

**ESCOLA DA TERRA:
textos e contextos da educação do
campo no estado de São Paulo**

**Maria Cristina dos Santos
Patric Oberdan dos Santos
(Organizadores)**

**ESCOLA DA TERRA:
textos e contextos da educação do
campo no estado de São Paulo**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Cristina dos Santos; Patric Oberdan dos Santos [Orgs.]

Escola da terra: textos e contextos da educação do campo no estado de São Paulo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 304p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1066-7 [Impresso]

1. Escola da Terra. 2. São Paulo. 3. Educação do Campo. 4. Contextos rurais de educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ricardo Cassaro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

- O Programa Escola da Terra em São Paulo: algumas considerações** 9
Patric Oberdan dos Santos
Maria Cristina dos Santos
- Uma sequência didática pautada na obra *Roça é vida: percepção dos professores das escolas quilombolas do município de Eldorado, SP*** 19
César Manoel Relva Dias
Rosinara Corandim Muniz
Paulo Henrique de Vasconcelos
- Educação no Campo: memórias das trajetórias de escolarização de estudantes do meio rural entre os anos de 1980 a 1990** 37
Giovana Azzi de Camargo Terron
Klívia de Cássia Silva Nunes
- Alunos do campo na escola urbana: desafios e perspectivas a partir de um estudo de caso em Limeira, SP** 57
Tatiane Cristina Beck Diotto
Viviane Cristina Giuste
Flávia Sanches de Carvalho
- Análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola urbana com estudantes da zona rural: um estudo de caso da E. E. Arlindo Bittencourt** 71
Michele Colombo Monaco
Flávia Sanches de Carvalho

Organização do ensino em sala multisseriada no município de Cunha, SP: ouvindo os professores	93
Evanira Cristiana de Oliveira Ferraz	
William Frederico da Silva	
Elane Rodrigues de Oliveira	
Identidade da escola do campo: ressignificação do Projeto Político Pedagógico	113
Karina Fabiana Lück	
Vera Lucia Alexandre	
Maria Cristina dos Santos	
Direito à educação no campo: desafios do aluno do campo na escola da cidade	131
Sandra Aparecida Correa Lameu	
Suele Aparecida da Silva	
Maria Claudia Zaratini Maia	
TIC's nas escolas do campo: uso da tecnologia na educação durante a pandemia de Covid-19	151
Carolina Aparecida Escobar Baesso	
Marcos Antonio dos Santos Troglio	
Luiz Bezerra Neto	
A relevância do acesso às tecnologias nas escolas do campo como instrumento de emancipação do jovem cidadão	171
Thiago Rangel de Castro Cardoso	
Ana Lúcia Cardoso Mira	
Patric Oberdan dos Santos	

- A periodização do desenvolvimento na Perspectiva Histórico-Cultural: ressignificando o trabalho pedagógico** 189
Elaine Cristina da Silva Lorenceto
Paula Trambaiole Lima
Adriana do Carmo de Jesus
- Planejamento de ensino na sala multisseriada na zona rural, desafios e conquistas: inserindo as novas tecnologias no planejamento de ensino** 215
Marisa de Araújo Reis Faustino
Viviana Ribeiro Teixeira
Adriana do Carmo de Jesus
- Professor do campo: os desafios e a organização das práticas pedagógicas nas salas multisseriadas do estado de São Paulo** 235
Heloísa Helena Conte Beinotti
Telma Regina de Oliveira Araujo
Alessandra de Sousa dos Santos
- As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação do Campo: aproximações** 261
Karina Yara Jurgensen
Maria Cristina dos Santos
- A mística no MST: contribuições para a Educação do Campo** 281
Elane Rodrigues de Oliveira
Maria Cristina dos Santos

O Programa Escola da Terra em São Paulo: algumas considerações

Patric Oberdan dos Santos¹

Maria Cristina dos Santos²

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído pela Portaria do MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, criou o Programa Escola da Terra, uma ação de formação continuada para professores que atuam em escolas do campo. O objetivo do programa é melhorar a formação dos professores para que possam oferecer uma educação de qualidade, socialmente referenciada aos alunos do campo.

Apesar do avanço do capitalismo no campo brasileiro, fenômeno que tem provocado um esvaziamento de gente nas grandes propriedades do agronegócio, há um outro campo, o campo do pequeno produtor, da agricultura familiar, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos assentados de reforma agrária, dos extrativistas, das comunidades tradicionais que resiste. Esse ambiente de contradição povoado de gente abriga parte

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Educação Rural, Educação no Campo, Educação Inclusiva. Mestre em Educação pelo Programa de graduação em Educação PPGE-UFSCar. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UFSCar. Graduando em Tecnologia da Informação pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo - GEPEC/HISTEDBR. Orientou pesquisa de Iniciação Científica, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP e da Pró-reitora de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: patric.oberdan@gmail.com

² Professora Associada do Departamento de Educação/CECH/UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Pós Doutorado pela UEG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Política e Educação Escolar – GEPEDUC. E-mail: cbezerra@ufscar.br; mc.bezerra12@gmail.com

considerável das matrículas escolares. De acordo com Melo (2018, p. 54), mesmo com a política de fechamento de escolas, em 2018, havia 6,3 milhões de matrículas distribuídas em 76.229 escolas, o que significa que mais de 12% do total de estudantes matriculados no Brasil estão nas escolas do campo.

Os dados apresentados por Melo (2018) são relevantes para explicitar a relevância do Programa Escola da Terra. Considerando-se o processo constante de fechamento de escolas no campo, a presença de unidades escolares próximas a essas comunidades é de fato, um ato de resistência. Diante das especificidades do ensino no campo, para que os alunos que frequentam essas escolas tenham acesso ao conhecimento sistematizado com qualidade, os professores precisam estar preparados.

O Programa Escola da Terra constitui-se em uma política pública de educação voltada para escolas multisseriadas do campo e de quilombolas criado em 2013, durante o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, e está entre as ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). Esse programa é coordenado pela Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental (DIPECEI) e envolve outras instâncias da administração pública como órgãos executores: as secretarias de educação municipais e estaduais e as instituições de ensino superior públicas, universidades e institutos federais que fazem a formação dos professores.

De acordo com Santos (2023, p. 276), o Programa Escola da Terra decorre do extinto Programa Escola Ativa (1997), “uma estratégia que tinha como finalidade melhorar a qualidade do ensino em áreas rurais por meio da implementação de metodologia específica para o ensino em salas multisseriadas rurais”. Portanto, o Programa Escola é o segundo voltado para os professores que trabalham com salas multisseriadas rurais. Este programa visa a promoção da “melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas

comunidades” propiciando formação para os professores que atuam nas turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. (MEC, s/d).

As escolas do campo, sobretudo, aquelas de classes multisseriadas, apresentam desafios significativos para os professores, devido à diversidade de infraestrutura, escassez de recursos pedagógicos, formação inicial e continuada generalizantes que desconsideram sua existência e não contemplam as especificidades de sua atuação cotidiana nessas salas, sem contar o isolamento geográfico e pedagógico a que os professores estão submetidos, e outros problemas frequentes que afetam essas instituições de ensino (Bezerra; Macedo, 2012). Nesse contexto, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Escola da Terra - foi elaborado, especificamente, para os docentes que lecionam em classes multisseriadas e quilombolas, e busca aprimorar as habilidades de ensino dos professores que atuam nesse contexto.

A educação escolar por si só não é capaz de mudar a realidade objetiva dos indivíduos, mas é com ela que se abrem os caminhos para a mudança, é com a educação que o indivíduo se transforma em um ser social, como diz Dermeval Saviani, a educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, ou seja, a educação torna os “indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes” (Saviani, 2016, p. 17).

Entretanto, na base da sociedade do capital está a expropriação do trabalhador em todas as formas, e isso inclui o acesso ao saber. Sendo assim, a educação escolar está posicionada na luta entre capital e trabalho. De acordo com os pesquisadores Lombardi e Fernandes (2021), a hegemonia burguesa conta com a educação como um instrumento para

O disciplinamento, ideologização e alienação dos trabalhadores” de um lado e, por outro, o avanço da luta da classe trabalhadora, passa necessariamente por uma educação que resulte na elevação cultural e na consciência de classe dos trabalhadores para a transformação do modo de produção capitalista e de suas relações de exploração e subordinação (Lombardi; Fernandes, 2021, p. 4).

Desta forma, a formação continuada de professores na rede pública desempenha um papel importante na melhoria da qualidade social da educação escolar e no desenvolvimento das habilidades pedagógicas. Em primeiro lugar, a educação escolar é um campo em constante evolução, com novas abordagens e tecnologias surgindo regularmente. Através da formação continuada, os professores podem se manter atualizados e adequar suas práticas de ensino à realidade concreta do aluno. Isso ajuda a garantir que as informações ministradas estejam alinhadas com a realidade do aluno e que isso possa ajudar a formar sua consciência a partir do acesso ao saber sistematizado.

Entendendo que para a educação escolar acontecer é necessário o professor e, para ter uma educação relevante é necessário que esse professor tenha formação de qualidade, membros do GEPEDUC e GEPEC, coordenados pela professora Maria Cristina dos Santos, trabalharam na oferta de um Curso de Especialização (2022-23), destinado a professores que atuam em escolas do campo ou escolas urbanas, que atendam alunos do campo. O curso é a continuação do Aperfeiçoamento em Educação no Campo. O mesmo ocorreu em três Polos: um em Limeira, um em Bragança Paulista e um em Guaratinguetá, cujos resultados de pesquisas resultaram no livro *Escola da Terra: reflexões históricas, teóricas e práticas sobre Educação do Campo no estado de São Paulo*.

Este livro traz textos de alunos e professores, resultado dos trabalhos de conclusão de Curso de Especialização em Educação no Campo, contemplado o Programa Escola da Terra. Os textos nos convidam a pensar sobre como a escola da classe trabalhadora pode ser melhorada e como isso pode contribuir para a formação

de indivíduos críticos e atuantes na sociedade. O primeiro capítulo, intitulado “Uma sequência didática pautada na obra *Roça é Vida*: percepção dos professores das escolas quilombolas do município de Eldorado, SP”, de César Dias, Rozinara Muniz e Paulo Henrique Vasconcellos, é resultado de um estudo teórico que levou em consideração a percepção de professores que trabalharam com os *Cadernos de Sequência Didática*, no ano letivo de 2021, com a finalidade de compreender quais fundamentos pedagógicos estão presentes nesse material.

O segundo capítulo, intitulado “Educação no campo: memória das trajetórias de escolarização de estudantes do meio rural entre os anos de 1980 a 1990”, de Giovanna Azzi de Camargo Terron e Klívia de Cássia Nunes, aborda o percurso de formação inicial de 04 pessoas oriundas da zona rural de Bragança Paulista. O texto apresenta relatos sobre como foi o período de estudos na zona rural e a transição para a zona urbana, com a finalidade de dar continuidade aos estudos.

O terceiro capítulo, de autoria de Tattiane Cristina Beck Diotto, Viviane Cristina Giuste e Flávia Sanches de Carvalho, intitulado “Alunos do campo na escola urbana: desafios e perspectivas a partir de um estudo de caso em Limeira, SP”, aborda os impactos que o transporte escolar causa nos alunos provenientes de áreas rurais, que, para terem acesso à educação escolar precisam se deslocar por longos percursos até uma escola urbana. As autoras refletem sobre o tempo que os alunos permanecem no transporte e se esse tempo extra interfere ou não no processo de ensino aprendizagem.

O quarto capítulo é de autoria de Michele Colombo Mônaco e Flávia Sanches de Carvalho, intitulado “Análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola urbana com estudantes da zona rural: um estudo de caso da E. E. Arlindo Bittencourt”. As autoras discutem como a elaboração do Projeto Político Pedagógico de uma escola deve atender as necessidades da comunidade, sem deixar de lado os alunos da área rural que frequentam a escola na zona urbana.

O quinto capítulo, de autoria de Evanira Cristina Oliveira Ferraz, William Frederico da Silva e Elane Rodrigues de Oliveira,

intitulado “Educação multisseriada no município de Cunha, SP”, discute aspectos da organização pedagógica de salas multisseriadas, focando-se no município de Cunha, localizado no interior do estado de São Paulo, Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Os autores refletem como essas salas unidocentes resistem à iminente ameaça de fechamento.

No sexto capítulo, de autoria de Karina Fabiana Luck, Vera Lucia Alexandre e Maria Cristina dos Santos, intitulado “Identidade da escola do campo: ressignificação do Projeto Político Pedagógico”, as autoras apresentam um resgate histórico da Escola Martim Lutero, localizada em Limeira, SP, e abordam como a construção do Projeto Político Pedagógico pode contribuir no resgate da identidade do homem do campo.

No sétimo capítulo, de autoria de Sandra Aparecida Correa Lameu, Suelle Aparecida da Silva e Maria Claudia Zaratini Maia, intitulado “Direito à educação no campo: desafios do aluno do campo na escola da cidade”, as autoras iniciam, fazendo um resgate histórico da educação no campo no Brasil, passando por algumas lutas e suas respectivas conquistas, abordam de modo geral as condições físicas das escolas do campo no contexto brasileiro.

O oitavo capítulo, de autoria de Carolina Aparecida Escobar Baesso, Marcos Antonio dos Santos Troglio e Luiz Bezerra Neto, intitulado “TIC’s nas escolas do campo: uso da tecnologia na educação durante a pandemia de COVID19”, discute a implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação em 03 escolas rurais, em 03 municípios distintos do Vale do Paraíba, durante a pandemia de Covid-19.

O nono capítulo, de autoria de Thiago Rangel de Castro Cardoso, Ana Lúcia Cardoso Mira e Patric Oberdan dos Santos, intitulado “A relevância do acesso às tecnologias nas escolas do campo como instrumento de emancipação do jovem cidadão”, aborda a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação e como estas podem contribuir no desenvolvimento da escola e dos alunos.

No décimo capítulo, de autoria de Elaine Cristina da Silva Lorenceto, Paula Trambaiole Lima e Adriana do Carmo de Jesus,

intitulado “A periodização do desenvolvimento na perspectiva histórico cultural: ressignificando o trabalho pedagógico”, as autoras abordam a periodização do desenvolvimento humano, contrapondo as concepções biológicas e a Teoria Histórico-Cultural.

Por sua vez, no décimo primeiro capítulo, autoria de Marisa de Araújo Reis Faustino, Viviana Ribeiro Teixeira e Adriana do Carmo de Jesus, intitulado “Planejamento de ensino na sala multisseriada na zona rural”, as autoras buscam compreender e analisar a realidade do planejamento de ensino da educação multisseriada nas escolas rurais, mais precisamente em duas escolas da cidade de Cunha, bem como os seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem, os aspectos legais e as condições sociais.

Em continuidade, no décimo segundo capítulo, autoria de Heloisa Conte Beinotti, Telma Regina de Oliveira e Alessandra de Souza dos Santos, intitulado “Os desafios e a organização das práticas pedagógicas nas salas multisseriadas do estado de São Paulo”, as autoras discutem os desafios enfrentados por professores das escolas do campo, sobretudo, professores de classes multisseriadas que precisam atuar com a adaptação de um currículo urbanocêntrico para mais de uma turma, simultaneamente.

No décimo terceiro capítulo, autoria de Karina Yara Jungersen e Maria Cristina dos Santos, intitulado “As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação no campo: aproximações”, as autoras trazem à baila algumas das contribuições que esta teoria pedagógica proporciona para a educação no campo, destacando pontos importantes sobre a natureza e especificidade da educação.

Finalizando, o décimo quarto capítulo, de autoria de Elane Rodrigues de Oliveira e Maria Cristina dos Santos, intitulado “A mística no MST: contribuições para a Educação do Campo”, as autoras apresentam reflexões sobre a importância da mística na formação humana e identitária do sujeito Sem Terra, bem como, essas manifestações são capazes de expressar os ideais do Movimento.

Não podemos deixar de exteriorizar a nossa satisfação em ter contribuído, diretamente, com a formação de 67 professores especialistas em Educação no Campo, de diferentes cidades do estado de São Paulo, pois a ocupação da universidade pela classe trabalhadora é motivo de grande alegria para toda a equipe que atuou durante a formação dos cursistas.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Referências

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo**, Portaria do MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192/.

BRASIL. **Portaria do MEC nº 86**, de 01º de Fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

BEZERRA, M. C. S.; MACEDO, M. Q. Qualidade e materialidade das escolas do campo: reflexões. *In*: ROTHEN, J. C.; FERNANDES, M. C. (org.). **Desafios para a gestão municipal da educação**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 51-65

LOMBARDI, J. C.; FERNANDES, R. C. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo para a formação humana. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 1-14, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.13243. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13243>. Acesso em: 9 dez. 2023.

SANTOS, M. C. Programa Escola da Terra em São Paulo: educação continuada de professores do campo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 273-284, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-67546. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67546>. Acesso em: 9 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: histórias, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, p. 16-43, 2016.

Uma sequência didática pautada na obra *Roça é vida*: percepção dos professores das escolas quilombolas do município de Eldorado, SP

César Manoel Relva Dias¹

Rosinara Corandim Muniz²

Paulo Henrique de Vasconcelos³

1. Introdução

O presente estudo teve como motivação inicial, a elucidação dos fundamentos pedagógicos presentes nos *Cadernos de Sequência Didática* do Projeto de Valorização Cultural e Identitária das Comunidades Quilombolas da Região do Vale do Ribeira, mais especificamente do sistema de ensino da cidade de Eldorado – SP. Estes cadernos reúnem experiências de profissionais da educação

¹ Pós-graduação em Alfabetização e Letramento na UNISEPE. Pós-graduação em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Licenciado em Ciências, habilitação em Química, Centro Universitário do Vale do Ribeira (UNISEPE). Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Graduação em Pedagogia na UNIMES. Professor na rede estadual de São Paulo, município de Eldorado. E-mail: cesarrelva@gmail.com.

² Pós-graduação em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Licenciada em Ciências, habilitação em Química, Centro Universitário do Vale do Ribeira (UNISEPE). Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Graduação em Pedagogia pela UNIMES. Professora na rede estadual de São Paulo, município de Eldorado. E-mail: naracmuniz@gmail.com.

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela UNESP. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar (UFSCar). E-mail: paulohvasc@gmail.com.

da comunidade e estão pautados no Currículo Paulista, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Realizamos uma abordagem bibliográfica de cunho exploratória sobre o assunto, trazendo à tona a opinião dos docentes que trabalharam com os cadernos de sequência didática, no ano letivo de 2021, para compreendermos os fundamentos pedagógicos presentes nesta coleção.

É recorrente a afirmação de que o educando necessita conhecer outras realidades para além do seu entorno. Por outro lado, um material que não é passível de conexão com a realidade concreta do aluno do campo contribui para a expropriação, controle e perda dos saberes construídos pelos povos do campo. É relevante enfatizar a importância da especificidade da educação formal das comunidades rurais, já que as experiências de vida dessas pessoas, muitas vezes, são distintas daquelas situadas em regiões urbanas, público usual da produção de materiais pedagógicos, o que exige reflexões e respostas educativas que venham ao encontro com a realidade do campo, para que assim a educação se torne significativa e emancipatória.

No ano letivo de 2021, os professores das escolas quilombolas, do município de Eldorado, SP, na tentativa de evitar a descontextualização do material com o qual trabalhavam, criaram algumas sequências didáticas para cada ano/série dos anos iniciais do ensino fundamental, baseadas nas habilidades apresentadas pela BNCC, adotando para isso a obra *Roça é vida*. De acordo com o Instituto Socioambiental a obra foi publicada por

[...] quilombolas da região e é usado enquanto um recurso didático nas escolas locais. Tal obra resulta de uma aliança com a diretoria de ensino, bem como coordenação pedagógica, professoras, professores, alunos e famílias quilombolas (ISA, 2020).

A escolha do livro "Roça é Vida" como base para uma sequência didática nas escolas quilombolas de Eldorado se justifica devido a obra dialogar diretamente com a realidade das comunidades quilombolas, tanto em termos de temática quanto de

autoria. Escrito por quilombolas e aquilombadas de Eldorado, o livro apresenta uma perspectiva singular sobre a vida e a cultura quilombola, dando voz aos próprios sujeitos que a vivenciam. suscitando, no âmbito escolar os preceitos locais e da região, para que tais construções históricas não venham a se extinguir ou entrar em esquecimento.

O principal objetivo deste estudo, agora considerando a realização das sequências didáticas embasadas na obra *Roça é vida*, realizadas na cidade de Eldorado, reside na percepção de como os professores e a comunidade escolar reconheceram a importância da valorização da cultura local de determinadas localidades, avaliando a possibilidade de refletir sobre o papel da escola neste processo, utilizando para isso a experiência de alguns docentes que trabalharam na aplicação destas sequências.

2. Fundamentos para a educação quilombola

2.1 O processo de escolarização dos negros no Brasil: segregação e preconceito

Ghiraldelli Junior (2001) afirma que a educação enquanto projeto político de uma nação perpassou ao longo da história por muitas variáveis, sendo constante alvo de disputa entre as classes sociais: a classe dominante ou hegemônica aplica seus pressupostos educacionais de modo impositivo e ideal sob a sua ótica aos dominados.

