous de Freitas (1954), mulheres e o homens do campo tinham importante função.

Desenvolvendo atividades educativas junto à CNER, pregava a recuperação do valor da terra, com o propósito de incentivar o progresso do trabalhador e trabalhadora rural. Para ele era preciso “cooperar com a Campanha Nacional de Educação Rural em seu programa de renovação dos métodos de trabalho na cultura da terra, entendemos ser fundamental criar a consciência de ser a terra um organismo vivo”. (FREITAS, 1954, p. 176).

Pompeu Accioly Borges (1954), afirmava que no Brasil nos anos de 1950, problemas agrários se avolumavam no decorrer dos anos o que impossibilitava o avanço das produções agrícolas no campo. Aliado às ideias do mercado capitalista dizia ser preciso “corrigir os males da inflação de criar o mercado interno para a indústria nacional, é mister produzir”. Borges (1954) atribuía o fato de a agricultura brasileira ser “atrasada e rotineira, carente de técnica, de assistência e equipamento mecânico, com mão-de-obra de baixa eficiência, desestimulada por trabalhar em terra alheia, jamais conseguirá o milagre de multiplicar a produção”. Interessante notar certa defesa de Borges aos camponeses frente aos grandes proprietários de terras que, segundo ele, “recuam espavoridos ante a ideia de propugnar pelo retalhamento das grandes propriedades inexploradas e sua entrega a colonos necessitados de terra”. (BORGES, 1954, p. 190-191).

Mesmo com todas as suas contradições, porém, a CNER contribuiu para a criação de cursos e centros de treinamento que proporcionaram formação para o magistério rural e abriu caminhos para outros planos.

Plano Trienal de Educação e o Centro de Treinamento do Magistério de Mato Grosso

Foi somente com o Plano Trienal de Educação promulgado em 1963, contudo, após o término a CNER no Brasil, que o governador de Mato Grosso, aliado ao Ministério da Educação e Cultura e a outras instituições, determinou a elaboração de um programa de recuperação e aperfeiçoamento do magistério.

Alcântara (1963, p. 120) descreveu que o Plano Trienal de Educação firmado pelo governo mato-grossense, por intermédio da Secretaria de Educação de Mato Grosso com o Ministério da Educação e Cultura – MEC, previa desde construção de escolas, salas de aula, aquisição de equipamentos até treinamento do pessoal para “auxiliar a execução do programa o MEC mantém em Mato Grosso um representante Dr. Heráclito de Souza Freitas”. A seguir apresento outras providências que foram relatadas por Alcântara.

Uma das primeiras providências do plano foi treinar seu próprio pessoal, isto é, os assessores para as diversas áreas, depois realizou concorrências para todas as obras e fornecimentos, passou a acompanhar novamente o andamento das obras, instalou cursos de alfabetização de adultos e patrocinou encontros de educadores para estudo de problema das 5ª e 6ª séries. O Plano tomou todas as providências para a realização dos cursos de treinamento de professores para as 5ª e 6ª séries. (ALCÂNTARA, 1963, p. 120).

Como se nota no excerto, o Plano Trienal da Educação iniciou o treinamento de pessoas que nele atuariam e, a exemplo de alguns estados brasileiros que por meio dos seus Centros de Treinamentos começaram a promover cursos para formação de professores supervisores em “Mato Grosso (no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá), atendendo, ao todo, cerca de 700 professores bolsistas provenientes de todos os estados brasileiros”. (FERREIRA, 2010, p. 04).

A criação dos Centros de Treinamento do Magistério, mantidos pela União em parceria com estados e municípios, tornou possível ofertar cursos de formação, de aperfeiçoamento, além de formar docentes para exercerem a função de supervisão na formação de pessoas leigas que já atuavam no ensino primário, isto é, para aquelas professoras e professores que já ministrava aulas nas quatro primeiras séries.

No Centros de Treinamento os cursos de aperfeiçoamento ministrados para docentes eram realizados em horário integral e compreen-

diam disciplinas específicas: Especialização em Supervisão de Professores Leigos; metodologia da Língua Pátria; Metodologia de Estudos Sociais; Metodologia de Ciências; Metodologia da Matemática; Fundamentos Filosóficos da Educação; Administração Escolar; Supervisão, Recreação Infantil; Trabalho de Grupo; Estágio e Visitas de Observação e Seminários de Orientação Educacional. (MATO GROSSO,1966).

Professoras e professores uma vez formados como supervisores recebiam o certificado de Especialização em Supervisão de Professores Leigos. Essa formação habilitava docentes para multiplicar a formação de professoras leigas e professores leigos que atuavam nas salas de aula de escolas rurais e urbanas. Era uma tarefa de docentes supervisores observavam a aplicabilidade dos conteúdos escolares ministrados e a orientação de percursos formativos com vistas à melhoria da educação.

Cabe destacar que a formação para professores rurais, nos cursos de treinamento e aperfeiçoamento oferecidos nos Centros de Treinamento do Magistério eram realizados no período de férias, ou em módulos que podiam ser ofertados nos feriados e finais de semana, no sistema modular, de modo que os professores não deixassem suas salas de aulas. Constituíam “cursos de pequena duração para formação dos professores leigos” que eram ofertados pelo governo federal em parceria com estados e municípios. Contudo, como os governos “não definiam uma política para diminuição do ingresso desses professores leigos”, isto é, o ingresso de docentes que ministravam aulas sem a formação específica na educação pública, conseqüentemente, a demanda para formação dos professores aumentava. (FUSARI,1980, 39). Assim professoras e professores continuavam em sala de aula, sem a formação específica, atuando como leigas e leigos.

O Centro Treinamento do Magistério de Cuiabá - CTM- Cuiabá foi criado somente após serem “vencidas algumas dificuldades iniciais”. Coube à Hermes de Alcântara, Secretário da Educação, Cultura e Saúde de Mato Grosso, por meio de “entendimentos com os órgãos federais, obter do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, fosse cedido ao estado prédio do Educandário dos Menores Abandonados”, (MARCÍLIO, 1963, p. 215). Mais tarde, naquele edifício, instalou-se o CTM em

16 de agosto de 1963³ e que mais tarde em 1970 seria ocupado pelo 9º Batalhão de Engenharia e Construção, 9º BEC. A figura a seguir mostra o prédio no ano de 1969.

Figura 1: 9º Batalhão de Engenharia e Construção, 9º BEC



Fonte: Acervo do Arquivo Público de Mato Grosso

Humberto Marcílio (1963) descreveu que naquela data foi “aberto o primeiro curso de supervisores de ensino, com quarenta professores inscritos, sob a orientação de mestras especializadas, contratadas no estado do Espírito Santo”. Esclareceu também que o Centro teria capacidade para atender 3000 escolares e 400 professoras anualmente. Marcílio destacou ainda que caberia ao CTM, consoante o programa estabelecido para o ensino “o aperfeiçoamento de professores se fará a partir do magistério leigo, sob cuja responsabilidade se encontra, na atualidade, a maioria das escolas mato-grossenses”. (MARCILIO, 1963, p. 215).

Sobressai ainda no relatório elaborado por Alcântara em 1963, que nos anos de 1962, havia sido ofertado cursos de treinamento e formação

3 O 9º Batalhão de Engenharia e Construção, 9º BEC, está situado na Avenida Fernando Corrêa da Costa, no bairro Coxipo da Ponte, Cuiabá/MT.

para o magistério na localidade mato-grossense de Três Lagoas que “preparou 47 professores primários. No mês de julho, em Várzea Grande 50 professores receberam os certificados de conclusão do Curso de Higiene”, o que permite comprovar que pelo menos outra instituição ministrava cursos de treinamento para professores. No caso, tratava-se da Fundação Serviço Especial de Saúde Pública (FSESP), vinculada ao Ministério da Saúde.

No mesmo relatório, Alcântara mencionou que em “fevereiro de 63, a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde em convênio com a Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo, ministrou em vários municípios do estado, Cursos de Férias”. (ALCÂNTARA, 1963, p. 160).

O quadro a seguir mostra as localidades, número de professores que receberam formação e grau de instrução de professores cursistas no ano de 1962. Eram cursos de férias ou cursos intensivos de treinamentos para professoras e professores.

Quadro 1: Cursistas nos Cursos de Treinamento do Magistério em 1962

| Município | Origem de docentes | | | | Grau de instrução | | |
|--------------|--------------------|------------------|-------------------|-------|-------------------|------------|--------|
| | Escola Estadual | Escola Municipal | Escola Particular | Total | Primário | Secundário | Normal |
| Aquidauana | 56 | 2 | 10 | 68 | 42 | 24 | 2 |
| Cáceres | 49 | 6 | 9 | 64 | 47 | 17 | - |
| Campo Grande | 70 | 2 | 1 | 73 | 62 | 11 | - |
| Corumbá | 63 | 2 | 5 | 70 | 38 | 32 | - |
| Cuiabá | 95 | - | - | 95 | 65 | 30 | - |
| Dourados | 58 | 1 | 9 | 68 | 60 | 5 | 3 |
| Guiratinga | 35 | 4 | 8 | 47 | 34 | 13 | - |
| Três Lagoas | 65 | 2 | 1 | 68 | 48 | 20 | - |
| Total | 491 | 19 | 43 | 553 | 396 | 152 | 5 |