O mesmo autor ressalta que desde a chegada dos portugueses no Brasil a educação se alicerçou enquanto uma importante ferramenta formativa de um tipo de sociedade ideal. Na época do Brasil colonial, a educação tinha como intuito principal a modelação dos povos nativos que aqui habitavam, para que estes se adequassem aos modos europeus, bem como para a submissão à escravidão e serventia aos “brancos”, além de ter a finalidade de recrutar novos fiéis para a igreja católica. A educação direcionada

aos colonos preconizava a preservação dos valores morais e religiosos, excluindo os sujeitos escravizados.

Na época do Brasil Imperial, as escolas começaram a se propagar de maneira bastante contundente, todavia, ainda assim não havia escolas para os negros, muito menos apoio governamental que suscitasse seu ingresso no ambiente educacional. Mesmo com a educação negada aos negros, várias foram as formas de resistência construídas por eles, o que fez com que começassem a surgir escolas informais para negros.

Santos *et al.* (2013) afirmam que um dos registros mais antigos de uma escola destinada a negros data de 1860, que funcionou até 1876, capitaneada pelo Professor Antônio Cesarino e situada na cidade de Campinas. Cesarino e suas irmãs eram filhos de escravizado alforriado, que vendeu suas mulas para que seu filho pudesse ter a oportunidade de estudar. Assim, Cesarino conseguiu se formar e, mais tarde, começou a lecionar com suas irmãs e esposa em uma escola que ele mesmo fundara para meninas brancas que aprendiam a ler, escrever e realizar operações matemáticas, além de outras atividades de vida prática como costurar, cozinhar, bordar etc. Recebendo a mensalidade paga pelas meninas brancas que estudavam no período da manhã, ele ofertava escolarização à noite para as meninas negras de maneira gratuita.

Além desta escola de Cesarino, há também registros mais antigos, porém com menor riqueza de informações, a exemplo da escola de Pretextato, considerada a primeira escola para negros no Brasil. Esta escola funcionou entre 1853 à 1873, no Rio de Janeiro. Silva (2002) descreve Pretextato como sendo um homem negro, sem registros de como ocorreu sua alfabetização. Segundo Silva (2002) Pretextato abriu um processo de licitação na corte Eusebio de Queiroz para que tornasse possível o funcionamento de sua escola, que atendia cerca de 15 alunos pobres, os quais nem sobrenome possuíam. Apenas um pequeno grupo de negros conseguia frequentar a escola, todos livres ou libertos.

Segundo Sales (2018), a escolarização dos negros surgiu já com uma disparidade exclusiva e preconceituosa, perpassando por

muitos e muitos anos, já que a escola no Brasil se preocupava somente com a educação de brancos, filhos da classe dominante. Até o início do século XX, podemos encontrar somente casos isolados e pouco representativos de escolarização dos negros, embora impulsionados pela resistência e lutas por uma educação formal.

Muitos foram os desafios enfrentados pela população negra, mesmo após a abolição da escravatura (Sales, 2018). Mesmo libertos, os negros não tinham como sobreviver dignamente, pois não havia emprego, moradia, estudo, e tão poucas políticas de seguridade e assistência social, o que forçou muitos a venderem a sua dignidade e trabalho para poder viver em um “novo” modelo de sociedade. É por isso que não bastam propostas de inclusão para abrir as portas da estrutura educacional. Junto com as propostas é preciso planejar os meios necessários e suficientes para a garantia da permanência dos alunos no ensino formal.

São relativamente recentes as propostas de inclusão educacional, que partem do pressuposto de um atendimento educacional para todos os alunos, abrangendo a diversidade que compõe a comunidade escolar. Muitas vezes, esse atendimento não leva em consideração as necessidades dos alunos, nem os proventos necessários para uma escola de qualidade (Amaral, 2002). De acordo com Lacerda (2008), a inclusão educacional envolve esforços que visam garantir a democratização do ensino, promovendo, a partir de ações pedagógicas, ferramentas e situações que considerem a diversidade, pois essa cada vez mais deve se tornar presente no contexto educacional.

A demanda escolar é muito diversificada, o que é hoje reconhecido por força de lei, e cada aluno apresenta um ritmo diferente, uma necessidade diferente. Cabe à escola articular meios que venham propiciar o desenvolvimento de todos, considerando suas reais possibilidades. Diante disso, podemos afirmar que a escola passa por uma transformação, no que se refere às oportunidades educacionais, considerando que a educação deve se adaptar para receber a diversidade e oferecer um ensino igualitário,

porém, atendendo às especificidades de cada aluno, sendo esse o real sentido da educação inclusiva.

2.2 Valorização legal da cultura negra e influências dos afrodescendentes na educação brasileira

O movimento pela igualdade racial é um processo longo, marcado por lutas, preconceitos e desigualdades. Gomes (2012) explicita que os movimentos sociais foram imprescindíveis para a reestruturação filosófica, cultural e legislativa na sociedade. Dentre várias medidas que emergiram da luta social, a educação formal para os negros, mesmo trazendo em seu teor um caráter reparador e equitativo, merece grande destaque, sendo este um direito não apenas adquirido, mas conquistado, por todos que lutam por um país democrático e mais igualitário.

Gomes (2012), também afirma que a educação na forma da lei, considerando os povos afrodescendentes, proporciona

[...] possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (Gomes, 2012, p. 735).

Assim sendo, compreende-se que a educação, independentemente de sua história segregativa e desigual, hoje é e deve ser concebida enquanto mecanismo legal de direito a todos os cidadãos, levando em conta o apreço pela diversidade e o enriquecimento intercultural.

A população negra, até um certo ponto da história, ainda que positivado o seu acesso à educação escolar, não usufruía da disponibilidade de materiais didáticos. Esta população não era percebida em sua cultura originária nas escolas, o que fazia com que os alunos afrodescendentes não reconhecessem sua identidade no âmbito escolar. A Lei 10.639/03, em seus preceitos introdutórios,

trata de reconhecer os árduos e longos períodos que levaram para ocorrer as mudanças educacionais, neste sentido, e dispõe de reformulações legais no âmbito educativo, levando em consideração as necessidades, as influências e, principalmente, a valorização dos aspectos culturais dos povos negros no Brasil, impactando, para além da introdução de sua cultura no currículo escolar, amparo para a reivindicação de condições materiais para estudo.

A Lei n. 10.639/03 incide também na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Por meio deste documento oficial, os currículos educativos agregaram o histórico da população negra, a miscigenação, a luta contra o racismo contemporâneo, assim como também, a positivação e a valorização da história e da cultura dos povos africanos trazidos para o Brasil, de modo a agregar significado para os educandos afrodescendentes em relação à educação que lhes é ofertada.

Podemos mencionar, de passagem, que outra lei de grande importância foi sancionada na primeira década do século XXI, a Lei 12.711/12, que traz garantias voltadas ao acesso no Ensino Superior para alunos de baixa renda, negros, pardos e indígenas (Brasil, 2012). Esta Lei amplia possibilidades para que os jovens descendentes afro-brasileiros busquem a continuidade de seus estudos para o ingresso no mundo do trabalho e na formação especializada.

2.3 Conjecturas e perspectivas da educação contemporânea no Brasil

O século XXI está em suas primeiras décadas, sendo evidente que os notáveis progressos científicos, tecnológicos e econômicos ocorridos, relacionados aos diferentes aspectos da globalização, provocaram profunda mudança ideológica, educacional, cultural, social e profissional, todavia, ainda assim, revelam-se muitos movimentos e fenômenos ligados à exclusão social, persistindo as desigualdades em nível global e em muitos segmentos da sociedade. Diante deste desenvolvimento, os países que quiserem prosperar

devem se comprometer com a educação e entender as transformações, porque elas vão ditar as competências, exigidas não só em conhecimentos e habilidades no trabalho, mas também relacionadas ao caráter e à personalidade (Perrenoud; Thurler, 2002).

Um dos maiores desafios do século atual, onde as pessoas estão em busca de raízes e referências, está em aprender a viver juntos neste mundo globalizado, e a educação emerge como o grande trunfo, por possibilitar o desenvolvimento contínuo de pessoas e de sociedades. Estudiosos de várias correntes filosóficas têm contribuído para aumentar a compreensão sobre a educação formal de jovens, indicando que os docentes devem cumprir o processo pedagógico de forma mais política, possibilitando maior encontro entre as percepções e visões de alunos e docentes, que repercutem em melhor qualidade de formação e atuação de ambos.

Desde o final do século XX, tem sido amplamente discutida uma proposta de educação transformadora, que deve ser realizada com profunda interação educador-educando, voltada especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades aprendidos e para a produção de novos conhecimentos. Esta educação transformadora, na perspectiva de Paulo Freire (1996), envolve a interação entre professor e aluno, permeada por elementos pertencentes à vida do educando, e que poderá servir de alavanca para o aprendizado escolar e, conseqüentemente, para a apropriação de conhecimentos e competências úteis para a vida. Para tanto, deverão ocorrer ações que possibilitem nutrir novas atitudes, como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, tudo dentro da realidade dos educandos, tendo o professor, a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

Cambi (1999) destaca ainda que a “educação bancária”, que fora discutida, teorizada e criticada por Paulo Freire, muito se assemelha aos pressupostos difundidos por Comenius ao ensino de sua época. Mesmo assim, muitos estudiosos consideram Comenius um visionário inovador perante os problemas e soluções de cunho

educacional da modernidade. Ainda de acordo com Cambi (1999), a educação deve conferir às pessoas a autonomia, o pensamento reflexivo e construtivo, sendo esta uma instância de suma importância para a sociedade, pois universalmente a educação deve estabelecer a relação entre os povos e o entendimento acerca do mundo, para assim o homem poder intervir sobre o mesmo de maneira ativa.

De acordo com Rios (2001), a educação contemporânea caracteriza-se enquanto um processo de socialização e contínua construção da cultura, e se encontra em todas as instituições e segmentos sociais. Mas na escola ela se reveste de características diferenciadas. A escola é o espaço de uma educação intencional, sistematizada, para a qual se exige preparo, diretividade, rigor, afetividade e solidariedade em compartilhar. Rios (2001), ainda acrescenta que o contato entre o professor e o aluno configura um relacionamento intenso e que deixa marcas, traços e características, onde o diálogo se faz na diferença. E há, sem dúvida, uma diferença nos papéis de professor e de aluno. O que se quer afastar, na relação entre eles, é a desigualdade que é instalada a partir de uma perspectiva de dominação, de discriminação.

Frente ao exposto, Cambi (1999) expressa que se pode compreender que a escola contemporânea não deve ser apenas um lugar de acolhimento ou de passagem, e sim um ambiente onde as relações entre as pessoas, o conjunto da gestão cotidiana e todo o ambiente material respiram e compartilham experiências juntos, compõem uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de “pensar por si mesmo”. Segundo Rios (2001), o trabalho educativo constitui-se numa relação intersubjetiva, na qual está presente a diferença e em que se procura instalar a igualdade. Do ponto de vista ético, o contrário de igualdade não é diferença – é desigualdade. Na aula, estabelecemos relações. Somos sujeitos em

interação. É necessário que estejamos atentos às implicações dessa interação, desse corpo-a-corpo.

Rios (2001) destaca a importância de se refletir sobre os objetivos específicos da educação, para distinguirmos da prática política, embora possamos enxergar esta última na ação educativa, pois a função da educação tem uma dimensão técnica e outra política. O pedagogo realiza a dimensão política na prática educativa, preparando o cidadão para a vida social, transmitindo saber acumulado e levando a novos saberes; a dimensão técnica se dá com a criação de ferramentas que possam garantir a apreensão do saber pelos sujeitos e a atuação no sentido da descoberta e da invenção. Conteúdos e técnicas são selecionados, transmitidos e transformados em função de determinados interesses existentes na sociedade. O papel político da educação se revela na medida em que se cumprem as perspectivas de determinado interesse, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar e/ou transformar a sociedade.

Mesmo assim, a escola da sociedade capitalista não tem caráter democrático, não socializa o saber e os recursos para apreendê-los e transformá-los, porque ela tem estado a serviço da classe dominante, veiculando a ideologia dessa classe. A escola de hoje, diferente da escola capitalista, deve desenvolver um trabalho coletivo e participante, tendo como pressuposto que o trabalho que se realiza com a participação responsável de cada um dos sujeitos envolvidos é o que atende de forma mais efetiva às necessidades concretas da sociedade em que vivemos. A educação é a chave fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, porém deve-se refletir sobre formas mais inteligentes de pleitear também a formação docente, dispondo de subsídios que reforcem princípios elementares e que de fato capacite enquanto agente de extrema importância e influência sobre outrem.

3. Análise da versatilidade curricular da sequência didática *Roça é vida* no sistema agrícola tradicional quilombola do Vale do Ribeira, SP

3.1 Entendendo o projeto

A proposta de sequência didática, pautada nos preceitos da obra *Roça é vida*, teve como objetivo proporcionar aos estudantes a ampliação de conhecimentos escolares a partir dos conhecimentos prévios, em diálogo com os saberes da roça, marca identitária das famílias quilombolas do Vale do Ribeira, SP. Deste modo, a proposta reconhece o papel das famílias, como produtoras de cultura, o que se evidencia através de seu reconhecimento também pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que considerou o Sistema Agrícola Tradicional Quilombola do Vale do Ribeira, SP como patrimônio imaterial brasileiro em setembro de 2018. Outro ponto crucial é o estímulo às práticas docentes que levem em consideração a cultura regional, valorizando a identidade local, contribuindo para a formação de sujeitos, partindo da realidade de onde os mesmos estão inseridos.

A justificativa para a proposição de uma sequência didática com o livro *Roça é vida* está em consonância com o contexto das escolas quilombolas, com os territórios quilombolas e com o modo de organização social coletivo na produção da vida e da cultura. No município de Eldorado estão localizadas 13 comunidades quilombolas. O livro foi produzido por quilombolas e aquilombados das 13 comunidades, perspectivando a importância de o sujeito quilombola narrar a sua própria história.

3.2 Aplicação do projeto nas escolas quilombolas do município de Eldorado, SP

A sequência didática foi aplicada em turmas do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Para sua confecção e aplicação, os professores realizaram inicialmente, a apreciação da obra em

questão e estudaram as habilidades essenciais para o ano letivo de 2021, tendo ainda oportunidades de se reunirem nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), e em outros momentos para troca de informações e diálogo. Os estudantes, por sua vez, desfrutaram de uma leitura em família da obra *Roça é vida* e realizaram atividades complementares no caderno de atividades do estudante. O projeto foi executado ao longo do ano letivo de 2021.

3.3 Feedback dos professores que fizeram uso da sequência didática na comunidade

Com relação à participação dos professores, foi feito um levantamento com quatro docentes da rede municipal de educação do município de Eldorado, que tiveram a oportunidade de trabalhar com seus alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com a obra *Roça é vida*. Neste texto, os professores serão denominados a partir de números, por exemplo prof. 1, prof. 2 e assim por diante, a fim de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

O levantamento de informações foi realizado na própria escola em que os professores lecionam, sendo tal procedimento qualitativo e exploratório, pautado em 4 questões. As respostas foram reescritas, mantendo-se a base do informado pelos professores, para padronização da exposição.

1. Você encontrou dificuldades em trabalhar com o livro Roça é vida, se sim quais? E qual a relevância deste material para as aulas na localidade?

Prof. 1: Não. Sinceramente gostei muito do material. Acredito que além de abarcar os preceitos da BNCC, também vem muito ao encontro da realidade local.

Prof. 2: Não. Este material é perfeito e se enquadrou perfeitamente na perspectiva educativa da localidade, pois traz consigo a cultura do povo da roça, assim como da população afrodescendente, fazendo com que os alunos se aproximem mais das suas raízes.

Prof. 3: Não. O livro me ajudou bastante a compreender a cultura local, bem como despertou diferentes tipos de ideias para trabalhar de acordo com as reais necessidades de meus alunos.

Prof. 4: Não. O caderno de atividades se mostra bastante completo e traz de fato a realidade local, valorizando assim o real contexto em que as escolas estão inseridas.

2. Na sua opinião qual a importância das sequências didáticas fundamentadas na obra Roça é vida?

Prof. 1: Acredito que é de total relevância pois leva em consideração a cultura local, é um tipo de valorização e resgate cultural.

Prof. 2: Muito importante, pois auxilia o professor a melhor planejar sua aula de acordo com as expectativas dos alunos. Hoje em dia vemos que muitas comunidades tradicionais acabam tendo sua cultura e tradições extintas, deixando de lado suas raízes e se apropriando de outras, na minha opinião é uma forma de reforçar a identidade do povo local.

Prof. 3: As sequências são bem completas, circunscrevem todas as disciplinas do currículo e ainda vem ao encontro dos referencias de apoio didático pedagógico.

Prof. 4: São materiais muito ilustrativos e de extrema importância já que contempla diferentes tipos de temas pertencentes ao dia a dia das comunidades público-alvo.

3. O que mais lhe chamou a atenção nos estudos voltados ao livro Roça é vida?

Prof. 1: O que mais me chamou a atenção foi a grande variedade de informações e conhecimentos envolvendo não só as comunidades rurais e quilombolas, como também a geografia do Vale do Ribeira, suas histórias e costumes regionais de uma maneira geral.

Prof. 2: A vasta gama de atividades adaptadas ao regionalismo local, assim como a estrutura didática das sequências didáticas, que muito auxiliam o professor tanto em seu planejamento quanto no cotidiano em sala de aula.

Prof. 3: Foi a questão da interdisciplinaridade e transversalidade curricular, trazendo temas de extrema relevância de serem

abordados juntamente com os alunos e que não eram antes trabalhados.

Prof. 4: O interesse em valorizar a cultura local, através de uma educação que tem como ponto de partida o real contexto e manifestações locais, que é de suma importância, já que constitui a vida desses sujeitos que estão em formação.

4. Na sua opinião, como a Secretaria Municipal de Educação poderia trabalhar com os preceitos do livro Roça é vida, na educação do município nos próximos anos?

Prof. 1: Seria muito interessante a promoção deste material, disponibilizando-os em todas as escolas, trazendo em pauta estudos e temas relacionados à Educação no Campo, a fim de formar continuamente os professores do município, como se fosse uma especialização em serviço sobre a cultura local.

Prof. 2: Acredito que por meio de reuniões periódicas, visando atrelar tal material com o currículo paulista, de modo a incentivar a equipe docente a pensar em práticas que de fato levem em consideração a cultura do nosso Vale do Ribeira, que é tão rico e importante de ser suscitado no processo de escolarização de nossos educandos.

Prof. 3: Seria muito viável trabalhar a partir de projetos, esta obra é muito rica em conteúdos locais, acredito que palestras e uma formação constante de professores auxiliarão muito na formalização desta concepção de ensino voltado à comunidade local.

Prof. 4: A secretaria poderia articular projetos que venham contribuir para a formação continuada de professores abordando tal temática.

3.4 Análise das respostas dos professores entrevistados

Com base no questionário aplicado aos professores, foi possível compreender que consideram muito relevante o uso dos cadernos de sequenciamento didático-curricular, embora, ao tratar do currículo de modo geral, bem como sua compreensão nas escolas, alguns se mostraram bastante enfáticos ao mencionar a fraqueza e a precariedade do mesmo no sistema de educação das comunidades tradicionais. Isso nos leva a pensar na necessidade de

melhor acompanhar a rotina, a cultura desses povos de maneira contextual, ouvindo suas histórias, para assim tomar atitudes e decisões mais assertivas que possam sanar os diferentes tipos de problemáticas relacionadas à educação escolar dessas comunidades.

Consideramos que a obra *Roça é vida* tenha despertado certo entusiasmo, dando margem para a criação de pensamentos mais valorativos com relação à cultura local e à identidade da comunidade, sem, contudo, desviar dos conhecimentos historicamente sistematizado, preconizados pela BNCC.

As respostas dos professores demonstram que é preciso dar centralidade à produção de análise, tanto política quanto material nos territórios rurais e quilombolas, assim como em outras comunidades tradicionais, que de certa forma possuem maneiras próprias de se organizarem, aproximando a riqueza teórica e conciliando-as com suas práticas. As respostas consideram a importância de novas formas de ensinar, repensando maneiras de tornar o currículo mais completo e acessível para esses indivíduos, para assim representar também o preconizado nos dispositivos políticos e legais que configuram os sistemas de ensino no país. Assim, devemos nos atentar para que as práticas educacionais não se tornem um instrumento de exclusão e de depreciação cultural.

O questionário serviu para ampliar o entendimento acerca da importância da valorização das comunidades locais em termos educacionais, além de potencializar ideias referentes à constituição de novos projetos que sirvam para valorizar a cultura e educação afrodescendente, resgatando tradições locais tão importantes para a perpetuação dos valores constituídos por esses indivíduos, e que contribuíram significativamente para a composição do povo brasileiro. É perceptível o conhecimento, por parte dos professores entrevistados, acerca do tema, pois acreditam na importância da autonomia para a educação local, no que consiste resgatar em sala de aula, situações comuns ao cotidiano da vida da comunidade quilombola.

O livro *Roça é vida* se mostrou um importante recurso de fomento à educação escolar local, além de servir como parâmetro de estudos acerca da tipicidade da educação na comunidade quilombola da cidade de Eldorado, SP.