Fonte: Alcântara (1963, p. 160)

É possível perceber que a maioria das professoras e professores que procuravam o CTM eram docentes do estado. A maioria tinha concluído apenas o ensino primário. Destes apenas 10 haviam concluído o Curso Normal. Interessante destacar que na capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá, dos 95 docentes a maioria, 65, tinha concluído apenas o ensino primário.

Márcia dos Santos Ferreira (2012) apresentou interessantes interpretações a respeito de as mudanças promovidas pelo CTM de Cuiabá relacionadas à identidade profissional de professoras e professores que atuavam do ensino primário mato-grossense, bem como de introdução de alterações significativas nas relações hierárquicas e que colaboraram para elaboração de uma nova identidade profissional para professoras mato-grossenses.

As atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, desenvolvidas na segunda metade dos anos 1960, contribuíram, por um lado, para o início do processo de mobilização do magistério do ensino primário mato-grossense e, por outro, para a elaboração de uma nova identidade profissional para as professoras deste nível de ensino. Essa nova identidade, ao mesmo tempo em que estava vinculada à ideia de necessidade de aperfeiçoamento da formação profissional e de aquisição de novos conhecimentos pedagógicos, considerados inovadores e mais eficientes frente às propostas de expansão do acesso ao ensino de nível primário, também se relacionava à desqualificação de um amplo segmento do magistério – classificado como “leigo” – que, no estado de Mato Grosso, representava cerca de 60% das professoras em exercício e que, historicamente, ocupavam uma posição subjugada às variações da situação política local. (FERREIRA, 2012, p.158)

Aponto, portanto, que mesmo no âmbito do Plano Trienal de Educação implementado após a Campanha Nacional de Educação Rural, os objetivos permaneciam: era preciso, formar professoras e professores sem, no entanto, afastá-las/afastá-los do ambiente que lhes serviam para a lida diária com o trabalho nas salas de aula. Um treinamento para estimular e conduzir ao “progresso” cultural e econômico das localidades, para ampliar a influência de docentes formadas/formados nos cursos promovidos tanto no âmbito da CNER quanto no CTM a quem coube, em Mato Grosso, a divulgação dos cursos de treinamento especializados a serem ofertados na comunidade.

Claro está que no curso de treinamento para o magistério proposto em ambos os casos, era preciso antes de tudo, treinar o maior número possível de docentes no menor prazo admissível. Cabia ainda às pessoas formadas responsabilizarem-se pela mudança de hábitos e costumes dos rurícolas. Uma vez recebida a formação aligeirada, professoras e professores voltariam às suas localidades imbuídos de mais essa atribuição.

Não se trata mais de apenas escolarizar...

Os Centros de Treinamento atuavam na formação de professoras, professores e outros profissionais que iriam atuar na educação tanto no meio urbano quanto no meio rural.

Na prática, já não era preciso apenas escolarizar os rurícolas, e tanto a CNER quanto os cursos ofertados nos Centros de Treinamento do Magistério no âmbito do Plano Trienal de Educação, serviriam para criar uma nova ordem social e cultural brasileira no meio rural, o que implicava difundir a assimilação de elementos culturais que interessavam aos mentores de programas e campanhas para a melhoria do meio rural em detrimento da cultura própria das comunidades nas quais se inseriram.

Com maior rapidez e dentro do menor espaço de tempo, para que cessassem quaisquer resistências, era preciso convencer mulheres e homens que o ensino aligeirado e intensivo era o melhor possível para formar pessoas para atuar no magistério primário. Docentes a serem formados no CTM de Mato Grosso distribuíam-se em três grupos: a) em menor número, muito poucas estavam as normalistas formadas; b) algumas poucas pessoas diplomadas no ensino secundário e que necessitavam de formação; c) regentes de ensino, chamados "Leigas e leigos", sem formação regular e oriundos, em sua maioria, da escola primária rural.

A campanha empreendida pela CNER e a formação ofertada por intermédio do CTM conjugava esforços para cooperar com quaisquer outras entidades existentes para promover e ofertar formação e cursos de treinamento para profissionais da educação.