Considerações finais

Defendemos que a educação escolar destinada às comunidades afrodescendentes realce a importância da preservação de suas culturas. Entendemos que dada a peculiaridade dos diferentes grupos sociais que constituem as comunidades afrodescendentes, além destes, também, fazerem parte da sociedade em aspecto amplo, e de um mundo em movimento, é necessário o desenvolvimento de competências para compreender os diferentes códigos presentes nesta sociedade, bem como valores imprescindíveis em que se assentam a cidadania.

De modo geral, é possível concluir que as percepções dos professores, concatenadas aos preceitos pedagógicos descritos no trabalho, reafirmam a importância de considerar a realidade em que estão inseridos os alunos, valorizando seus costumes e construções históricas, tanto em termos culturais quanto patrimoniais. Obviamente, o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, em perspectivas de transversalidade temática é de suma importância, todavia uma educação que tem como ponto de partida o real contexto em que o educando está inserido representa um grande passo para constituir e perpetuar valores essenciais que fazem parte da construção da identidade de determinados sujeitos.

A necessidade de formação continuada por parte do poder público municipal, enfatizando estes valores, é um fator relevante a ser mencionado. Ao tratar da obra *Roça é vida* e de sua influência na composição de projetos educativos destinados às escolas quilombolas do município de Eldorado, foi possível constatar sua eficiência e potencial extensão, já que foi muito bem avaliado pelos

profissionais da educação da cidade, os quais fizeram uso de tais preceitos em seu cotidiano escolar.

Referências

AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia. saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Roça é vida**. Biodiversidade. São Paulo: ISA, 2020.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. São Paulo, Campinas. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PERRENOUD P.; THURLER, M.G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SALES, A. J. Educação uma questão de cor: a trajetória educacional dos negros no Brasil. **Brasil Escola**, 2018. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SANTOS, A. O. *et al.* **A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no Século XIX**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

SILVA, A. M. P. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: Questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38726/20255/0>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

Educação no campo: memórias das trajetórias de escolarização de estudantes do meio rural entre os anos de 1980 a 1990

Giovana Azzi de Camargo Terron¹

Klívía de Cássia Silva Nunes²

1. Introdução

Os desafios vivenciados em escolas inseridas no meio rural são diversos, dentre eles estão o acesso, a permanência e, para alguns estudantes, a continuidade da formação em unidades na zona urbana. Neste texto, apresentamos relatos de egressos de escolas do campo sobre suas trajetórias educacionais, por meio de suas histórias de vida. Para isso, partimos da seguinte problematização: Quais experiências e ou vivências dos ex-alunos do campo, em sua trajetória de escolarização, na luta pelo espaço de acesso à escolarização formal? Tal aspecto nos remete aos direitos à educação formal para os alunos do campo.

A educação é aqui entendida como um direito humano, pois, por meio dela, o homem desenvolve sua capacidade cognitiva, tão necessária para a vivência nas sociedades modernas. Por isso, “[...] sua efetivação em práticas sociais, se convertem em um instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (Cury, 2002, p. 261). Para a declaração deste direito

¹ Doutora em Educação pela Unicamp. Professora da Rede Municipal de Ensino de Bragança Paulista. E-mail:azzigiovana@gmail.com

² Doutora em Educação pela UFSCar. Professora da Universidade Federal de Uberlândia - Minas Gerais/Campus do Pontal/ Ituiutaba. E-mail: klivia.nunes@ufu.br

existiram muitas lutas, já para sua efetivação e sua implementação, tantas outras até os dias atuais.

Para tratar do percurso educacional desses estudantes do campo, busca-se analisar os relatos, que retratam episódios ocorridos, enquanto frequentavam estas escolas: no meio rural, nos primeiros anos do ensino fundamental e, na zona urbana, para o restante da formação na Educação Básica. Recorremos à contribuição do relato autobiográfico, a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, que emerge da história de vida e de narrativas orais, de forma a aprofundar aspectos específicos das experiências vividas pelos alunos provenientes do campo.

As narrativas podem ser uma possibilidade de organização da experiência humana. Vale dizer que o uso de história de vida, como metodologia de pesquisa qualitativa, no campo da sociologia, em especial, ganha espaço a partir da década de 60 do século passado, mas logo pesquisadores movidos pelo objetivismo, buscam metodologias quantitativas (Conti; Sperb, 2009, p. 119). Mesmo com esse cenário, a história oral e a história de vida vão resistindo, ainda que de maneira marginal. No decorrer das últimas décadas, se constituindo com uma forma de fazer pesquisa que tenciona o que é individual e o que é coletivo (Santos; Oliveira; Susin, 2014), pois “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (Benjamim, 2011, p.107). Assim, narrar acontecimentos da experiência vivida em um determinado período histórico, por meio da articulação da narrativa e da memória, os acontecimentos vividos, trazem as informações do passado, sobre o percurso educacional dos estudantes do campo.

Ressalta-se que a História Oral, especificamente, começa a ser utilizada como metodologia de pesquisa no Brasil com intuito de dar voz aos grupos marginais/minoritários no discurso histórico. Apresenta-se como uma possibilidade de ouvir outros atores, não apenas uma versão oficial (Camargo, 2015).

Nesse sentido, a proposta metodológica, neste texto, considera as orientações da metodologia qualitativa para a constituição dos

dados (Lüdke; André, 1986), por meio de uma entrevista narrativa e análises, considerando os preceitos da História Oral, por abordar questões singulares do campo e dos indivíduos pesquisados. Tal metodologia permite a compreensão de história de vida do sujeito e seu contexto sócio-histórico, tornando-se possível apropriação das experiências subjetivas (Muylaert *et al.*, 2014).

A entrevista foi realizada por meio de áudios enviados pela pesquisadora e respondidos pelo aplicativo *WhatsApp*. Em seguida, que foram transcritas. Para este estudo, reportaremos as narrativas das vivências da pesquisadora e de outros três colaboradores³ na pesquisa, que iniciaram sua escolarização em escolas do meio rural e prosseguiram no processo de escolarização em unidades na cidade de Bragança Paulista. Rita (44 anos), Giovana (43) e Eduardo (45 anos) estiveram na escola nos anos de 1980 e Ana (33 anos), nos anos de 1990.

Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada tem o intuito de colaborar com as discussões sobre a escola do campo, considerando o olhar do estudante, que pertenceu a uma escola do meio rural, nas décadas de 1980 e 1990 de um município do interior paulista, à luz das teorias críticas, com base na tríade: história de vida, memória e formação.

Deste modo, o texto traz inicialmente esta parte introdutória, seguida de reflexão sobre a escola no meio rural, com base no contexto histórico das lutas dos cidadãos que vivem e trabalham no campo pelo direito de acesso, permanência e continuidade de escolarização. Na sequência apresenta o campo empírico, trazendo as narrativas da história de vida, memória e formação dos egressos das escolas do campo. Por fim apresenta as considerações, não como conclusivas, pois abre para novas reflexões sobre a história de vida da população que vive e trabalha no campo.

³ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos informantes.

2. Educação do campo e seu contexto histórico: apontamentos iniciais

Após uma longa caminhada, cheguei à escola para minha primeira aula e vivenciei meu primeiro desafio ali. A professora passou uma atividade e eu demonstrei dificuldades em resolver, ela duramente me falou “Se você não fizer, não poderá ficar aqui”. E assim se deu o meu primeiro contato com o ambiente escolar. Na mochila levávamos um caderno e um estojo. Havia um livro didático que ficava na escola. Ele era levado para casa, só quando tínhamos que estudar a lições que seriam tomadas pela professora. Até o terceiro ano não tivemos contatos com livros para leitura, pois não havia biblioteca. Fato alterado por Dona Lurdinha que trouxe para nós os livros de sua filha. Era a famosa coleção Vagalume. Li meu primeiro livro nessa circunstância, “O caso da Borboleta Atíria”. Ao final do quarto ano tínhamos um divisor de águas, para muitos a escola acabaria ali, pois a continuação da escolarização dependia do deslocamento até a zona urbana, onde estavam as escolas, que ofereciam aulas a partir do quinto ano na época. Era preciso acordar bem cedo, andar por cerca de 1 km até o ponto de ônibus. Neste ano, da turma que pertencíamos, apenas eu e minha irmã prosseguimos na escolarização (Giovana, relato produzido em Bragança Paulista, 22/09/2022).

A narrativa acima apresenta o relato da informante sobre o início de sua escolarização, em uma escola do campo, com infraestrutura insuficiente e poucos recursos pedagógicos, somado a necessidade do deslocamento até a cidade, que apesar das dificuldades para tal, não era conquistado por todos os alunos para continuar o processo de escolarização. Tais questões provocam reflexões sobre a educação escolar oferecida à população rural, a partir do imaginário de fracasso, exclusão, silenciamento e invisibilidade. Por outro lado, existe a resistência travada pelos diversos movimentos sociais que lutam pelo não silenciamento das políticas educacionais voltadas para os que vivem e trabalham no campo, validando um novo repertório de vida, de conhecimento e ressignificação.

Por isso, propomos trazer alguns aspectos do histórico da educação do campo, como também a dualidade entre o urbano e o rural, enfrentada tão precocemente pelos estudantes do meio rural, sujeitos desta pesquisa. Medeiros e Aguiar (2015, p.10), ao abordarem tais questões afirmam que “a imagem que se formou na academia, na sociedade e nos governos que para a escolinha rural qualquer coisa serve”, como demonstra Giovana, no excerto anterior.

Santos Neto e Bezerra Neto (2021) alertam que mesmo o país tendo se sustentado economicamente pela produção agrária até 1930, isso não se estendeu à oferta educacional para os trabalhadores desse espaço. Conforme os autores, “a educação brasileira, de um modo geral, foi criada sob bases excludentes, marcadas por um dualismo que fragmenta a escola e delinea caminhos diferentes para os sujeitos de acordo com a classe social a que ele pertença” (*Ibidem*, p. 33-34).

Conforme Santos (2021), surgem iniciativas de escolarização para a população rural no final de 1910 e início de 1920. Uma hipótese para essa oferta governamental tão tardia, baseia-se numa ideia retrógrada de que para desempenhar sua atuação no campo, o trabalhador não necessitaria de estudo, apenas a disponibilidade de manusear a enxada. A autora ainda destaca que no princípio da escolarização “nas escolas rurais primárias o curso primário tinha duração menor, dois a três anos, enquanto nas escolas urbanas eram quatro anos. Nas escolas rurais, os programas eram mais simplificados e os salários dos professores, menores, se comparados aos professores das escolas urbanas” (Souza; Ávila, 2014 *apud* Santos, 2021). Além disso, somavam-se as seguintes dificuldades: havia falta de professores e de local adequado para abrigar as escolas, bem como a organização das escolas isoladas e grande número de ausência dos estudantes, devido ao auxílio deles nas atividades da lavoura.

Paralelo a esses acontecimentos, Santos Neto e Bezerra Neto (2021) destacam o êxodo rural que teve início com a decadência da produção do café e o direcionamento dos investimentos para a industrialização e, conseqüentemente, um impulso para o desenvolvimento da zona urbana. Necessidade de mão de obra nas

fábricas e a diminuição de postos de trabalho na lavoura provocaram um grande movimento de pessoas que abandonaram o campo. Atrelado a isso, outro fator que colaborou para o deslocamento da população rural foi a mecanização no campo.

Tal processo foi tão intenso, em estados como São Paulo, Paraná e outros, que chegou-se a aventar que a zona rural não existiria mais, considerando o estágio de industrialização de São Paulo, por exemplo. Por isso não haveria a necessidade de uma educação para o campo (Basso, 2013).

Para Santos (2021, p.46), “historicamente a situação da oferta de escolas para população do campo não se alterou significativamente e continuou privilegiando o ensino primário em políticas descontinuadas e pontuais”. Nesse histórico atribulado, marcado pela negligência com a educação das pessoas residentes no campo, é preciso destacar que existiram ações e a presença de movimentos sociais em busca do direito à escolarização.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova tece críticas ao modelo educacional da época, pleiteia um plano nacional de educação e uma estruturação do ensino. Nesse período, preocupados com a evasão dos moradores do campo, surge o ruralismo pedagógico com o intuito de manter a população rural ali, via educação. Tal proposta pretendia criar um currículo, baseado em conhecimentos necessários a esse público como agricultura, por exemplo, mas logo fracassou (Santos Neto; Bezerra Neto, 2021).

Outra iniciativa em prol da educação, ocorreu entre 1950 e 1960, inspirada na contribuição de Paulo Freire e silenciada pelo Golpe Civil-Militar de 1964. O processo de redemocratização nos anos de 1980, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trouxeram um novo ânimo para os movimentos sociais que lutavam pelo direito ao acesso à escolarização (*Ibidem*).

O MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra) compreendeu a relevância de uma educação no campo, de qualidade e voltada para essa população. Tornando-se uma das

frentes de luta do movimento e de atuação, pois iniciaram com suas próprias escolas. Arelado a esse entendimento, surge o movimento Por uma Educação no Campo, em 1997, por meio do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, conforme Santos Neto e Bezerra Neto (2021).

A partir disso, as discussões sobre Educação do Campo intensificam-se e o termo Educação Rural deixa de ser utilizado. Sobre essa questão terminológica, Bezerra (2010) faz uma distinção entre os termos "educação *do*" campo e "no" campo. Dessa forma, *no* campo considera-se apenas a oferta da escolarização no local, onde os alunos residem. Já uma educação *do* campo, considera as variáveis que constituem as diversas comunidades habitantes no campo, preparando uma educação específica para elas. Ou seja, "é uma educação feita pelos sujeitos e que eles participam desse processo, considerando as especificidades locais" (Santos Neto; Bezerra Neto, 2021, p. 39).

No entanto, desde o surgimento do movimento "Por uma educação do Campo" liderada por movimentos sociais, no final da década de 1990, há uma série de questões a serem pensadas, nas propostas educacionais sugeridas para este público (Bezerra Neto, 2012), entre elas, se há necessidade de uma educação específica para as escolas da zona rural, por exemplo.

Porém, vale destacar a importância deste movimento para conquistas significativas no âmbito de políticas públicas no campo, em especial para educação. Nesse sentido, Santos (2021, p. 48) aponta que o "[...] o 'Movimento por uma Educação básica do Campo' tirou os trabalhadores do campo de um ostracismo a que foram relegados pela sociedade brasileira durante séculos e os proclamou como sujeitos de direito sociais, dentre eles, os educacionais". Ainda segundo a autora, isso inseriu a temática da educação do campo na pauta das discussões em diferentes esferas do governo e se materializou em documentos legais.

O direito à educação gratuita e de qualidade é uma luta incessante na história de nosso país (Silva; Ortiz, 2013). As importantes conquistas mencionadas acima, não asseguram o

direito à educação do campo, como aponta Santos (2021, p. 49), ao se referir ao balanço feito pelo MST, a partir de dados apresentados pelo Censo Escolar dos anos de 1997 e 2018, que apresentam o encerramento de cerca de oitenta mil escolas no campo. Sobre isso, a pesquisadora reflete que:

O fechamento das escolas não significa a redução das vagas nem das matrículas, denota apenas a política nefasta de barateamento dos investimentos no ensino dos alunos do campo, pois geralmente os gestores públicos optam pelo transporte escolar e pela nucleação, enviando-os para escolas de maior porte, seja localizada no campo ou na cidade, fechando as menores. Isso tem garantido a vaga à esses alunos, porém, com imensos prejuízos à saúde, à aprendizagem e à própria vida, decorrente do tempo que essas crianças passam no transporte, a hora que saem de casa e chegam à escola e vice versa; o cansaço; os riscos de circular por quilômetros diários em estradas rurais com qualidade duvidosa; a poeira, de dias secos e o barro de dias chuvosos e uma série de outros percalços encontrados no caminho casa-escola, que os estudantes da zona urbana não enfrentam (Santos, 2021, p. 49).

É com base nestes apontamentos iniciais, que se faz necessário rememorar a história vivenciada por diversos filhos de trabalhadores rurais relacionadas à história pela luta por direito à educação. Estas lutas guardam dimensões esquecidas, silenciadas, mas, recuperadas a cada estudo que se dedica aos aspectos da dimensão historiográfica para a compreensão do entrecruzamento do passado, presente e futuro. Galzerani (2008), com base nos estudos de Walter Benjamin, afirma que a rememoração permite que dimensões pessoais esquecidas – lembrar e relembrar e reconstruir, possam, portanto, voltar ao passado, nas lembranças, buscando elementos que possibilitem agir no presente. É no agir no presente, que buscamos elementos do passado sobre a trajetória escolar dos egressos do campo. Sendo assim, na próxima seção apresenta-se o campo empírico da pesquisa para que a experiência

vivida por esses alunos possibilite a escrita de uma nova história de luta pela educação escolar no/do campo.

3. Representação da trajetória de escolarização expressa nas memórias dos egressos do campo

3.1 O trajeto da casa para a escola rural

Ainda crianças, estudantes da zona rural de Bragança Paulista, interior de São Paulo, enfrentavam desafios para chegar à escola. Nas entrevistas realizadas e na experiência de uma das pesquisadoras deste trabalho, o deslocamento da casa para a escola, somava um desafio a mais, como é possível verificar no excerto abaixo:

Em 1984, iniciei minha vida escolar em uma escola isolada multisseriada e unidocente, no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF). Era um prédio com duas salas de aula, um pátio pequeno entre elas, uma cozinha pequena ao fundo e ao lado dois banheiros. Para chegar até a escola era uma verdadeira aventura, além de percorrer diariamente 3 km, por vezes, deparávamos com cachorros bravos, que nos davam muito medo (eu tinha seis anos e minha irmã sete anos e meio), uma vez vimos uma cobra atravessando o caminho em que estávamos (Giovana, relato produzido em Bragança Paulista, 22/09/2022).

Para diminuir a distância, Eduardo e seus colegas usavam um atalho.

Pra gente fazer um trajeto um pouco mais perto e fugir do morro que tinha no caminho para chegarmos à escola. Tinha um trilho em um pasto. Tinha duas senhoras e a criança da escola que usava esse trilho. Lá pelo mês de maio, o capim ficava alto, pesava e fechava a passagem da gente. Desde a primeira série, os mais novos junto com os mais velhos iam limpando a trilha [...] (Entrevista realizada em Bragança Paulista, 22/09/2022).

Para além desta questão, ainda com relação a chegar até a escola. Eduardo (2022) acrescenta:

As estradas eram muito ruins, eram horríveis naquela época. Muitas vezes, quando chovia, a professora não conseguia chegar na escola. Mesmo com um fusca, não consegui chegar e ficávamos às vezes por três quatro dias sem aula. Íamos até a escola e a merendeira dispensava.

Nos excertos acima, a falta de investimento na educação escolar, no meio rural se apresenta, como anunciada pelos estudos de Santos Neto, Bezerra Neto (2021) e Santos (2021), sobre o histórico da escolarização no campo, marcada pelo desinteresse dos governantes. A ausência de uma política pública para garantir o acesso à escola expunha crianças aos riscos no deslocamento. São políticas que contribuem para a exclusão e o aumento da desigualdade escolar e social, que afetam diretamente a população do campo. Na verdade, a educação para o território rural, representou e representa uma fatia das políticas públicas tratada de forma marginal no conjunto das medidas no âmbito social.

Deste modo, ela se move, em última análise, através de ações engendradas na ideologia dominante que expressa um modelo educacional que ajude a normalizar os interesses desta classe, ou seja, a ação educativa para não modificar o que está posto, mas para sua perpetuação, submissão e adaptação de novas situações da flexibilização do sistema produtivo, ou seja, submissão às contradições específicas. Neste sentido, percebe-se o papel das políticas educacionais que tende a invisibilizar os alunos e as escolas do campo, tendo como fundo um projeto educativo para os alunos que os submete à colonização ideológica da classe dominante.

Fica então a pergunta, qual é o lugar dos alunos do meio rural nas políticas educacionais no Brasil? A resposta pode vir da epígrafe, usada na abertura do texto de Wanderley (1997), sobre o lugar dos rurais no Brasil moderno, quando Guimarães Rosa, de forma exemplar, diz: "Para o pobre, os lugares são mais longe"

(1997 *apud* Wanderley, 1997, p. 1). Esta citação remete a um fragmento importante do texto da autora, quando diz que é preciso considerar a área que a população rural está inserida e as relações que se estabelecem entre o meio rural e a cidade próxima, sede do município, na qual ela destaca três tipos de relações, contudo para este texto, apresenta-se somente a primeira, que reflete o atraso, o lugar fora do lugar, assim diz:

os casos em que a população do campo é excluída dos bens e serviços concentrados na cidade, sede municipal, seja porque esta é muito distante dos locais de moradia dos rurais, seja porque estes têm poucos meios de locomoção; esta situação, que não é rara no Brasil, se traduz por um isolamento, relativo, porém profundo, do campo e o conseqüente reforço do modo tradicional de vida (Wanderley, 1997, p. 4).

Nessa linha de pensamento, Santos e Bezerra Neto (2019), ao abordarem a falta de uma escola próxima à comunidade rural e uma política de educação do campo para sanar o problema, cria uma política de transporte escolar. Os autores descrevem a problemática do deslocamento dos estudantes, a partir do final dos anos 90, na realidade pesquisada por eles, que receberam um veículo em péssimas condições de uso. Devido a isso, o transporte mostra-se frágil, quebra com frequência, atrasa, entre outros problemas que dificultam o acesso à unidade escolar.

Nos relatos mencionados acima, os colaboradores desta pesquisa falam sobre o tempo gasto, caminhando até a escola, e as dificuldades enfrentadas nesse percurso, que demandava uma ação mais efetiva para garantir o acesso à escola em segurança. Situação semelhante é encontrada no estudo de Palma e Miranda (2019), sobre a locomoção dos estudantes da zona rural à escola da zona urbana, em um município do Mato Grosso do Sul. Por meio de entrevistas com alunos que vivenciam atualmente os desafios do deslocamento até a escola.

Para os pesquisadores, “a realidade do aluno da zona rural, que se desloca diariamente é muito difícil. Chegam cansados, após terem percorrido grandes distâncias. Muitas vezes, passam frio e fome durante o percurso” (Palma; Miranda, 2019, p. 144). Além dos riscos já mencionados, tal rotina extenuante tem efeitos no aprendizado do estudante. Tal problemática solicita políticas públicas que não garantam apenas o acesso à escola, mas, estudos que considerem os prejuízos e os riscos impostos por esses deslocamentos (*Ibidem*).

Quando os estudantes continuavam os estudos na zona urbana para concluir o Ensino Fundamental, tinham direito ao “passe escolar” e usavam o ônibus que atendia todo o bairro. Eduardo relata que estudou até a antiga oitava série (hoje nono ano), pois a gratuidade do transporte era garantida até o final do Ensino Fundamental, ou seja, o benefício não se estendia até o Ensino Médio. Com isso, nota-se a amplitude da problemática do acesso à escola para os alunos provenientes da zona rural.

Além disso, como assevera Cury (2002, p. 259), não basta declarar o direito à educação. Essa é uma parte importante, mas é preciso “assegurá-lo e implementá-lo”. Isso não ocorreu na experiência de Eduardo e de tantos outros que deixaram a escola, por não ter uma unidade escolar próxima a sua casa, nem a gratuidade para o deslocamento até a mais próxima.

Os excertos das narrativas também evidenciam como a escolarização do período relatado (anos 1980) carregam as dificuldades apontadas por Souza e Ávila (2014 *apud* Santos, 2021), na introdução das escolas, na zona rural, nos anos de 1930. Chuvas ocorrem com frequência no decorrer do ano. Se isso impede a ida do professor a escola é um aspecto para observar o quanto a garantia do oferecimento das aulas para esse público, não consistia em preocupação dos responsáveis pelos sistemas de ensino.

Por fim, a narrativa destes estudantes evoca como o acesso à escolarização não se dá da mesma forma para todos, em nosso país. Dependendo da localidade, ele é mais difícil ou não. As soluções ofertadas para o acesso à escola, nas últimas décadas, investiram majoritariamente no transporte escolar, sem considerar os riscos, os

desconfortos (sono, fome, frio etc.) que os alunos estavam expostos. Políticas deste gênero não ponderam os impactos do cansaço e das eventualidades que dificultam a circulação do transporte (chuva, problemas mecânicos, por exemplo), que podem comprometer o processo de ensino aprendizagem. Recaindo sobre o aluno, uma experiência de não sucesso na escola e a impossibilidade de participar em um mundo que valoriza tais conhecimentos. Esse é um retrato da desigualdade escolar e social a que os filhos de camponeses estão submetidos, pois como indica Cury (2002, p. 258) “a pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide de distribuição da renda e da riqueza”.

3.2 A chegada na escola da zona urbana

Rita, em seu relato, nos traz a perspectiva da precariedade da infraestrutura básica dos espaços escolares, destinados aos estudantes do meio rural, pois segundo ela:

Foi um pouco complicado quando passei a estudar na E.E.P.S.G 'Viscondessa da Cunha Bueno', com uma estrutura bem diferente do que eu estava acostumada, pois ali era realmente uma escola, com muitas salas de aula, pátio, refeitório, biblioteca que era algo que eu não conhecia (Entrevista realizada em Bragança Paulista, 06/10/2022).

O impacto positivo ao se deparar com os espaços desconhecidos como a biblioteca, por exemplo, na exposição de Rita, evidencia a pouca atenção dada pelos governantes e pela sociedade para uma oferta efetiva de educação na zona rural, conforme Santos Neto e Bezerra Neto (2021). A construção de escolas, a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico voltados para as pessoas do campo enfrentam dificuldades desde o surgimento das escolas nesses espaços (Santos, 2021). Como asseveram Santos e Bezerra Neto, “[...] persistem governantes que agem sobre a escola do campo como se esta fosse apêndice à escola da cidade, isto quando não a tratam

como um depósito de materiais inservíveis para a escola urbana” (2019, p.111).

Além do impacto sentido por Rita ao conhecer a estrutura de uma escola, há o embate cultural trazido por Ana:

Era a famosa tiração de sarro quando o ônibus atrasava, ou quando chovia e tinha que andar muito para pegar o ônibus e acabava chegando suja na escola, pelo sotaque e palavras que falávamos na zona rural. Às vezes conto para meus alunos e eles não veem isso como zoação, mas na época era. O chamado bullying de hoje em dia. Morar na zona rural era motivo de piada. Mas como eu sempre falo eu não ligava porque eu queria mesmo era estudar (Entrevista realizada em Bragança Paulista, 05/10/2022).

A preocupação com os calçados nos dias de chuva, fato que denunciava a origem dos estudantes, perpassou três dos quatro relatos colhidos nesta pesquisa. Eduardo tinha uma estratégia de colocar uma sacola plástica sobre os sapatos, para não os sujar e evitar “passar vergonha”, nos dias de chuva, quando necessitava caminhar uma distância maior até o ponto de ônibus.

Durante o Ensino Fundamental II, estudávamos na cidade. Saíamos de casa às 5:20 h da manhã, caminhávamos cerca de um quilômetro até o ponto de ônibus. Quando chovia a caminhada era maior, cerca de quatro quilômetros, pois o ônibus não entrava na estrada de terra e aguardava os passageiros na rodovia. Um desses dias, caminhamos por essa estrada, cheia de lama, sujamos o sapato, mas fomos para escola, mesmo assim. Chegando lá, na última aula, faltou a professora de matemática (que sempre faltava). O inspetor de alunos veio ficar com a turma até terminar a aula vaga. Num dado momento, ele olhou para mim e para minha irmã, para nossa carteira e viu que o chão no entorno estava sujo com o barro, foi quando pediu que saíssemos e fossemos buscar uma vassoura para varrer a sujeira que tínhamos feito.

Como a escola da cidade acolhe os estudantes da zona rural? Quais concepções de estudantes estão presentes nas ações realizadas (ou não) pela escola? É o diferente, não habitual, ‘estrangeiro’ nesse espaço? Sobre essas questões, que não temos a

pretensão de responder aqui, mas lançar pistas para reflexão a partir das considerações de Wanderley (1997), sobre o rural e o urbano no Brasil. Para a autora, devido ao pouco interesse dos estudiosos, com as questões tocante ao rural, tem-se a impressão de que este meio deixaria de existir pela intensidade do processo de urbanização do país.

Além disso, a pesquisadora alerta para os critérios adotados em diferentes países para definir o que é rural e o que é urbano. No caso brasileiro, o espaço urbano centraliza ações necessárias para a vida em sociedade (acesso a bancos, setores administrativos, acesso a saúde entre outros), não existindo um município rural, como há na França, por exemplo. Dessa forma, “a vida desta população rural depende, portanto, direta e intensamente do núcleo urbano que a congrega, para o exercício de diversas funções e o atendimento e de diversas necessidades econômicas e sociais. O meio rural consiste assim no espaço de precariedade social” (Wanderley, 1997, p. 3). A partir dessa perspectiva, como manter uma visão positiva de ser morador da zona rural?

Outro fator que pode colaborar para essa diferenciação notada pelos estudantes oriundos do campo é a visão caricatural do caipira, o “jeca tatu”, imagem estereotipada desenvolvida no século passado. A qual veicula a ideia do homem do campo como o sujeito analfabeto, sem conhecimentos, atrasado em contraposição ao morador da zona urbana, estudado, moderno (Martins, 1975).

Com isso, perpetua-se na sociedade e na escola, uma visão pré-concebida e desvalorizada do rural e das pessoas que lá vivem. Esse modo de conceber os moradores do campo é evidenciado nos relatos dos estudantes, que precisaram superar desafios para chegar à escola, seja ela no campo ou na cidade, e ainda se deparar com uma depreciação do seu modo de ser, de falar e outros sinais que demonstram sua origem.

Mesmo que o processo de escolarização desses estudantes tenha se deparado com esses episódios, reveladores dessa tensão entre o urbano e o rural, vale destacar que, de uma forma ou de

outra, eles trilharam esse espaço ora carente, ora hostil, ora deslumbrante e se tornaram professores. Rita e Giovana cursaram Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, antes dele ter sido substituído pelo Normal Superior, a partir da última LDB⁴. Em seguida cursaram licenciatura Plena em Letras. Ana, diferente dos outros entrevistados, concluiu o ensino fundamental em uma escola rural. Tratava-se de uma escola polo que recebia estudantes dos bairros vizinhos. Estudou na zona urbana durante o Ensino Médio. Em seguida cursou a Licenciatura Plena em Geografia. Eduardo devido à falta de transporte gratuito e/ou escola próxima a sua residência, voltou a estudar na Educação de Jovens e Adultos 19 anos depois. Após concluir o Ensino Médio cursou Pedagogia, fez o concurso público para professor e desde 2020 atua na escola onde estudou.

Considerações finais

As experiências e ou vivências dos ex-alunos do campo em suas trajetórias de escolarização, aqui relatadas, demonstraram as lutas para acessar à escolarização formal. A escola, no meio rural, vivenciada pelos estudantes na década de 1980, era marcada pela carência de materiais, de um espaço físico adequado para as atividades e uma proposta de trabalho visando essa população. Como já mencionado, a esse espaço destinava-se o que não era mais utilizado nas unidades da zona urbana (Santos; Bezerra Neto, 2019). Já o relato de Ana, que estudou na mesma escola que a Giovana, uma década depois, evidencia que a mesma se deparou com uma organização um pouco diferente, com a existência de um polo na zona rural para que os alunos concluíssem o Ensino Fundamental. Sobre isso Santos (2021) vê, nesse processo, indícios de barateamento na educação, no qual gestores optam pela economia gerada pela nucleação e deslocamento dos alunos.

⁴Lei 9394/1996

No entanto, como discutem Palma e Miranda (2019), tal escolha desfavorece fortemente os estudantes, pois chegam cansados e com fome, o que pode comprometer a aprendizagem, além de não oferecer uma educação do campo aos residentes desse espaço cultural e suas especificidades.

Contudo, ao retomar o relato de Rita, admirada com os novos espaços da escola da zona urbana, desconhecidos por ela e pelos estudantes das escolas do campo, que provinham de espaços precários e de experiências desafiadoras para permanecerem nela, ainda precisam se adaptar ao novo espaço, não incomodar, tomar cuidado para não deixar vestígios da sua origem. Pois, são oriundos de um meio que a sociedade brasileira, há séculos tolera (ou consente) que não exista uma oferta de escolarização efetiva. Fica acentuada a distinção entre os moradores das duas localidades. Isso não se alterou nem nos momentos em que a economia era centralizada nesse espaço, como pontuado por Santos Neto e Bezerra Neto (2021). Ao contrário, o histórico da educação do campo é marcado pela ausência de propostas efetivas e destinadas a esse público.

Por fim, o direito de todos para a educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, a mobilização dos movimentos sociais em prol de uma educação do campo nos anos de 1990 tem buscado mudar essa história e oferecer outras oportunidades educativas. Podemos almejar outras experiências para os alunos das escolas no/do campo.

Referências

BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo**: um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm/.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo (Obras escolhidas, Vol. 3). São Paulo: Brasiliense, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3474821/mod_resource/content/1/W_Benjamin%20-%20Sobre%20algund%20temas%20em%20Baudelaire.pdf. Acesso em: 22 de set. 2022.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 150–168, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639696. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 21 set. 2022.

BEZERRA NETO, L.; SANTOS NETO, J. L. Aspectos históricos sobre a Educação no Campo. In SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. (org.) **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo**: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CAMARGO, G. A. **O PIBID no curso de Pedagogia**: implicações para a formação docente. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2015.

CONTI, L.; SPERB, T. M. A composição de narrativas pela dupla terapeuta-paciente: uma análise da sua organização e da sua sequência de ações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2009, 22(1), 119-127. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v22n1/16.pdf>.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa** [on-line]. 2002, n. 116, p. 245-262. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Acesso em: 12 Jan. 2023.

GALZERANI, M.C.B. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos CEOM**, n.28, p.16-30. 2008

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. S. **Capitalismo e Tradicionalismo.** São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975.

MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. Educação do/no campo: história, memória e formação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 48, p. 06-18, 29 abr. 2015.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

PALMA, R.; MIRANDA, S. M. Mobilidade dos estudantes da zona rural para as escolas urbanas (Amanbaí – MS). **Desenvolvimento, fronteiras e cidadania**, v. 3, p. 355-365, 2019.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SANTOS, H.; OLIVEIRA, P.; SUSIN, P. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: Revisão e perspectivas. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 359-382, 26 jun. 2014.

SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L. Aspectos históricos sobre a Educação no Campo. *In:* SANTOS, M. C.; (org.) **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SANTOS, M. C. Escolas multisseriadas rurais paulistas: organização do ensino e trabalho educativo. *In:* SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. (org.) **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SANTOS, P. O.; BEZERRA NETO, L. Educação no campo e condições de acesso à escola: diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à escola no Assentamento Guarani. BEZERRA NETO, L.; SANTOS NETO, J.L. (org.) **Políticas públicas e educação rural no contexto da América Latina.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SILVA, M. R. D.; ORTIZ, N. L. F. A educação do campo no contexto histórico: algumas reflexões. *In:* **I Seminário Regional de Educação**

do Campo: projetos políticos pedagógicos das escolas do campo, 2013, Santa Maria.

WANDERLEY, M. N. B. O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno. **Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural**, 1997. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st01-2/5213-mariawanderley-o-lugar-dos/file>

Alunos do campo na escola urbana: desafios e perspectivas a partir de um estudo de caso em Limeira, SP

Tatiane Cristina Beck Diotto¹

Viviane Cristina Giuste²

Flávia Sanches de Carvalho³

1. Introdução

Buscamos, neste capítulo, contribuir para os estudos que se voltam para a realidade do aluno do campo, com foco especificamente nas práticas pedagógicas de uma escola do município de Limeira (SP), chamada Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF) Professora Jamile Caram de Souza Dias. Especificamente, parte da pesquisa aqui apresentada, enfoca a relação com um grupo de estudantes, residentes na área rural, e estão inseridos nessa Unidade Escolar, localizada no perímetro urbano. Pretende-se compreender os impactos causados às famílias no deslocamento, em transporte escolar, notadamente em função do tempo despendido no transporte. Ademais, soma-se a este objetivo outro, também importante que é analisar o olhar pedagógico da escola sobre estes discentes.

O ponto que desperta nosso interesse, por esta temática, corresponde às dificuldades encontradas por esses estudantes, que indiretamente, refletem no ensino/aprendizagem. Fatores como o

¹ Bacharel em Administração de Empresas. Licenciatura em Matemática. Pós-graduação em Educação Infantil. Pós-graduação em Educação Especial. E-mail: diotto.tati@gmail.com.

² Graduação em Pedagogia. Graduação em Artes Visuais. Pós-graduação em Alfabetização. E-mail: vigiuste@gmail.com.

³ Doutora em Ciência Política pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Política da UFSCar. E-mail: flaviasanchescarvalho@gmail.com

horário que acordam para conseguir utilizar o transporte escolar, saindo de suas casas pela manhã e retornando somente à noite. Em dias chuvosos ou de baixas temperaturas apresentam mais ausências nas aulas, a baixa participação das famílias nas atividades e reuniões escolares, êxodo rural e deficiência de recursos materiais e tecnológicos desses alunos provenientes do campo.

Metodologicamente, as informações que apresentaremos fazem parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o documento norteador de toda dinâmica escolar. Acreditamos que estas informações podem ser relevantes para questionarmos sobre o planejamento e metas de ensino da escola municipal Jamile Caram. A pesquisa de campo buscou descrever o perfil das famílias dos alunos provenientes do campo, que estudam no CEIEF Professora Jamile Caram. Devido a pesquisa ter sido desenvolvida no período da pandemia Covid 19, foi aplicado um questionário por meio do *Google Forms*, via grupo no aplicativo *WhatsApp*, visando conhecer a realidade dos alunos da escola estudada.

Acreditamos que o resultado deste esforço acadêmico poderá colaborar sobremaneira nos estudos sobre a temática, como também contribuir para entendermos os limites e desafios em perspectiva micro, da escola estudada e do município de Limeira, mas também em perspectiva macro para os estudos de todos os municípios que atendam os estudantes do campo na área urbana.

2. Considerações e caracterizações sobre o estudo de caso

A Secretaria Municipal de Educação de Limeira possui 82 unidades escolares, que atendem crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Com aproximadamente 26 mil alunos e mais de 1.800 professores efetivos, além de gestores e coordenadores nas unidades escolares e equipes técnicas instaladas na Secretaria Municipal de Educação.

Projetos tais como Escola Integral, Curso Pré-Vestibular Colmeia, Recanto de Histórias, Meio Ambiente, Estar Presente Faz

a Diferença, realizados em parceria com o Instituto Votorantim, pela Educação, complementam as ações pedagógicas para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Por meio de informações públicas institucionais, investir na qualificação dos profissionais é preocupação constante da Secretaria Municipal de Educação, que disponibiliza ao corpo docente, coordenadores, gestores e comunidade em geral, o Centro de Formação do Professor, localizado no Parque Cidade de Limeira, considerado uma referência no atendimento ao profissional da educação, com equipes especializadas para o desenvolvimento de projetos, formação de professores, coordenadores e gestores, salas equipadas com tecnologias e materiais para reuniões, além de biblioteca pedagógica especializada.

A Secretaria Municipal de Educação conta com todos os processos administrativos e pedagógicos informatizados, como planejamento de aulas, controle de alunos, notas e frequência, avaliações on-line e análise de desempenho pedagógico dos alunos. No Centro de Formação do Professor está localizado o Teatro Nair Bello, destinado a encontros, conferências, palestras, apresentações culturais, espetáculos artísticos, entre outros. Também, segundo informações públicas institucionais, o desafio atual da administração municipal é sanar o déficit por vagas em creche e, para tanto, novas unidades escolares estão sendo construídas e outras estão passando por adaptações e ampliações. Além disso, convênios com escolas particulares, através do Programa Bolsa Creche, faz com que a cidade de Limeira caminhe na direção da eliminação do déficit de vagas em creches.

Especificamente, sobre o Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Jamile Caram de Souza Dias, este está situado em um bairro na periferia do município paulista de Limeira. A escola foi inaugurada em 05 de dezembro de 2007, iniciando suas atividades letivas em janeiro de 2008, atendendo

alunos da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental primeiro ciclo⁴.

Embora, hoje, a região seja classificada como área urbana, no início do loteamento ainda era considerada zona rural e pertencia à Fazenda Agrícola Santa Adélia, produtora de cana-de-açúcar. Por volta de 1997, a Fazenda ficou isolada entre os bairros que avançavam sobre o território e iniciou o processo de fragmentação das terras para criar um loteamento urbano. O bairro criado – Santa Adélia – é de fácil acesso a três importantes rodovias que ligam Limeira à Piracicaba, Limeira à Iracemápolis e à Rodovia dos Bandeirantes.

Em meados do ano de 2014, a escola passou a ser uma unidade vinculadora ou nucleada, incorporando a Escola Municipal Isaura Gaiza Penteado, que atendia os alunos na zona rural (Bairro Parronchi, Bairro Geada, Barra Verde e Graminha). Após reuniões entre a equipe gestora da época e membros da Secretaria de Educação, incluindo a participação da comunidade, houve um remanejamento dos alunos, com o objetivo de que cada segmento fosse atendido em um prédio, evitando-se assim, as salas multisseriadas e o fechamento por falta de discentes. Com o remanejamento, o prédio localizado na área rural (Isaura Gaiza) passou a atender os alunos da Educação Infantil (1ª e 2ª etapas), sendo que os alunos do Ensino Fundamental passaram a ser atendidos no prédio da Escola Jamile, na zona urbana.

Uma escola fica distante 2,4 km da outra e com isso, houve a necessidade de transporte para os alunos da área urbana, que se deslocavam para a área rural e, também, da área rural, que eram transportados para a área urbana. Os alunos eram acomodados em ônibus fornecidos pela Prefeitura e parceiros (via Licitação) e eram acompanhados pelos professores e/ou monitores durante o percurso. A Educação Infantil passou a ser atendida no horário integral, e o Ensino Fundamental (para os alunos que se

⁴ Conforme Decreto n.º 301, de 03 de outubro de 2007, publicado no Jornal Oficial do Município em 06 de outubro de 2007.

deslocavam da zona rural para a zona urbana) também. No projeto de ensino para a Educação Integral, os alunos do Ensino Fundamental eram atendidos pelo Programa Federal “Mais Educação” até às 15 horas, sendo que a partir deste horário, a escola disponibilizava monitores para acompanharem as atividades extracurriculares.