Por trás do ideal de formação para professoras e professores que atuavam sem a formação específica, contudo, escondia-se o objetivo explícito de formar o maior número possível de docentes brasileiros, aumentando os índices de professoras e professores normalistas que tivessem um mínimo de formação específica para a docência, uma formação ofertada pelo governo brasileiro em parceria com estados e municípios, financiada pelo capital estrangeiro, sem professoras e professores se afastassem de seu trabalho.

Fica claro que se tratava-se muito mais de uma forma de retirar do governo federal, de estados e municípios a responsabilidade para com as melhorias necessárias à formação docente, atribuindo às professoras e professores mais um encargo do qual o poder público queria se isentar.

Referências

ALCÂNTARA, Hermes Rodrigues de. *Relatório*. Cuiabá, Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1964.

CLEOPHAS, João. *Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1952*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1952.

FERREIRA, Márcia Santos. O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso. *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 145-161, jan./abr. 2010. periodicoscientificos.ufmt.br > Capa > v. 19, n. 39 (2010) > Ferreira > Acesso em: 10. mar. 2019.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. *Economia Doméstica: ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG – 1953- 1997)*. 2014. Jundiáí, Paco Editorial.

FREITAS, Antônio Saint Pastous. A vida e a Terra. *Revista Campanha Nacional de Educação Rural*. Ministério da Educação. Arquivo Inep. 1954, p. 175- 184).

FUSARI, José Cerchi. et al. *O Professor do 1º Grau Trabalho e Formação*. São Paulo: Loyola, 1990.

Haidar, Chicralla. Filme e Educação. *Revista Campanha Nacional de Educação Rural*. Ministério da Educação. Arquivo Inep. 1954, p. 113-116.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Miguel Alves. O problema da escolha de áreas de Trabalho na Campanha Nacional de Educação Rural. *Revista Campanha Nacional de Educação Rural*. Ministério da Educação. Arquivo Inep. 1954, p. 26- 35.

LIMA, Miguel Alves. Reconhecimento Geográfico para Instalação de uma Missão Rural no estado de Alagoas. *Revista Campanha Nacional de Educação Rural*. Ministério da Educação. Arquivo Inep. 1954, p. 117- 167.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Escola Rural: História, Memória e Representações. *Cadernos de História da Educação*, n. 3, jan./dez. 2004, p.: 27-37. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/345/350>.

LOURENÇO FILHO, Francisco Gago. A valorização das zonas rurais pela educação da liderança local. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Brasília, anos 6/7, v. 9, 1959, p. 17-24.

LOURENÇO FILHO, Francisco Gago. A valorização do professorado rural através de centros regionais de treinamento de professores rurais. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Brasília, ano 3, v. 3, 1956. p.: 97- 103.

MARCÍLIO, Humberto. História do ensino em Mato Grosso. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MATO GROSSO. *Registro de Certificados de Cursos de Aperfeiçoamentos*. Cuiabá, 1966.

MENDES, Francisco Alexandre. *O ensino primário em Mato Grosso*. Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, junho de 1942. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico da Associação Brasileira de Educação, 1944 pp. 197-201 Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=283807&view=detalhes>>, acesso em 25 de novembro de 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

TERRISE, André. O sentido Humano da Educação de base. Tradução de Maximiro Nogueira de Medeiros. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Brasília, ano 3, v. 3, 1956, p. 164-170.

VALVERDE, Orlando. A Geografia Agrícola e seu interesse para os trabalhos da CNER. *Revista Campanha Nacional de Educação Rural*. Ministério da Educação. Arquivo Inep. 1954, p. 94- 112.

VARGAS, Getúlio. *Mensagem de Getúlio Vargas ao Congresso Nacional*. Apresentada pelo Presidente da República por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1951. Rio de Janeiro, 15 de março de 1951, p. 102-103. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1330>. Acesso em 05/06/2016.

Sobre a autora

Nilce Vieira Campos Ferreira - Doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)/Cuiabá/MT. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; Coordenadora do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá (CMVIE); Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG). E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com.

Esta obra é financiada pela Capes (Processo 88887.290496/2018-00 Edital 29/2018) e pelo CNPq (Processo: 403787/2018-1 Chamada ARC nº 06/2018 L2), por meio Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFCAT. Todos os autores abdicaram, de seus direitos autorais, e têm total responsabilidade sobre os textos apresentados. O livro é gratuito e pode ser baixado na versão e-book no site da editora Kelps no seguinte endereço <https://kelps.com.br/>



Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em
Ensino de Ciências e Formação de Professores



Linha: **LEITURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA E CIÊNCIAS DA NATUREZA**

https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/