Este modelo de trabalho durou de 2015 a 2016. No ano de 2017, todos os alunos foram matriculados na Unidade Escolar sede (CEIEF Jamile) e a Escola Isaura passou a não mais atender alunos regulares, somente no contra turno, com o Programa Federal “Mais Educação”. Esta situação permaneceu nos anos de 2017 e 2018. No ano de 2019, todos os discentes passaram a ser atendidos no prédio da Escola Jamile. A Unidade Escolar Jamile possui um amplo e privilegiado espaço físico, disponibilizando aos professores e alunos um ambiente adequado às necessidades educacionais da comunidade. Tem várias salas de aula, sala de informática, biblioteca, sala de arte, quadra poliesportiva, pátio coberto, parque, horta, estufa e pomar.

Devido à pandemia mundial de Covid-19, os alunos foram atendidos de meados de abril de 2020 a julho de 2021, de maneira remota ou no ensino híbrido (opcional a seus responsáveis). Cabe ressaltar que, no ano de 2022, a escola contava com 547 alunos matriculados, sendo 199, na Educação Infantil (creche e pré-escola) e 348 matriculados no Ensino Fundamental.

3. Educação, campo e cidade

A Educação abrange um conjunto de princípios, ideias e conhecimentos que agregam valores em diferentes fases do desenvolvimento sociocultural. A partir dessa concepção, é necessário discutir sobre a formação docente, a escola do campo e o processo de ensino-aprendizagem nela desenvolvido.

Historicamente, o professor rural sempre ocupou os espaços menos privilegiados na escala da valorização profissional do magistério. A falta de qualificação profissional, salários inferiores,

condições precárias de trabalho, sobrecarga com elevadas jornadas, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, são algumas questões que contribuem para essa pouca valorização (Vighi, 2008).

Cabe ressaltar ainda a falta de cursos de aperfeiçoamento para o docente no campo e do campo, plano de carreira e incentivo a qualificação continuada, levando-se em consideração que grande parte dos docentes atuantes no campo acabam por desempenhar outras funções não pertinentes ao cargo. Inerente à profissão, os docentes de modo geral, encontram dificuldade em encontrar horário destinado para estudo, pesquisa e planejamento, ficando evidente estas dificuldades também no docente que atua em escolas do campo.

É importante destacar o papel fundamental do docente em todas as comunidades em que atuam no sentido de ser o profissional com formação formal, sendo atuante no papel do cidadão em sua construção histórico-crítica. Na comunidade rural, muitas vezes, o único profissional formal acaba sendo o docente, cabendo a este contribuir para que a comunidade se qualifique. Faz-se necessário refletir sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes em sala de aula, pois fica sobre sua responsabilidade a adaptação do currículo por meio do ensino, de maneira mais eficiente, conforme a prática pedagógica do professor.

O histórico brasileiro mostra não haver “uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e, na prática de formação de profissionais da educação e na formação de educadores do campo como preocupação legítima” (Arroyo, 2007, p. 158). Assim, percebemos que os programas de formação são baseados no modelo de “escolarização formal e urbana”, visando “garantir a reprodução das relações sociais de produção” (*Ibidem*), sendo que as especificidades da escola do campo acabam sendo esquecidas pelo profissional docente. O autor reflete sobre a importância de que o profissional que irá atuar na escola do campo, seja, também, do campo, para ter conhecimento da comunidade que o cerca, o contexto em que está inserida a Unidade Escolar, tornando o processo de ensino-aprendizagem coerente e adequado.

No entanto, o que comumente acontece é o professor oriundo da zona urbana, atuando na zona rural, cabendo a este se repertoriar com os alunos, outros profissionais e com a comunidade, a fim de que sua prática de ensino corresponda às expectativas e especificidades desses sujeitos sociais. Todavia, não se pode menosprezar que, quando culturas ou contextos diferentes estão inseridos no mesmo ambiente, seja escolar ou outros, o conhecimento de todos os envolvidos se amplia na troca de saberes e experiências.

A dinâmica do desenvolvimento urbano-industrial fortaleceu o êxodo rural para os grandes centros urbanos, com a expectativa de melhores condições de vida e trabalho. As famílias também buscam melhores condições de ensino, pois o paradigma utilizado é que a escola urbana tem muito mais para oferecer do que a escola no campo (Rotta; Onofre, 2010).

Desse modo, é importante entender as necessidades dos profissionais, dos alunos e da comunidade rural, visando uma reestruturação de ensino, formação de professores, melhores condições de assistência escolar, deslocamento, infraestrutura da unidade escolar, e grau de inserção da família no desenvolvimento pedagógico. Neste sentido, a identidade camponesa se torna fundamental. Segundo Rotta e Onofre (2010, p. 4):

A política de identidade do campo precisa compreender que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, introduzir novas relações baseadas na solidariedade entre campo e cidade e nas formas de poder de produção econômica, de gestão política e do cognitivo. O campo é um espaço rico e diverso, tendo produto e produtor de cultura. Essa capacidade que produz cultura, que o constitui um espaço criativo, e não simplesmente um espaço de produção econômica, o campo é, em primeiro lugar, espaço da cultura.

O campo precisa ser reconhecido como um local específico de sujeitos com cultura, identidade e conhecimentos próprios, esses

direitos sociais devem ser respeitados e atendidos. Ainda segundo Rotta e Onofre:

Para o fortalecimento da escola rural, a educação é um grande aliado, havendo a necessidade de basear-se em questões que interessam ao próprio indivíduo do campo: defesa do meio ambiente, tecnologias agrícolas, novos maquinários, exercício político, cidadania. Esta estrutura deve respeitar os hábitos rurais, as diferenças regionais, como os horários, a valorização do mundo rural, os temas, a metodologia de ensino e um calendário que respeite o ciclo da agricultura. E não empurrar o camponês para a dinâmica perversa, sendo o êxodo rural, seja em busca de emprego ou de escolarização (Rotta; Onofre, 2010, p. 6).

A educação do campo, portanto, procura levar a escolarização a essa população, indivíduos com peculiaridades, conhecimentos e cultura diferente da população urbana. Desde o princípio do processo de escolarização, essa parte da população tem difícil acesso à educação, na maioria das vezes precarizada, tendo que se deslocar para os centros urbanos em busca de melhor qualificação educacional. E assim, quando pensamos em incluir a população rural na escola urbana, temos é necessário ter cuidado, pois podemos, ao invés de incluir, excluir.

Além de terem que se deslocar para a escola, usando um tempo considerável, são expostos à precariedade do transporte e serviço, que normalmente é de péssima qualidade. Os estudantes são retirados do ambiente/contexto em que vivem, inseridos em salas de aula com professores que não conhecem a realidade rural. Isto dificulta a criação de uma rotina baseada nos costumes e hábitos desta parcela da sociedade, sendo, portanto, o professor, mero transmissor de conhecimento acadêmico, sem conseguir estabelecer relações entre os conteúdos e os conhecimentos do campo, o que pode dificultar a aprendizagem. Quando a escola se mantém rural, o olhar a estes alunos é especial, onde vê-se a adaptação curricular e a equipe pedagógica centrada nas especificidades dos discentes e seus familiares. Vemos, portanto, que existem escolas rurais

fechando e conseqüentemente os alunos são trazidos a escolas urbanas, onde o ensino tende a não ser atrativo, provocando desmotivação e, em muitos casos, a evasão escolar.

Durante as leituras, vemos o quanto é importante pensar no aluno, pelo aluno, no seu contexto, considerando a sua diversidade de conhecimentos de mundo, o quando é importante relacionar os conhecimentos dos alunos no currículo e em todos os documentos da Unidade Escolar, incluindo o Projeto Político Pedagógico. Na realidade, isso raramente acontece, por falta de formação e habilidade. Até a formação dos professores para as escolas do campo deveria ser específica, onde o educador se identificasse com esse segmento, para que seu desempenho fosse pleno e satisfatório. No entanto, a realidade se mostra distante, onde professores não conhecem a vida rural, conseqüentemente, não conseguem contextualizar os conhecimentos. Desta forma, segundo Cortella:

[...] ao pensar em Educação no século XXI, uma encrenca muito séria se anuncia. Algumas escolas, alguns educadores, vez ou outra, nos deixamos levar por uma armadilha: achamos que já sabemos, que já conhecemos, que a melhor maneira de fazer é como já fazíamos. E deixamos de lado algo que nos alerta. Arrogância é um elemento muito perigoso em Educação. Nossa área é muito complexa para acharmos que ela pode ser simplificada (Cortella, 2014, p. 21).

4. Desafios e perspectivas

A partir dos procedimentos metodológicos adotados foi possível buscar entender mais sobre as condições de vida dos alunos. A partir das informações coletadas, através da pesquisa realizada, com pais e estudantes, foi possível constatar que, a maioria dos alunos provenientes da área rural são filhos de trabalhadores do campo ou filhos de proprietários de terras. Ademais, 60% têm casa própria e 40% moram em casa cedida pelos patrões.

Também foi possível constatar que 70% dos alunos entrevistados utilizam o transporte escolar oferecido pela

prefeitura. Estes relatam ter o ponto de ônibus próximo à residência e os pais acompanham os filhos no ponto até o embarque. Conforme os dados, os outros 20% dos alunos utilizam veículo particular e 10% vão a pé para a escola. Apesar dos números mostrarem que a maioria dos alunos utiliza transporte para ir à escola, 80% dos entrevistados disseram morar a menos de cinco quilômetros da Unidade Escolar.

Os alunos chegam à escola em horário próximo ao início das aulas, 7h para aulas da manhã e 12h30 para aulas do período vespertino. Quando chegam, tomam o café e no horário intermediário entre as aulas fazem uma refeição. Toda alimentação é acompanhada por um nutricionista da Prefeitura.

Os dados apontam ainda que 75% das famílias entrevistadas residem em área rural, 53,8% moram em casa própria, 51,5% possuem até 6 pessoas na residência, 50% moram até 5 km da escola, 76,9% utilizam o transporte escolar que passa próximo à residência e 38,5% das famílias trabalham na agricultura. No período de aulas remotas, devido à pandemia Covid 19, 53,9% dos entrevistados relataram ter dificuldades quanto ao uso das tecnologias.

Segundo a pesquisa *TIC Educação* (2018), realizada pelo Comitê para Democratização da Informática (CPDI, 2022), a falta de estrutura enfrentada pela educação no meio rural do Brasil é um dos principais motivos do atraso no acesso às novas tecnologias. Conforme a pesquisa, que analisou o uso das tecnologias de informação e comunicação em escolas do país, mais de 50% das escolas rurais não têm acesso à *internet*.

O acesso às tecnologias é facilitado na zona urbana, porém, apesar de ter mais acesso, os equipamentos tecnológicos ficam em função dos adultos, a qualidade dos serviços prestados não supre as necessidades. Com a dificuldade acentuada pela localização da zona rural, os alunos, que também têm seus equipamentos geridos por adultos, ficam ainda mais segregados de recursos. Percebe-se que a falta dos recursos tecnológicos para o ambiente escolar, seja

para pesquisas, vivência de mundo ou mesmo diversão, causa impactos negativos quando associados ao desempenho escolar.

Tal falta de estrutura demonstra o descaso político com a educação escolar, sendo, também, pouco valorizada pela sociedade, o que se agrava, quando se trata da Educação do Campo, quando faltam recursos físicos e materiais necessários e formação para os docentes que atuam neste segmento educacional. Com isso, a Educação do Campo apresenta condições precárias de desenvolvimento em descumprimento à legislação brasileira. Contudo, apesar desses obstáculos, os professores, alunos e comunidade fazem da Educação do Campo uma vitória diária, lutando pelos seus ideais, garantindo uma educação transformadora.

O desenvolvimento do campo e a permanência dos filhos de produtores rurais nas áreas rurais são aspectos problemáticos para o Brasil. O Comitê para Democratização da Informática (CPDI, 2022) destaca a importância de investir nas escolas rurais, fornecendo estrutura adequada e acesso à *internet*, a fim de superar esse desafio. Acredita-se, tacitamente, que a garantia de uma educação de qualidade contribui para o progresso do país. No entanto, o CPDI alerta que o descaso do governo em relação às escolas rurais, inclusive a possibilidade de fechamento dessas instituições, prejudica o desenvolvimento do campo e afeta a economia.

Nesse sentido, é necessário promover investimentos que proporcionem uma estrutura adequada às escolas rurais, bem como garantir o acesso à *internet*, visto que a conectividade é fundamental para o acesso ao conhecimento e desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida no século XXI. É importante ressaltar que a educação de qualidade no meio rural não se restringe apenas ao aspecto acadêmico. Além de um currículo que contemple as necessidades específicas desse contexto, é necessário oferecer suporte pedagógico e psicossocial.

Considerações finais

A partir da análise empreendida, pode-se concluir que, apesar de os alunos da Unidade Escolar, aqui citada, serem bem assistidos, ainda há muito a ser feito pela Educação do Campo e para o campo, mesmo sabendo que, atualmente, as discussões sobre o assunto venham se expandindo, gradativamente, despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores e estudiosos diversos, fazendo assim com que o assunto seja colocado no centro de muitos estudos. A educação formal oferecida aos povos do campo, muitas vezes, é tratada com total descaso, pois é vista por muitos como uma educação desnecessária (Arroyo, 2007), sendo assim oferecida de qualquer jeito, como se a população do campo fosse diferente, como se fossem pessoas inferiores, não sendo dignas de receber o mesmo aprendizado dos alunos da área urbana.

Ressaltamos a importância da formação continuada dos profissionais da educação, pois estes são essenciais para o processo de mudança de concepção e abertura da mentalidade da comunidade para a importância de uma educação igualitária para todos. Assim, o curso “Escola da Terra” vem ao encontro de uma demanda latente da equipe pedagógica a fim de se embasarem sobre os assuntos e políticas públicas voltadas para a educação do campo. Através das aulas e materiais disponibilizados para os cursistas, podemos nos apropriar e aprofundar sobre a temática, além de serem importantes os momentos de discussão, mesmo que virtualmente, onde podemos experienciar através do outro, como se dá o trabalho em outras regiões do Brasil e dentro do nosso próprio município.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: Acesso em: 09 jun. 2023.

COMITÊ PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMÁTICA (CPDI). **Escolas Rurais**. São Paulo: CPDI, 2022. Disponível em: <https://cpdi.org.br/escolas-rurais/>. Acesso em: 09 jun. 2023.

CORTELLA, M. S. E quanto a nós, docentes? **Construir Notícias**, Pernambuco, 2014. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/e-quanto-a-nos-docentes/>. Acesso em: 09 jun. 2023.

ROTTA, M.; ONOFRE, S. B. Educação, Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no município de Dois Vizinhos – PR. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n. 1, p. 75-84, jan./abr.2010.

SÃO PAULO. Prefeitura de Limeira. **Projeto Político Pedagógico do CEIEF Professora Jamile Caram de Souza Dias**. Prefeitura de Limeira, São Paulo.

VIGHI, C. S. B. **Professores leigos em escolas rurais**: trajetórias de vida profissional de um passado (re) visitado. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

Análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola urbana com estudantes da zona rural: um estudo de caso da E. E. Arlindo Bittencourt

Michele Colombo Monaco¹
Flávia Sanches de Carvalho²

1. Introdução

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento diretivo a ser construído pelas escolas. Para a Educação Básica, a LDB, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 12, inciso I, estabelece que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Segundo Veiga (1998, p. 13), “o projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente”. Neste sentido, pensando em uma reestruturação da proposta da Escola Estadual Arlindo Bittencourt, especialmente, por esta atender estudantes da zona rural, sendo uma escola urbana, e tal especificidade não estar contemplada no PPP vigente, a presente pesquisa busca: a) analisar o PPP da unidade escolar em que atua uma das autoras deste capítulo, a saber, a E.E. “Prof. Arlindo Bittencourt”; b) atualizar bibliografia sobre o tema, considerando o planejamento e organização do trabalho pedagógico, que atenda à comunidade escolar em suas especificidades de âmbito rural e urbano; c) relacionar tais especificidades, pensando em um processo de

¹ Graduação em Comunicação Social. Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, SP. E-mail: mcolombomonaco@gmail.com

² Doutora em Ciência Política pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Política da UFSCar. E-mail: flaviasanchescarvalho@gmail.com

ensino aprendizagem mais significativo, transcultural e emancipatório.

O atual PPP da referida unidade escolar requer atualizações necessárias, considerando que o mesmo está em vigência desde de 2019. O documento atual, no ano de 2022, não contempla, em sua abrangência, o público proveniente da zona rural, sendo esta a proposta deste estudo. Considerando-se este aspecto, buscamos orientações e outras propostas já existentes de PPPs para estudo, incluindo proposições junto à gestão da unidade escolar e toda equipe docente, como ponto de partida, para a formulação de um documento melhor fundamentado para a realidade desta escola, culminando na investida da elaboração de um novo PPP, no planejamento de 2023. Para isso, investimos no engajamento de toda a equipe e comunidade escolar, com a esperança de uma reestruturação consciente e sólida, em busca de uma nova proposta pedagógica para a escola.

Entendemos a participação do aluno do campo na escola da cidade, como um tema de suma importância nos estudos que versam sobre a educação intercultural na contemporaneidade, haja vista a situação de inadequação quanto ao trabalho pedagógico dirigido aos estudantes provenientes da zona rural, muitas vezes, inseridos nas escolas em meio urbano, sem que haja qualquer planejamento para que ocorra um processo de aprendizagem mais rico, pois, posto este cenário de pluralidade cultural, as experiências e aprendizagens poderiam ser muito mais instigantes, no entanto, negligenciando-se tal pluralidade, o processo de ensino-aprendizagem encontra-se fragmentado e com pouco sentido aos estudantes.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (Leite, 2002, p. 14).

Metodologicamente, esta pesquisa se valeu de revisão bibliográfica, vivência participativa como professora efetiva na unidade escolar e a leitura e análise do PPP atual da Escola Estadual Arlindo Bittencourt. Para isso, foi necessária a socialização com a atual diretora e com outros membros da gestão, professores e comunidade escolar, chegando-se à conclusão da necessidade de criarmos, inicialmente, questionários e aplicá-los aos alunos e, também, à comunidade escolar para a obtenção de dados atualizados. Estes questionários foram feitos por meio do formulário do *Google Forms*.

Diante disso, para cumprir os objetivos propostos, esse capítulo está dividido em quatro partes. Primeiramente, apresentamos a caracterização da escola, para em seguida, apresentar o aluno do campo atendido na unidade escolar. A terceira parte apresenta as observações da vivência no cotidiano dos alunos e, por fim, os caminhos e perspectivas para um novo PPP, seguida pelas considerações finais.

2. Escola urbana e estudantes camponeses: conhecer para melhorar

Para que esse capítulo seja melhor compreendido, apresentamos o levantamento da situação da unidade escolar, de acordo com o PPP vigente, na época da pesquisa e de acordo com a vivência de uma das pesquisadoras, docente efetiva na instituição.

Trata-se de uma escola da rede pública estadual, localizada no bairro central da cidade de São Carlos, interior de São Paulo, a qual oferece ensino básico de nível fundamental - anos finais, 6º ao 9º ano - e médio - 1ª a 3ª série. Funciona em dois períodos, matutino - das 7h às 12h35 - e vespertino - das 12h45 às 18h20 -, compreendendo em cada período sete aulas de 45min, com um intervalo de 20 minutos, após a quarta aula da manhã e após a terceira aula da tarde. O ano de 2022 concentra, no período matutino, uma sala de cada ano do fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º anos - e nove salas de ensino médio,

sendo, quatro primeiras séries, três segundas séries e duas terceiras séries, em total de 13 turmas/salas no período da manhã. No período vespertino há doze salas de ensino fundamental, sendo três turmas de cada ano; mais três turmas de ensino médio, sendo uma de cada série, em total de 15 turmas/salas no período da tarde. As turmas têm em média 30 estudantes, contando, portanto, com cerca de 850 alunos no total da escola.

O prédio escolar é antigo, mas o espaço é grande com bastante potencial. Possui andar térreo e 1º andar, também um prédio terreno-abaxo. Conta com duas quadras poliesportivas, sendo uma delas coberta, refeitório, jardim com um pergolado bastante acolhedor, sala de recursos para educação especial - está, no atual momento, de acordo com as professoras especialistas, precisando de revitalização -, sala de informática com equipamentos razoáveis, laboratório/sala *maker* revitalizada há pouco tempo, sala de leitura com um acervo muito bom, infelizmente desativada, por ora. As salas de aula possuem TV *smart*, porém, até o momento, a conexão necessária ainda é insatisfatória. A área verde da escola é extensa e bastante promissora.

A equipe docente atual é composta por uma média de 80 professores, sendo, em sua maioria professores não efetivos; contratados ou eventuais. Essa situação do corpo docente, em sua maioria não efetiva, demarca uma equipe bastante transitória. A equipe gestora é composta por 6 membros, sendo uma diretora, três vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas; uma para o ensino fundamental e uma para o ensino médio. No ensino público básico estadual em São Paulo apenas a função de diretora pode ser cargo efetivo, as demais funções de gestão são todas designadas, esse também é um fator de vulnerabilidade para o bom andamento da unidade escolar, visto a maior possibilidade de não pertencimento e instabilidade por parte da equipe. Na unidade escolar, em questão, ainda há o agravante de a atual diretora não estar em cargo efetivo e sim designada.

Dentre os cerca de 850 estudantes não há uma maioria que seja proveniente do entorno da escola, os alunos vêm de bairros

diversos, os motivos disso, de acordo com o PPP vigente, é um relativo baixo índice de crianças e adolescentes morando no bairro onde a escola está localizada, que é um bairro antigo, muitos dos que residem no entorno, por ser um bairro central com moradores menos desfavorecidos em relação a outros bairros periféricos, boa parte frequenta escola privada e também o apreço de públicos de outros bairros por uma escola central, com um bom histórico de qualidade de ambiente e ensino.

A respeito do nível socioeconômico dos estudantes, o PPP atual revela que mais de 70% das famílias estão divididas entre os que têm renda mensal de 1 a 4 salários mínimos, sendo cerca de metade disso - 35% - com renda de até 2 salários mínimos, apenas. Isso nos mostra que a maior parte das famílias está entre as classes baixa e média/baixa, realidade condizente com a situação geral do país, conforme reportagem do G1 em 2021 (Alvarenga; Martins, 2021).

Focando na expectativa dos estudantes, de acordo com o PPP vigente e, também, na vivência participativa de uma das autoras, eles respondem que acham importante investir e prosseguir nos estudos escolares/acadêmicos, no entanto, na prática, a maioria não demonstra esse valor e planejamento. De acordo com a percepção das autoras e pesquisa pessoal cotidiana com os alunos, falta, em especial, apoio e perspectiva de sucesso pessoal e profissional através dos estudos, principalmente aos estudantes camponeses, situação que pode ser compreendida pelo histórico de ausência de políticas públicas para a educação escolar no espaço rural. Sabemos bem que a realidade social e cultural do nosso país, por enquanto, está distante de suprir de atender com equidade, a grande maioria de crianças e adolescentes da escola pública das classes sociais baixas e médias-baixas.

Não se encontrou a informação sobre o grau de escolaridade dos pais, no PPP da escola. Este é um dado a ser coletado na reestruturação do documento, mesmo assim é presumível, infelizmente, que seja condizente com a baixa renda da maioria das famílias, conforme também é registrado na reportagem de Alvarenga e Martins (2021), e na pesquisa abaixo citada.

[...] pais que estudaram por um período maior oferecem um ambiente mais favorável para o desenvolvimento escolar de seus filhos, enquanto que aqueles pais que estudaram pouco e que não têm consciência da importância da educação para os filhos acabam desestimulando sua participação na escola. Por isso, a maioria das crianças carentes tem um atraso no seu desenvolvimento (Sunti, 2011, p. 40).

Desse modo, precisamos encarar o compromisso político de fazer da escola um lugar de acolhimento e aprendizagem significativa para essas crianças e adolescentes. Que a escola seja um lugar onde estes queiram estar, se orgulhem de estar e de aprender juntos.

A Escola Estadual Arlindo Bittencourt recebe esses estudantes em demanda maior que outras escolas urbanas do município, pois é a unidade escolar direcionada pela Diretoria de Ensino para esse público, logo, evidencia-se a necessidade de um olhar mais atento para a formulação de um PPP diferenciado/híbrido, que relacione as culturas e circunstâncias de vida de forma a enriquecer a proposta pedagógica. No entanto, esses aspectos não estão relacionados no Projeto Político Pedagógico atual, tanto porque o documento está precisando de revisão, mas também porque não faz muito tempo que a escola passou a receber esses estudantes. A maior parte dos estudantes camponeses atendidos pela escola estuda no período da tarde, com início às 12h4 e término às 18h20. Os estudantes são locomovidos por ônibus da prefeitura, que tem acordo com a rede estadual para esta finalidade. Uma questão a ser levantada, neste estudo, e depois no planejamento do novo Projeto Político Pedagógico, é que parte desses ônibus, ou seja, uma considerável parte de estudantes, chega muito mais cedo que o horário de início das aulas, alguns chegam com mais de 1h de antecedência, esperando todo este tempo, em que apenas, lhes é servido um lanche como bolacha e leite.

De acordo com o artigo de Goulart, Marais e Vieira Junior (2019), referenciando Guimarães (2004) e Pegoretti (2005), em

condições normais, o tempo máximo de viagem entre o ponto de embarque e a escola deve ser de 45 minutos, não sendo recomendado mais que uma hora em um percurso, ou seja, a situação dos alunos passarem mais de uma hora viajando, justamente em horário de almoço, chegarem na unidade escolar e não ter essa refeição, mas uma outra remediadora, não é adequada e precisa ser averiguada com a administração escolar e demais instâncias superiores.

3. Observações a partir da vivência no cotidiano do aluno

É perceptível que tanto os alunos, em sua maioria, quanto as famílias, depositam esperança na escola e gostariam que esta os impulsionasse aos estudos. No entanto, a escola se mostra, na maior parte do tempo, rendida, especialmente, ao desânimo com a administração política da carreira docente, visto que os professores que trabalham nesta unidade, como todos que não aderiram até o momento ao Programa de Ensino Integral, têm outras demandas como outro cargo, outro trabalho em área diferente, outros investimentos, tais como cuidados com a família etc.; sendo esse quesito, um possível motivo para alguns não estarem em circunstâncias ou condições de comprometimento e dedicação com a escola e o trabalho a se desenvolver.

Os estudantes camponeses, em sua maioria, parecem ter vergonha de sua condição, de chegar nos ônibus, de virem, muitas vezes, com os sapatos embarreados, de serem chamados de “alunos da fazenda” ou “alunos do rural”. Alguns demonstram valorizar ou se orgulhar de terem uma cultura diferente da urbana, mas, a maioria, na percepção das autoras, tenta reproduzir, até com certo exagero, a cultura urbana nas roupas e acessórios, nas músicas, no vocabulário, isso é um dos pontos a ser refletido no planejamento de uma nova escola com consciência de classe, acolhedora e revolucionária.

Do ano de 2021 para 2022, a escola teve uma mudança significativa na gestão, tanto em quantidade de gestoras, quanto na

troca da diretora e outros membros. Para as autoras e para a maior parte dos professores que vivenciaram a mudança, as melhorias prevaleceram, embora, ainda se tenha muito a se buscar com relação à articulação da equipe. Desse modo, mesmo diante da atual realidade descrita, é preciso tentar iniciar a jornada rumo a à construção do novo PPP, a um novo Projeto de Vida para a escola, considerando que o PPP deve ser parte de um plano para a vida. (Albuquerque; Casagrande, 2010, p.139).

O momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais. O desafio que se impõe é o da práxis: avançar na teoria para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente a nova bandeira (Governo do Paraná, 2008).

3.1 Caminhos e perspectivas para um novo PPP

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégica. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (Coletivo de Autores, 1992, p.27).

A princípio, havia a intenção de elaborar, a partir dos estudos, um esboço de um PPP atualizado e revitalizado em relação ao atual para ser apreciado e aprimorado pela equipe escolar no planejamento do ano letivo, 2023. No entanto, já no início da pesquisa, percebemos que, ainda que haja a melhor das intenções de agilizar o processo e a convicção de conhecer a escola e os estudantes, foi necessário iniciar com as pesquisas sobre o público e o contexto escolar. Fica compreensível que esse trabalho primário propiciará um (re)conhecimento, uma valorização e um pertencimento da equipe e comunidade escolar com a implementação e a prática do projeto político pedagógico

revitalizado. O *programa de vida* deve expressar o compromisso coletivo da escola com a luta pela compreensão e apreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos que delimitam/influenciam a formação do ser humano, capaz de interferir nos rumos da vida individual e coletiva (Albuquerque; Casagrande, 2010).

Durante a pesquisa bibliográfica foi possível perceber o quanto difícil é conseguir engajamento e apoio da equipe escolar, visto que a maioria atual de professores, na unidade escolar - e mesmo na rede estadual de São Paulo, como um todo - não é efetiva (Capuchinho, 2019), sendo, assim, uma equipe muito transitória e vulnerável - além das observações acerca dos professores atuais de unidades escolares com ensino regular como aqui apresentadas. Uma equipe docente transitória, nos parece ser o principal dificultador na articulação de um Projeto Político Pedagógico.

Contudo, é necessário manter a esperança e seguir rumo ao que acreditamos, seja pela utopia, seja pelo engajamento de poucos, seja por um melhor ambiente e resultados de trabalho possíveis. “Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmaremos” (Freire, 1996, p. 87). Nesse sentido, apresentamos, a seguir, algumas premissas vinculadas às propostas para a construção do novo PPP da Escola Arlindo Bittencourt, pensadas a partir dos estudos bibliográficos, estudos ao longo do Curso de Especialização em Educação do Campo, ideias pessoais e coletivas, em especial da parte de uma das autoras que é professora e educadora desta escola, e também da equipe docente, estudantes e comunidade escolar.

A escola necessita compreender que ser humano deseja formar e como contribuir para formar novos sujeitos sociais. [...] ajudando a formar as novas gerações de trabalhadores e militantes sociais (Albuquerque; Casagrande, 2010, p.138).

O lançamento da proposta de construir, coletivamente, o novo PPP, estava previsto para o planejamento do ano letivo de 2023, na referida unidade escolar. Para este objetivo, foi construído um cronograma e um organograma. Abaixo, apresentamos um cronograma, Tabela 1, para a (re)construção do PPP da E.E. Arlindo Bittencourt, ano de 2023.

Tabela 1 – Plano de construção do PPP da Escola Arlindo Bittencourt.

CONSTRUÇÃO DO NOVO PPP DA ESCOLA ARLINDO BITTENCOURT			
O quê?	Quem?	Quando?	Como?
Socialização sobre o PPP, importância e (re)construção	Prof. ^a Michele	Reunião de Planejamento 2023	Apresentação através de estudo
Projetos sociais e culturais a serem inseridos	Equipe e Comunidade	Reunião de Planejamento 2023	Momento de socialização e levantamentos
Questionários sócio-econômico-geográfico - elaboração	Pibídianos	jan/2023 a 15/02/2023	Googleforms com supervisão
Questionários sócio-econômico-geográfico - aplicação	Pibídianos	27/02/2023 a 10/03/2023	Cronograma supervisionado
Questionários sócio-econômico-geográfico - curadoria dos dados	Pibídianos	13 a 14/03/2023	Gráficos e relatórios
Redação do documento com os dados institucionais	Equipe/Gestão/GOE	fev/2023 a abril/2023	Dados institucionais + relatórios
Apresentação do documento para análise e ajustes	Conselho de escola	maio/2023	Reunião de Conselho e ATPCs
Documento final	Equipe/Gestão/GOE	junho/2023	Exposição à equipe

Fonte: Arquivos da pesquisa.

De acordo com o cronograma sugerido à gestão da escola Tabela1, iniciariamos a socialização sobre a elaboração do documento no planejamento do ano letivo, sua elaboração com as etapas se daria durante o primeiro semestre para que ficasse pronto ao final do período previsto. Esse prazo é necessário, e ainda curto, diante das pesquisas, como descrito por Albuquerque e Casagrande (2010), no *Cadernos Didáticos* sobre Educação do Campo, no capítulo que trata sobre o Projeto Político Pedagógico: “É importante lembrar que a elaboração de um PPP/Programa de Vida pode durar até um ano ou mais, se esse tempo for necessário para garantir o envolvimento consciente da comunidade interessada”.

Vale o destaque para a forma como, neste mesmo documento, os autores nomeiam e atribuem importância ao PPP: “[...] e **que estamos propondo, neste caderno, chamá-lo de ‘Programa de Vida’.** Essa é a forma que temos para nos referir à educação de **que estamos falando aqui**” (Albuquerque; Casagrande, 2010, p. 139, grifos nossos).

Estudos indicam que o processo de formação da autoestima de uma pessoa está ligado, por exemplo, ao sentimento de ser capaz de iniciar e realizar atividades por conta própria, e à capacidade de autoavaliação sobre o que consegue fazer com eficácia, a partir de critérios que lhe são fornecidos pelo ambiente externo (Bruner, 2001).

Antes de elencar aqui projeções de mudanças na dinâmica da unidade escolar, projetos sociais e culturais baseados nos estudos, no curso e na vivência com os estudantes, equipe e comunidade escolar, ressaltamos a importância de esses projetos estarem alicerçados na chamada “Pedagogia do Movimento”, tal como explicado por Caldart (2008, p. 24):

A Pedagogia do Movimento reflete sobre como os **Movimentos Sociais** constituem matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual.

Nesse sentido é imprescindível que os projetos sejam interdisciplinares e que abordem e impregne os estudantes sobre a identificação e o ativismo que podem e devem ter com movimentos sociais. Seguindo essa premissa, faz parte da conscientização e acordo com a equipe docente, a abordagem programática a ser inserida, planejada e administrada aos estudantes sobre o que são os movimentos sociais, quais movimentos estão ocorrendo em prol dos direitos humanos, com os quais eles podem se identificar e participar. Essa é uma inserção do indivíduo à política e não se trata de mera opção no projeto político pedagógico, já que esse projeto recebe no adjetivo “político”, justamente porque tem essa função.

A Política não é, pois, apenas uma coisa que envolve discursos, promessas, eleições e, como se diz frequentemente, ‘muita sujeira’. Não é uma coisa distinta de nós. É a condução da nossa própria existência coletiva, com reflexos imediatos sobre nossa existência

individual, nossa prosperidade ou pobreza, nossa educação ou falta de educação, nossa felicidade ou infelicidade (Ribeiro, 2010, p. 154).

Ter orgulho de ser um ser humano crítico e pensante, ativo e influente politicamente na sociedade, deve ser entendido como objetivo para a equipe e comunidade escolar, este é um dos trabalhos a ser posto em prática, já na abertura da socialização, discussões e planejamento para o PPP da unidade escolar.

Militância social: a escola deve ajudar no aprendizado da construção de utopias sociais, porque são elas que permitem relacionar a identidade pessoal com as grandes questões da humanidade;[...] Estamos falando, pois, de militância no sentido amplo, de engajamento em torno de grandes causas, ações pelo bem de outras pessoas, envolvimento em processos de transformação social, que também podem desembocar na militância política ou na participação direta em organizações, movimentos sociais, partidos políticos (Caldart, 2008, p. 28).

Tendo a escola básica pública estadual de São Paulo, em sua grade, as disciplinas eletivas e os itinerários formativos, pode/deve-se objetivar, em equipe, que estes estejam alinhados à ideologia compreendida e acordada no planejamento do PPP, articulando-se, assim, à base teórica e de exercício prático para que os estudantes compreendam e construam o que se planeja nos demais projetos.

Pensando assim, além da articulação entre disciplinas eletivas e itinerários formativos com a ideologia e projetos acordados, apresentamos algumas sugestões de projetos a serem incluídos como institucionais no PPP da escola:

(i) Ginástica laboral: uma vez na semana, sendo a cada semana em um dia diferente, um professor qualificado realiza no início do período uma breve atividade física de alongamento/aquecimento/ginástica.

(ii) Assembleias bimestrais para as turmas de ensino médio: a cada final do bimestre, os estudantes do ensino médio, presididos pelos representantes da sala, autonomamente, sem a presença de

professor - (este fica apenas perto da sala, mas não participa da reunião) - realizam, em uma aula programada pela escola, uma reunião de autoavaliação do bimestre. Esta autoavaliação deve ser previamente orientada por um professor e ter um documento norteador com critérios a serem refletidos, com anotações feitas pelos representantes.

(iii) Dois passeios externos importantes por ano: além de passeios corriqueiros como, por exemplo, visitas promocionais a instituições - geralmente, particulares - no final do ano, é imprescindível que os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar o mundo e os conhecimentos científicos e artísticos acumulados pela humanidade de forma tangível, pois, infelizmente, a maioria não tem esta oportunidade com a família. Então, é necessário planejar quais passeios externos importantes para o ano letivo, sendo, pelo menos, um por semestre - dois ao ano.

(iv) Datas comemorativas e comemorações selecionadas para apresentações: visando à formação humana, científica e política do estudante, além das apresentações aleatórias/não planejadas previamente, é importante que a equipe e comunidade selecione datas comemorativas estratégicas relacionadas à proposta política e pedagógica de formação para trabalhos e apresentações. Dentre elas elencam-se: “**Dia internacional da mulher**”; “**Dia dos povos originários**”; “**Dia da abolição da escravidão**”; “**Dia da consciência negra**”; “**Semana Anticonsumismo**”, e outros relacionados à consciência política de liberdade e autonomia, a serem selecionados pela equipe no planejamento.

(v) Feira do conhecimento ou feiras das áreas: uma organização grandiosa e valorizada, com busca por patrocínio, por exemplo, e apresentações orais dos estudantes. Podendo ser agendada para uma vez ao ano ou quatro vezes, dividindo-se por bimestre, as áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências exatas, ciências humanas, linguagens e códigos.

(vi) Eventos com a comunidade em data e horários propícios a ela: embora a equipe escolar não se anime muito em realizar atividades em horários externos às aulas, tais como período

noturno e finais de semana, é importante que a comunidade - pais, responsáveis, família e entorno da escola - estejam unidos no projeto de educação que é uma escola pública. Desse modo, considerando que o horário tido como “comercial”, é inviável para a participação dessa comunidade, por estarem em atividades de trabalho, e como a equipe escolar já tem que cumprir horas de reposições, devido a pontos facultativos, essas horas deveriam ser direcionadas, no calendário da unidade escolar, para reuniões de pais e mestres e eventos festivos que envolvam mais a comunidade com a escola. É um compromisso a se assumir em prol de um projeto. “Trabalhar coletivamente não é fácil. Exige um esforço de todos, para que os objetivos coletivos prevaleçam sobre os objetivos individuais” (Albuquerque; Casagrande, 2010). A escola é para a sociedade, uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes (Souza, 2009, p. 17).

Assim, faz-se necessário romper com a dualidade campo versus cidade, pois, vivendo em uma sociedade global, delimitar o que é do campo, ou da cidade, ou de outra cultura é não enxergar toda a dinâmica que experimentamos e não dar espaço à compreensão de que rural e urbano são mais próximos e complementares do que pensamos.

Com relação à porcentagem da unidade escolar proveniente do campo é um dado, ainda a ser obtido nos questionários a serem aplicados e/ou nos documentos de matrículas a serem analisados, já que no PPP vigente isso não é levantado. Nesse sentido, concomitante aos projetos e processos levantados, é necessário estabelecer relações com a Educação do Campo, visto que os estudantes do campo estão presentes, o que torna ainda mais valiosa a proposta, se estiver bem articulada ao currículo e projetos comuns a todos. Esse é um quesito de destaque no planejamento do novo PPP.

A Educação do Campo não precisa nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses nem apenas de quem participa de lutas sociais, mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante que não pode ser perdido. A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural (Caldart, 2010, p. 22).

A equipe escolar precisa estar unida nas premissas ideológicas da pedagogia histórico crítica e educação do campo, tais premissas devem ser explanadas no planejamento do PPP e elencadas inserções temáticas para que esse projeto de educação intercultural e emancipadora se sustente.

Seria interessante, para iniciar essa nova jornada com uma organização do trabalho pedagógico bem estruturada e articulada à Educação do Campo, o desenvolvimento da criticidade do educando por meio de eixos temáticos ou temas geradores, conforme estudado por Maria C. dos Santos Bezerra e Adriana do Carmo de Jesus (2016), “[...] os temas geradores facilitam o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos, pois esta metodologia tenta estabelecer relações com o cotidiano e com a vida no campo, de modo que oferecem subsídios para discutir a realidade para além do imediato”.

Para a escola Arlindo Bittencourt, atrelado ao seguimento normal do currículo estadual paulista, através das apostilas usuais, esses eixos temáticos poderiam alicerçar o trabalho pedagógico nas diversas disciplinas pensadas em equipe, no planejamento. Esta aliança em prol do objetivo que tratamos aqui: o Planejamento Político e Pedagógico de uma nova escola híbrida - campo e cidade - emancipadora, heterogênea em sua essência humana e de circunstâncias de vida, mas homogênea em seus ideais de base

social. Para tanto, voltamos a reforçar, através das palavras das autoras: “O compromisso e a disposição docente são elementos fundamentais para que sejam bem sucedidas as propostas mais audaciosas de escola do campo e, para tal, a participação efetiva nos momentos de planejamento da ação pedagógica é primordial” (Bezerra; Jesus, 2016).

Contando com a participação da equipe, nessa empreitada, apresentamos abaixo, a organização já utilizada em escolas pesquisadas pelas mesmas autoras, conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Temas geradores para os bimestres.

1º Bimestre	Identidade e Diversidade (família, tradições culturais, etnia)
2º Bimestre	O trabalho no Campo (boia-fria, agricultura familiar, assentado, meeiros, arrendatários, trabalhador rural, posseiros grileiros, trabalho infantil, cooperativismo, mecanização agrícola...)
3º Bimestre	Conquista da Terra (migrações, imigrações, profissões, movimentos sociais, MST, Feraesp...)
4º Bimestre	O homem e o meio ambiente (agronegócio, agroecologia, agricultura, monocultura...)

Fonte: Bezerra e Jesus (2016, p. 246).

Vale lembrar que a Educação do Campo não se desarticula da educação escolar urbana, esse processo pode ser tranquilamente engendrado pois o que ocorrerá será uma multiplicidade de saberes que proporcionará uma transformação humana alicerçada na consciência de classe, solidariedade e generosidade.

Portanto, o foco na escola do campo não implica na opção de se estabelecer uma dicotomia entre escola rural - escola urbana, mas sim em uma opção estratégica a fim de avançarmos na superação das contradições do processo de escolarização mais precarizado (Bezerra; Jesus, 2010).

A partir do exemplo de temas geradores apresentados acima espera-se que a equipe escolar, em socialização e planejamento, adeque e acorde com os envolvidos as estratégias para a funcionalidade dessa fundamentação aos alunos, seja através de

trabalhos bimestrais, seja através de feiras, seja através de palestras pré-agendadas etc. É necessário nos conscientizarmos que nem todos os profissionais da escola receberão a proposta, ou parte dela, com bom grado, além da questão da falta de pertencimento e desestruturação da atual conjuntura da Educação Básica pública estadual em São Paulo, conforme comentada anteriormente -, há a questão ideológica intrínseca ao indivíduo, as suas preferências no campo político que são, de algum modo, inseparáveis do fazer pedagógico.

Interessa ressaltar que: educação e política se interpenetram e não estão isentas uma da outra; que, por mais neutra que pareça a prática docente, ela carrega um sentido político quando tomada em relação ao todo, ainda que esse sentido não se revele, não seja intencional e passe despercebido pelo professor e demais educadores (Stürmer, 2019, p. 118).

Logo, haverá barreiras na explanação e no acordo pedagógico. É uma tarefa minuciosa e paciente dos interessados em implementar uma nova jornada, requer, além do que já se destacou, resignação e resiliência, entre mais coisas a serem conscientizadas individual e coletivamente.

Na publicação “Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo: limites e possibilidades”, as autoras Maria Cristina e Adriana advertem sobre a experiência com a divergência de condutas docentes:

No entanto, é comum o corpo docente, para não assumir posturas consideradas polêmicas, visto que supostamente buscam a neutralidade, isentarem-se do debate e desenvolverem o trabalho pedagógico a partir de eixos temáticos que permitam abordagens menos problematizadoras da estrutura econômica desigual. De tal modo, há predileção em abordar temas que permitam a análise do micro, do fragmentado, do cotidiano, do indivíduo. Enfim, eixos temáticos que possam dispor de eufemismos, e que, de preferência, culpabilizem o indivíduo, e somente o indivíduo, por sua ação predatória na sociedade (Bezerra; Jesus, 2016).

Chegar a um acordo com a equipe docente pode demorar, mas é um investimento de uma gestão democrática que, se feito com ética, bom senso e empatia, renderá frutos muito promissores. Uma das sementes a ser plantada, inclusive, é o investimento em educação sociopolítica de qualidade aos professores, “e é neste sentido que um olhar diferenciado para a formação dos educadores se faz necessário, devido à complexidade da intenção político-pedagógica desta proposta de formação humana” (Bezerra; Jesus, 2016).

Considerando nossa vivência na rotina escolar da escola EE Prof. Arlindo Bittencourt, há algum tempo, observamos o tempo que os estudantes camponeses, do período da tarde, passam desde que chegam na escola, esperando pelo início das aulas. Este tempo de espera é acrescido pelo tempo de deslocamento de suas residências até a escola. Este dado precisa ser pesquisado e tabulado, considerando-se a primeira aula do dia, com início às 12h45, sendo este justamente o horário de almoço é importante analisar: a) Quantas horas eles passam de casa até a escola? b) Eles almoçam ou comem o quê antes de sair de casa? Pois, chegando na escola recebem um lanche que se baseia em leite com bolacha, sendo que receberão a refeição equivalente ao almoço apenas às 15h. Os dados quantitativos e qualitativos referente à esses estudantes, desta escola, ainda não foram levantados e essa é uma das propostas desta pesquisa, no entanto, antes mesmo desse levantamento, apresentamos a ideia/proposta a ser pleiteada no planejamento anual para o PPP - Projeto de vida escolar, a mudança da merenda principal, que é o almoço dos estudantes do período da tarde, sugerimos que seja servida no início do período, o que contemplaria melhor o horário orgânico e/ou cultural do almoço.

Tal sugestão justifica-se haja vista a importância desta refeição, considerando-se a idade dos estudantes em crescimento/desenvolvimento físico, aliás, pois muitos, devido a diversos fatores organizacionais da rotina e das circunstâncias de vida não almoçam antes de saírem para a escola; mas especialmente em atendimento aos estudantes camponeses, que

passam muito tempo em viagem e, provavelmente, a maioria não almoça antes dessa merenda, atualmente servida às 15h.

Sabemos que esta mudança é complexa, pois demanda muitas ordens e instâncias. A primeira é que o horário de entrada dos estudantes da tarde teria que ser alterado para, pelo menos, das 12h45' para às 13h, visando tumultuar menos a troca de período manhã-tarde, o que pode interferir na vida de muitos professores. Outra questão já averigua é sobre a fiscalização sanitária, não é permitido armazenar a comida que sobra do período da manhã para o período da tarde, existe um limite de horas e condições relativas a equipamentos de armazenagem. Não obstante, tudo isso pode ser levantado e possivelmente viabilizado se houver interesse, boa vontade e determinação, pois existem escolas que servem a merenda-almoço da tarde no início do período.

Considerações finais

O investimento de energia e tempo para a construção de um Projeto Político Pedagógico/Projeto de Vida Escolar - o PPP, pela unidade escolar é algo que tem perdido cada vez mais a importância ao nosso ver, diante das análises, o que é bastante frustrante quando se conhece a necessidade - muito além da legislação - sobre como esse é o alicerce de uma escola que sabe o que está fazendo, que sabe aonde quer chegar.

Esta é uma ideia muito importante na própria concepção de educação: de certo modo ela recupera um dos elementos constituintes da história da pedagogia e reforça uma ideia forte nos movimentos sociais: **o vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo com um projeto político, com um projeto social** (Caldart, 2008, p. 21 e 22, grifos nossos).

Durante o percurso da Especialização em Educação do Campo, foi possível revisitar e ter novos olhares sobre a organização do trabalho pedagógico e a (re)descoberta de que o PPP é o instrumento

principal para engendrar o sonho de uma escola emancipadora e revolucionária. Houve o contato com pessoas e materiais que nos elucidaram e nos confortaram para que a busca pela utopia não morresse, no entanto, ao mesmo passo que a constatação sobre o difícil e penar caminho de desconstrução da visão e mentalidade capitalista, consumista, sem entendimento e consciência de classe, de grande parte da população, talvez até a maior parte, nesta região do interior de São Paulo, incluindo os próprios professores de base, o que justifica não valorizarem a (re)elaboração do Projeto de Vida Escolar e, pleitear isso dentro da instituição, ser visto por boa parte da comunidade escolar com mau grado. Socializar essa ideia suportando, superando e continuando com o Projeto é uma tarefa árdua, o senso comum tenta não se indispor com o formato de sociedade já estabelecido: “educar para diminuir ao máximo o número dos chamados ‘desajustados’ e que insistem em querer mudar o mundo” (Caldart, 2008); pagar essa indisposição e contramão com os pares e comunidade é bastante ‘caro’. Em tempo: “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (Freire, 1983, p.30).

Por fim, este trabalho representou grande crescimento individual às autoras. Espera-se que ele consiga ir além, atingindo mais pessoas, gerando aprendizagens e práticas que ajudem na evolução para uma sociedade menos desigual. Infelizmente, por ora, não houve a receptividade necessária por parte da E.E. Prof. Arlindo Bittencourt, em última conversa com a gestora principal da unidade escolar, houve, segundo entendemos, um esquivamento sobre colocar “a mão na massa”. Contudo, sigamos com o caminhar.

Referências

ALBUQUERQUE, J. O.; CASAGRANDE, N. Projeto político pedagógico. *In*: TAFFAREL, C. N. Z.; JUNIOR, C. L. S.; ESCOBAR, M.

O. (org.). **Caderno didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010, p. 117-150.

ALVARENGA, D.; MARTINS, R. Classe média 'encolhe' na pandemia e já tem mesmo 'tamanho' da classe baixa. **Portal G1**, 17/04/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/04/17/classe-media-encolhe-na-pandemia-e-ja-tem-mesmo-tamanho-da-classe-baixa.ghtml>

BEZERRA, M. C. S.; JESUS, A. C. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo: limites e possibilidades. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 238-260, jan./abr. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: **Cadernos Temáticos, Educação do Campo**. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Superintendência da Educação, Departamento de Ensino Fundamental, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf.

CAPUCHINHO, C. Um eterno recomeço 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contratos temporários, o que enfraquece vínculo com alunos. **Portal Uol**, 10/2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/#page1>

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/73/o/Texto_49_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf/.

ESTADO DE SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto Secretaria Municipal da Educação. **Roteiro para Elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: <https://www.>

ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/se-roteiro-elaboracao-projeto.pdf/.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOULART, L. M. L.; MORAIS. A. A.; VIEIRA JUNIOR, N. Tempo de permanência no transporte escolar sobre o desempenho estudantil. **Revista Intertérios**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/intertorios/article/view/243594/>.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, J. U. **Política**: quem manda, por que manda, como manda. São Paulo: Objetiva, 2010.

SOUSA, K. C. d. **Jovens da escola do campo**: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUZA, M. E. P. **Família/Escola**: a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná, 2009, p. 1764-8.

STÜRMER, A. B. Interseções entre educação e política na obra de Demerval Saviani. **Revista DIAPHONÍA**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 113–127, 2019. DOI: 10.48075/rd.v5i2.23190.

SUNTI, L. R. T. **Problemas de aprendizagem na escola**: concepções, percepções e indicações pedagógicas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, 2011.

VEIGA M. G. R. I. P. A. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Rio de Janeiro: Papyrus, 1998.

Organização do ensino em sala multisseriada no município de Cunha, SP: ouvindo os professores

Evanira Cristiana de Oliveira Ferraz¹

William Frederico da Silva²

Elane Rodrigues de Oliveira³

1. Introdução

Este capítulo tem por finalidade refletir e compreender a organização das salas multisseriadas inseridas no meio rural, no município de Cunha, localizada no interior do estado de São Paulo, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. É resultado do trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo, do Programa Escola da Terra, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar-SP. A escolha do tema da pesquisa se deu a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de especialização em Educação do Campo, bem como ser a multissérie uma realidade vivenciada pelos autores.

Para início de conversa é preciso ter claro que a “multisseriação indica muitas séries”, diferente da seriação em que “significa divisão de acordo com uma classificação”, deste modo,

¹ Graduação em Letras e Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva. Pós-graduanda em Especialização em Educação no Campo – Escola da Terra- Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, campus São Carlos.

² Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Pós-graduando em Especialização em Educação no Campo – Escola da Terra- Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, campus São Carlos.

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UFSCar. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UFSCar. Bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo - GEPEC.

“[...] as escolas multisseriadas são organizadas, mantendo em uma mesma sala de aula, várias séries (anos) sob a regência de um só professor, sendo, por isso, também denominada de escolas unidocentes” (Cardoso, 2013, p. 33 *apud* Nunes; Bezerra, 2018, p. 260). De acordo com Oliveira e Monteiro (2021, p.3), “há de se considerar que as escolas multisseriadas se caracterizam como uma realidade em todo o mundo, principalmente nas regiões Norte e Nordeste brasileiro”. Com base em Ferri (1994), estas autoras também salientam que apesar das classes multisseriadas serem concebidas como estranhas para alguns, são a única possibilidade de escolarização, nos primeiros anos de vida escolar, para outros.

Nesse contexto, Oliveira e Monteiro (2021, p. 3) chamam a atenção para o fato de que as salas multisseriadas têm sido “reguladas na norma jurídica junto a outras possibilidades de agrupamento de ensino, como sinalizado no Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96”.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Quanto ao marco histórico, Ximenes-Rocha e Colares salientam que:

Não identificamos um marco histórico que indica quando iniciaram as classes multisseriadas no Brasil. Todavia, é possível inferir, que a existência de tal forma de organização, está estritamente vinculada ao projeto de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil e sua política agrícola (Ximenes-Rocha; Colares, 2013, p.92).

Nesta direção, as classes multisseriadas resistem em meio a diferentes desafios enfrentados desde a sua criação até a atualidade, desafios que voltaremos a discuti-los adiante, com base

na realidade das escolas multisseriadas no município de Cunha, SP, visando proporcionar aos alunos melhores condições no acesso à educação e permanência nestas escolas, com condições necessárias para o processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto, o objetivo geral se dá em analisar as formas de organização e do tempo escolar em classes multisseriadas, no município de Cunha, SP, seguido pelos objetivos específicos:

- a) Discutir as classes multisseriadas no município de Cunha/SP;
- b) Demonstrar, através de dados coletados, as condições das classes multisseriadas das escolas do campo;
- c) Pesquisar a prática docente nas salas multisseriadas.

Fizemos uso de diferentes instrumentos de coleta de dados, assim adotamos uma base metodológica de caráter qualitativa, com pesquisas em fontes documentais e bibliográficas, com foco no ensino das classes multisseriadas. A pesquisa de campo se deu por meio de entrevista estruturada e da vivência dos autores deste texto. Foram entrevistados 3 professores da rede pública municipal, lotados em escolas com classes multisseriadas, localizadas na área rural de Cunha. Cabe destacar a existência de 25 escolas com 33 classes multisseriadas no município de Cunha, no entanto, optou-se em pesquisar três destas escolas, a escolha das três escolas, quanto dos professores se deu, devido ao tempo da realização da pesquisa considerando ser um período curto para que pudéssemos acessar todos os professores destas 25 escolas, outra opção foi devido os autores, desta pesquisa, residirem no bairro em que as escolas estão localizadas, bem como lecionar nessas mesmas escolas.

A coleta de dados no campo aconteceu no mês de novembro de 2022. Os professores participantes da pesquisa receberam um termo de consentimento livre e esclarecido, para a realização da pesquisa. Logo após, encaminhamos as entrevistas impressas para os professores, estes nos responderam de forma escrita, as quais se encontram sob responsabilidade dos autores. De modo a preservar a identidade dos professores entrevistados, optamos por denominá-los de A, B e C.

Foram escolhidas três classes multisseriadas: duas no município de Cunha e uma no Distrito de Campos Novos de Cunha. Justificamos a escolha para garantir que fossem abordadas diferentes especificidades das classes multisseriadas do município em questão. A Escola EMEF, Bairro do Mato Dentro, situada no Distrito de Campos de Cunha, está localizada a 40 km da sede da cidade de Cunha e atende do 2º ao 5º ano. A segunda escola, EMEF Prof. Mestre Pedro Belarmino de Araújo, localiza-se a 25 km de distância até a sede do município, esta atende alunos do 1º ao 5º ano, mas a entrevista foi feita com a professora que leciona no primeiro ciclo (1º ao 3º ano), já a terceira escola, EMEF, Bairro da Paineira de Cima, atende alunos do 1º ao 5º ano e, está localizada a 20 km de distância da área urbana da cidade de Cunha. O questionário entregue aos professores no mês de novembro de 2022 visava entender como se dá sua prática a partir da organização do tempo e espaço nas salas multisseriadas de modo a cumprir o calendário anual.

Para a exposição das ideias contidas neste capítulo, a pesquisa encontra-se estruturada em 5 partes: inicialmente, de modo introdutório são destacados objetivos e os procedimentos metodológicos. Na parte dois apresenta-se o contexto histórico da cidade de Cunha, que consiste no cenário da pesquisa. A terceira parte apresenta elementos que caracterizam as salas multisseriadas, a partir do estudo de referenciais bibliográficos. Na sequência, são utilizados instrumentos de coleta de dados como a entrevista realizada junto aos professores das salas multisseriadas de Cunha, sendo destacados elementos da prática pedagógica e, por fim, as considerações finais.

2. Caracterização do município de Cunha

Os dados disponíveis na *Wikipedia* nos mostram que o município de Cunha fica em uma região de muitos encantos e desde 1948, transformou-se em estância turística. Distante 230 km da capital paulista, tem acesso pelo km 65 da BR-116 (Rodovia

Presidente Dutra), de onde se deve tomar a SP-171, em direção a Guaratinguetá, SP e Paraty, no litoral fluminense, seguindo essa direção, a entrada para a cidade é no km 46. A cidade de Cunha está localizada no Alto Vale do Paraíba, sendo rodeada por serras e parques de reserva ambiental tais como o Parque Estadual da Serra do Mar e a Serra da Bocaina. Estas possuem inúmeros atributos naturais: clima, paisagem, cachoeiras, trilhas, flora e fauna, características da Mata Atlântica.

Nessa mesma fonte de pesquisa afirma que, a Estância Climática de Cunha tem suas origens por volta do ano de 1695, quando os primeiros aventureiros que percorriam a chamada Trilha de Guaianases, estes paravam para descansar da subida da serra ou simplesmente para reabastecimento das provisões necessárias à retomada do percurso, com destino às Minas Gerais. Por causa dessa parada obrigatória, Cunha passou a ser conhecida na época como 'Boca do Sertão', por ser um local para o descanso e reabastecimento das tropas no sopé da Serra do Mar.

Ainda com base nas informações obtidas através do IBGE - Censo 2010, o município de Cunha tem 21.866 habitantes (12.167 – zona urbana, 9.699 – zona rural). Com uma população estimada de 21.373 habitantes para o ano de 2021, a área total do município é de 1.407,319 Km² altitude média: 1.100 m – ponto culminante: 1.840 m (Pico da Pedra da Macela). O clima de Cunha é classificado como do tipo Clima Oceânico, denominado também de temperado marítimo ou mesmo subtropical. O município possui 3229 propriedades agrícolas cadastradas. É a maior produtora de pinhão do estado de São Paulo.

3. A escola multisseriada no cenário brasileiro

No que tange a questão das classes multisseriadas, a oferta da educação escolar multisseriada é realidade no mundo inteiro, no entanto é pouco conhecida por muitas pessoas, vista de forma negativa por alguns autores, e de forma positiva por outros. Dessa maneira, na história do sistema educacional brasileiro,

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foram – e continuam sendo – os primeiros tipos de escolaridade possíveis para as zonas rural e urbano periféricas (embora sejam maioria nas zonas rurais). Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data de décadas atrás e perpetua-se até hoje, embora na história da educação brasileira existam apenas vagas notícias sobre a educação rural e a educação da população em geral, excetuando-se o caso daquela dirigida aos filhos das elites e a ‘catequese jesuítica’ (Ferri, 1994, p.28 *apud* Oliveira; Monteiro, 2021, p. 3).

Desse modo,

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes a única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem (Ximenes-Rocha; Colares, 2013, p.93).

Nesse sentido, uma das características mais acentuadas das escolas, com turmas multisseriadas, localizadas no meio rural, é a precariedade de infraestrutura, pois, na história das classes multisseriadas em muitas situações, não possuem prédio próprio chegando a funcionar em fazendas, na casa de um morador local ou em barracões, igrejas, como citado pelas autoras. Locais com espaços muito pequenos e precários construídos de forma inadequada, às vezes, em péssimo estado de conservação, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada.

É válido reafirmar que esse tipo de organização escolar, multisseriada está previsto no Artigo 23 da LDB nº 9394/96. Considerando-se a baixa densidade demográfica em que habitam pessoas que lá vivem e trabalham e, conseqüentemente, o baixo

número de alunos, torna-se inviável a criação de turmas seriadas, com isso, essa tem sido a única organização possível diante de situações como esta. Contudo, a oferta de educação na modalidade multisseriada não se dá apenas nas áreas rurais brasileiras, existindo casos, também, em áreas urbanas e distritos como um dos casos citados nesta pesquisa.

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. Nesta perspectiva, tenta-se legitimar a ideia de que para o homem do campo não são necessárias as letras, apenas a enxada. Por outro lado, as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. É preciso repensar a organização secular da instituição escola, os tempos e espaços fragmentados (Souza; Santos, 2007, p. 213).

Outra questão a se destacar é que apesar da multissérie, no Brasil, ser regulamentada na norma jurídica, junto a outras possibilidades de agrupamento de ensino no Artigo 23 da LDB (Brasil, 1996),

O estudo dessa modalidade de ensino não se encontra presente em disciplinas dos cursos de formação de professores que lidam, por exemplo, com a legislação e organização da educação básica ou com disciplinas do campo da didática e prática do ensino (Santana, 2018, p.84 *apud* Oliveira, 2021, p. 50).

Nesse sentido, as autoras defendem ainda, que a educação escolar deverá se realizar sob condições de infraestrutura, de materiais e de pessoal, em especial os professores, altamente qualificados, capazes de garantir a transmissão de conhecimentos

sistematizados e historicamente construídos pela humanidade, pois apesar dos desafios que a multisseriada enfrenta, seus objetivos são os mesmos de uma escola seriada: contribuir para o desenvolvimento integral do educando, em outras palavras,

As práticas pedagógicas que nelas se materializam têm os mesmos objetivos que as demais, ou seja, a transmissão do conhecimento, fundamental para a formação humana e, portanto, requer um projeto pedagógico sistematizado e intencional, que ajude os alunos a compreender criticamente a sociedade em que estão inseridos para, a partir desta compreensão, participar ativamente no processo de transformação social (Nunes; Bezerra, 2018, p. 261).

Desta maneira, com o presente texto, esperamos contribuir com o tema abordado e levar sugestões aos órgãos competentes após este estudo, visando melhoria na qualidade do ensino e de trabalho dos professores de classes multisseriadas, sobretudo, no município de Cunha, SP.

4. Caracterização de escolas e classes multisseriadas de Cunha

Antes de adentrarmos especificamente na caracterização das escolas multisseriadas de Cunha, cabe destacar algumas questões que julgamos importantes ao discutirmos sobre as escolas do campo. Isto é, não podemos deixar de chamar a atenção para o fechamento de escolas no campo brasileiro, cabe destacar com base nos dados do INEP, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (2019) chama a atenção e ao mesmo tempo faz a denúncia quanto ao fechamento das escolas no campo, sendo que em 21 anos, 80 mil escolas foram fechadas no campo brasileiro, o que nos leva a acreditar que quase 4 mil escolas rurais foram fechadas por ano, apesar do problema se intensificar, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste brasileiro, não significa que estamos ilesos dessa situação, ao contrário, o problema do fechamento de escolas nas áreas rurais atingem todo

o campo brasileiro, inclusive o estado de São Paulo, ainda que em alguns lugares essa questão tenha maior impacto, assim todo esse fechamento de escolas no campo brasileiro se resume na negação da educação para a classe trabalhadora do campo.

Outra questão que cabe destaque é que em 1996, o governo do Estado São Paulo deu início à municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental (Nunes, 2005, p.5). De acordo com Félix (2019), a municipalização da educação no município de Cunha, SP, ocorreu parcialmente no ano de 2000, sendo que no ano de 2018, todas as escolas que atendiam este segmento passaram a ser de exclusividade do município. As classes multisseriadas se mantiveram para atender os alunos mais próximos de sua residência.

Quanto às salas multisseriadas, o município de Cunha possui 25 escolas do campo, com 33 classes multisseriadas do 1º ao 5º ano pertencentes à Rede Municipal, isso se dá devido a extensão rural do município, e por grande parte da população residir no meio rural, segundo o Censo demográfico de 2010, além do fato de que boa parte de sua economia advém da pecuária leiteira e de corte, agricultura familiar e do turismo rural. Assim sendo, os dados até aqui coletados, têm proporcionado compreender o contexto do município de Cunha e, a partir disso, buscamos compreender a organização e adequação do tempo escolar nas classes multisseriadas.

A Escola EMEF, Bairro do Mato Dentro situada no Distrito de Campos de Cunha, está localizada a 40 km da sede da cidade de Cunha e atende alunos do 2º ao 5º ano. Com horário de funcionamento das 07h30 às 12h, a escola possui 2 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 banheiro feminino e 1 banheiro masculino, 1 cozinha, refeitório e um amplo espaço onde são realizadas as atividades extraclasse. O abastecimento de água se dá por meio de poço artesiano, sendo o esgoto feito através de fossa séptica. A escola tem 1 funcionário responsável pela merenda e limpeza.

A segunda escola, EMEF Prof. Mestre Pedro Belarmino de Araújo, localiza-se a 25 km de distância até a sede do município, esta atende alunos do 1º ao 5º ano, com duas classes multisseriadas uma atende alunos do 1º ao 3º ano, e outra classe que atende alunos

do 4º ao 5º ano. Com horário de funcionamento das 07h30 às 12h. Esta escola funciona junto com a escola estadual Bairro da Barra, que possui 7 salas de aulas, sala de leitura, sala de professores, uma cozinha ampla e bem equipada, quadra coberta, um pátio de uso para o refeitório de tamanho razoável, 3 banheiros femininos e 3 banheiros masculinos. O abastecimento de água é por via encanada, captada através de uma mina. O esgoto é coletado por fossa séptica. Quanto aos funcionários, há 4 pessoas, 2 merendeiras e 2 faxineiras.

A terceira escola, EMEF, Bairro da Paineira de Cima, atende alunos do 1º ao 5º ano e está localizada a 20 km de distância da área urbana da cidade de Cunha. Com horário de atendimento das 07h30 às 12h. Ambiente agradável, bem arejado, composta por 1 sala de aula com tamanho razoável, com as mobílias necessárias, 2 banheiros feminino e masculino, 1 cozinha, refeitório. Existe uma área verde em torno da escola, com espaço externo amplo para atividades extraclases. A escola tem água encanada, captada por mina, sendo o esgoto realizado por meio de fossa séptica. A escola possui 1 funcionário responsável pela merenda e limpeza.

Os professores A e C relatam que a escola tem acesso a *internet* com uma boa conexão. O professor A relata que, no início da aula, um aluno é escalado para ler a notícia do dia e ver a previsão do tempo. E ainda relata que na alfabetização digital, dois alunos por dia digitam o início da aula, usam o *desktop* e o *notebook*. Os alunos realizam pesquisas em *sites* de busca, ouvem músicas, assistem vídeos pertinentes ao conteúdo que está sendo desenvolvido. Fazem vídeo chamada com alunos de outras escolas para socialização e também participam de jogos educativos on-line.

O professor C relata que tem acesso, mas não menciona como utiliza a *internet*. O professor B não tem acesso à *internet*, relata que esse recurso faz muita falta, destaca que tanto a *internet* quanto computadores, principalmente, além de outros recursos pedagógicos, são itens inexistentes na escola em que trabalha. Ressalta ainda, que a maioria do material pedagógico exige

pesquisas as quais ficam indisponíveis por falta de biblioteca e de *internet*.

Cabe destacar que nas salas multisseriadas, além da diversidade de séries, de nível cognitivo e das diferentes funções, o professor desenvolve funções com alunos com necessidades educacionais especiais.

5. Os sujeitos da pesquisa

A professora A tem 45 anos, é formada em Pedagogia, efetiva e possui pós-graduação. Atua há 11 anos na educação e há 4 anos na escola EMEF Bairro da Paineira de Cima, atualmente, numa sala multisseriada com 17 alunos com idade entre 6 e 10 anos. A professora diz ter sido influenciada para a docência por outros professores que conheceu e que continuam influenciando a sua jornada. Cabe ressaltar que a professora A possui curso de aperfeiçoamento e atualmente cursa Especialização em Educação do Campo, ambas na Universidade Federal de São Carlos, formações que têm possibilitado à professora o contato com discussões sobre as salas multisseriadas.

A professora A procura preparar uma rotina diária, considerando as habilidades e competências de cada ano/série e dos alunos, com atendimento individualizado. “O grande desafio é trabalhar com várias séries juntas e desenvolver as habilidades necessárias dentro do tempo esperado”.

O professor B tem 56 anos, tem formação superior completa, é efetivo na escola e trabalha há 38 anos na área da educação, sendo há 10 anos nesta escola. Atualmente leciona para o ensino fundamental numa sala de doze alunos com idade entre 7 a 11 anos. O professor relata que foi influenciado pela docência devido ao irmão que também era professor. Considerando que as classes multisseriadas possibilitaram o crescimento profissional, destaca que durante o magistério, nem mesmo nas faculdades que teve contato e, não obteve formação no que diz respeito a classes multisseriadas.

A professora C tem 58 anos, moradora de Cunha, SP, possui formação em Pedagogia e Psicopedagogia, atua na área da Educação - PEB I há 33 anos e atualmente ministra aula numa sala multisseriada para 10 alunos na faixa etária de 9 a 11 anos, trabalhando há 7 anos nessa escola (E.M.E.F. Belarmino Pedro de Araújo). Já a professora C escolheu ser professora porque desde criança observava na família, parentes que eram professores, isso despertou simpatia pela profissão.

Perguntamos aos professores o que é ser professor em classe multisseriada, as respostas foram as seguintes:

A professora A relata que: “tem que ser dinâmica! Professora de classe multisseriada precisa realizar multitarefas ao mesmo tempo. Precisa ter uma boa formação acadêmica e mais do que isso, gostar de ensinar, gostar de crianças”.

Segundo o professor B: “é cansativo, mas ao mesmo tempo prazeroso. Quando vejo aqueles olhinhos brilhando a cada conteúdo aprendido é indescritível”.

Para a professora C: “É muito bom, apesar do excesso de trabalho. O professor precisa ter habilidades para exercer ao mesmo tempo diversas funções, e dar atenção e atendimento individual às crianças em diferentes fases de aprendizagem e com diferentes dificuldades.

Diante da fala dos professores, nota-se que apesar das dificuldades, principalmente do excesso de trabalho, os mesmos gostam do que fazem e se dedicam para dar o melhor de si para os alunos, ou seja, proporcionar uma aprendizagem significativa.

6. A atuação pedagógica na sala multisseriada

Em relação ao planejamento das atividades, todos os professores entrevistados consideram que, devido à diversidade, o planejamento deve ser frequente, planejado e avaliado sempre que necessário.

Nesse sentido, a professora A complementa, dizendo que o planejamento de ensino é anual, juntamente com a equipe gestora, porém faz planejamento de aula semanalmente.

Os professores A, B e C se dizem polivalentes, pois lecionam em todas as disciplinas. Não há outro profissional na escola para dividir as disciplinas. Os professores A e C relatam priorizar a alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática, já o professor B dá destaque à matemática. Isso não quer dizer que as outras disciplinas não sejam trabalhadas ou sejam menos relevantes. Para a professora A, essa prioridade se dá devido ao tempo escasso na sala multisseriada, salienta ainda que busca aproveitar o tempo em que os alunos estão na escola para a aprendizagem. Na visão da professora C, o fator tempo pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Perguntamos aos professores entrevistados como se dá a prática pedagógica na sala multisseriada.

A professora A relata que separa os alunos por nível de aprendizagem, formando pequenos grupos. Esta acredita que ao formar pequenos grupos compostos por um aluno de cada série ou nível de conhecimento, a potencialidade de um pode suprir a dificuldade do outro, ou seja, um aprende com o outro a partir de uma boa intervenção pedagógica. Há sequências didáticas em que as atividades são dadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada um, isso torna mais fácil o trabalho do professor e o retorno é mais satisfatório. Uma maneira de fazer isso é escolher um tema para a aula que será trabalhado por todas as séries, mas de diferentes formas.

O professor B disse que trabalhar com a multissérie no começo não foi fácil, mas com o passar do tempo se tornou prazeroso ao ver a aprendizagem dos alunos. Nas atividades coletivas, o professor costuma realizar práticas com tarefas que não sejam muito fáceis, valorizando a diversidade de conhecimentos. Relata que, depois de atender uma série e verificar se os alunos já alcançam autonomia no que aprendeu, volta para outra série para fazer as intervenções necessárias.

Para a professora C, o professor precisa conhecer bem seus alunos para poder preparar sua rotina diária de aula de acordo com sua turma, integrando os livros didáticos de cada série, projetos e atividades complementares para contemplar as habilidades e competências de cada série/ano.

De acordo com a professora A, os aspectos que dificultam a ação pedagógica “estão relacionados à dificuldade de ensinar, ao mesmo tempo, alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento com materiais (livros didáticos) diferentes”. Para o professor B, “o fato de se ter classes diferentes e a clientela que na sua maioria não frequenta o ensino infantil e são de famílias carentes”. Já a professora C considera que a maior dificuldade das salas multisseriadas é fazer tudo sozinho, cumprindo o currículo de todas as séries, porém é muito positivo ver que, mesmo com dificuldades, os alunos conseguiram aprender.

Para o professor B, “uma estratégia que tem dado certo é pedir para os alunos, que têm mais facilidade na aprendizagem, ensinarem aos que necessitam de ajuda”. Cabe destacar que essa ajuda se dá enquanto o professor atende outros alunos, desse modo aproveita o tempo e não deixa os alunos mais adiantados desocupados.

Em relação ao material pedagógico oferecido pela rede municipal de ensino, o professor A enfatiza que:

Livros didáticos que a escola sede fornece é uma relação de luta constante. O material pedagógico que usamos na zona rural é o mesmo que é usado nas escolas da zona urbana e das escolas estaduais, o que foge um pouco da realidade dos alunos.

Os livros nem sempre vem a quantidade de acordo o número de alunos. São muitos livros que tornam o trabalho do professor impossível de ser realizado com sucesso.

A luta que me refiro é na hora de planejar as aulas. Preciso vasculhar todos os livros para encontrar os mesmos temas, ou os mais próximos para que o plano de aula atenda a todas as séries. Quando isso não é possível, tenho que trabalhar determinado conteúdo separadamente. O que gasta mais tempo. (Professor A).

O professor B diz que: “devora-os, por ser praticamente o único material disponível em sala de aula”.

Já a professora C diz o seguinte:

Tenho obtido uma boa relação com o material pedagógico. O que atrapalha é o excesso de livros oferecido pela rede municipal. Sendo preciso que o professor saiba nomear prioridades, contemplando livros que tenham conteúdos relevantes para a aprendizagem. (Professor C).

Os professores explicitam ainda, a maneira em que se organizam para atender a todas as séries no mesmo espaço e com níveis de aprendizagem diferenciados. Para a professora A, quando tem que ensinar um conteúdo novo para uma série, passa atividades que as outras séries tenham autonomia para realizar. Depois que atende uma série e verifica que os alunos já conseguem desenvolver as atividades sozinhos, volta para outra série para fazer as intervenções necessárias. Outra estratégia que tem dado certo é pedir para os alunos que têm mais facilidade na aprendizagem, ensinarem aos que necessitam de ajuda.

Segundo o professor B, devido conhecer os alunos, distribui atividades que possam realizar sem o seu auxílio para poder auxiliar aqueles que apresentam dificuldades em conteúdos novos. A professora C busca dividir o trabalho com todas as turmas, enquanto uma turma recebe uma orientação a outra já tem outra tarefa para executar, a professora diz que costuma explicar para cada turma, voltando para tirar dúvidas e resolver as atividades na lousa.

Além dos professores entrevistados serem polivalentes, estes precisam se organizar de modo a dar conta das questões pedagógicas e da preparação da merenda escolar quando não possui outra pessoa para desenvolver essa função. Nesse contexto, perguntamos aos professores o que as crianças fazem enquanto os professores preparam a merenda/lanche. Segundo a professora A, não consegue fazer merenda e dar aula ao mesmo tempo, portanto, paga uma pessoa com recursos próprios para que faça. Relata ainda que, das vezes que teve que fazer a merenda e dar aula, não foi nada

agradável. Os alunos menores ficavam o tempo todo na porta da cozinha para tirar dúvidas. É impossível dar aula e fazer merenda. O professor B diz que não faz merenda, mas sempre contrata com recursos próprios alguém do bairro para fazer a merenda. A professora C distribui e explica as atividades e, após terem trabalho a executar, prepara a merenda nesse espaço de tempo.

Os professores expressaram sua opinião a respeito das escolas nucleadas. A professora A considera que a nucleação das escolas rurais irá distanciar os alunos, a comunidade da escola-núcleo. O município é vasto demais, e isso implicaria num deslocamento muito grande por parte dos alunos para chegarem às escolas-núcleos. A professora acredita que as salas multisseriadas, com toda sua complexidade, ainda são a melhor escolha para as zonas rurais da cidade de Cunha, pois ela garante a presença da comunidade presente na vida escolar do aluno, garantindo mais segurança durante o deslocamento de suas casas, bem como menos tempo de viagem. São necessárias políticas públicas que garantam condições de existência e o direito de o aluno estudar perto de onde mora, valorizando suas raízes, seu modo de viver, que valorize o homem do campo.

O professor B disse não gostar de escola nucleada porque não condiz com a realidade dos alunos, já a professora C relata não ver necessidade de escola nucleada, pois acredita que o sucesso da aprendizagem está nas mãos do professor.

A professora A acredita ser essencial, para melhor aprendizagem dos alunos da zona rural, dispor de professores especialistas de Educação Física e Arte, bem como um profissional específico de responsabilidade do município para a limpeza e preparo da merenda escolar, diz que tenta usar todo o tempo em que os alunos estão na escola para a aprendizagem. Tudo o que é realizado no período de aula é pensado, planejado para que todos estejam envolvidos e conseqüentemente aprendendo.

Diante do contexto apresentado, os professores ressaltam aspectos que acreditam contribuir para o aperfeiçoamento de um ensino com maior qualidade como: trabalhar com

comprometimento na aprendizagem dos alunos e ter a família atuante em seu cotidiano escolar (professora A); quando o professor sente que, apesar de tudo superou os obstáculos e alcançou bons resultados (Professor B); a educação de qualidade acontece independente do espaço, pois depende do interesse e participação dos alunos e intervenção do professor (Professor C).

Considerações finais

Ao final da pesquisa, percebe-se que no contexto da cidade de Cunha, as escolas das classes multisseriadas estão em boas condições de conservação (estrutural), diferente da situação de abandono vivenciada pela maioria das escolas multisseriadas no campo brasileiro, como apontam os estudos realizados, contudo, aspectos como materiais pedagógicos, profissionais responsáveis pela limpeza e merenda escolar, bem como verbas para a manutenção desses espaços e profissionais, ainda é fator que necessita de atenção, portanto, enxergamos a necessidade da continuidade de investimentos públicos, sobretudo, para as escolas multisseriadas de Cunha.

Cabe frisar que apesar das dificuldades defende-se a permanência das escolas no campo próximo ao local de moradia dos alunos. Também, ousamos inferir que as salas multisseriadas de Cunha possibilitam um nível considerável de ensino, assim como as turmas seriadas, isso não significa que as salas seriadas não tenham problemas. Contudo, pode-se afirmar que independente da sala de aula ser multisseriada ou não, o papel da educação escolar, ainda que por si só não seja capaz de transformar a realidade, é responsável por proporcionar aos alunos condições para desenvolver suas capacidades e dar acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Além disso, destacamos a importância da formação iniciada e continuada de professores sendo uma realidade que precisa ser problematizada, de modo que tenhamos professores com práticas pedagógicas condizentes com as necessidades de cada modalidade educacional, nesse caso, a

multissérie, sem perder de vista o acesso e a transmissão do saber elaborado pela humanidade.

Nesse contexto, aproveitamos para destacar a importância dos cursos de formação continuada ofertados pela UFSCar, via Programa Escola da Terra.

Referências

BRASIL. **Censo Demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama cidades. Disponível em: [Htpps://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cunha/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cunha/panorama). Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep**. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CUNHA. SÃO PAULO. **Wikipedia**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cunha_\(S%C3%A3o_Paulo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cunha_(S%C3%A3o_Paulo)). Acesso em: 30 nov. 2022.

FÉLIX, A. Municipalização da educação em SP? Qual a situação do seu município? **Escolar Web**, 2019. Disponível em: <https://www.escolarweb.com.br/2019/08/28/municipalizacao-da-educacao-em-sp-qual-a-situacao-do-seu-municipio-veja-analise-de-dados/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FÉRRI, C. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse? 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1994.

NUNES, S. C. Municipalização do ensino no estado de São Paulo: processo e tendências. **Militão**. Ano III, Número 06, julho de 2005.

NUNES, K. C. S.; BEZERRA, M. C. S. Escolas multisseriadas rurais no estado do Tocantins e pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR** [on-line], v.18, n.1[75], jan./mar. 2018, p.258-275. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645922>. Acesso em: 12 nov. 2022.

OLIVEIRA, E. R. **Educação no Meio Rural**: a prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira - MG. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/SP, 2021.

OLIVEIRA, E. R.; MONTEIRO, M. I. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Revista Exitus**, vol.11,2021, p.01-20. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1737>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. Educação do campo: prática do professor em turma multisseriada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, SC, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1584&dd99=view>> Acesso em: 13 nov. 2022.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S. A organização do espaço e do tempo em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR** [on-line], nº 50 (especial), maio 2013, p.90-98.

Identidade da Escola do Campo: ressignificação do Projeto Político Pedagógico

Karina Fabiana Lück¹
Vera Lucia Alexandre²
Maria Cristina dos Santos³

1. Introdução

Este capítulo reflete sobre o resgate da identidade de uma escola da zona rural, que atualmente segue os parâmetros legais urbanos. O estudo justifica-se, considerando-se, a situação de

¹ Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto – Uniararas. Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - Unijales. Pós-graduação em Arte, Educação e Terapia e Ensino Lúdico. Pós-graduanda no curso de Educação no Campo pela Universidade Federal de São Carlos. Tem curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo. Exerce o cargo efetivo de Professora de Ensino Fundamental na EMEIEF (R) Martim Lutero, Município de Limeira, onde também atua como professora de Educação Infantil, como carga suplementar de trabalho. Tem experiência em Educação há 12 anos. E-mail: kk_luck@hotmail.com

² Habilitação específica para o Magistério pela Escola Estadual de 1º e 2º Graus Lázaro Franco de Moraes – Torrinhã, SP. Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP. Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva. Curso de extensão profissional em Pedagogia Hospitalar pelo Hospital Municipal Infantil Menino Jesus de São Paulo. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação do Campo. Tem curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo. Pós-graduanda no Curso de Educação no Campo pela Universidade Federal de São Carlos. Professora efetiva no Ensino Fundamental na EMEIEF (R) Martim Lutero no Município de Limeira, onde exerce atualmente o cargo de vice-diretora. Tem experiência em Educação há 21 anos. E-mail: alexandrevera291@gmail.com

³ Professora Associada do Departamento de Educação/CECH/UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Pós-doutorado pela UEG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Política e Educação Escolar. GEPEPUC. E-mail: cbezerra@ufscar.br;mc.bezerra12@gmail.com

inadequação dos currículos e projetos políticos pedagógicos nas escolas do campo, o que faz com que o trabalho pensado e organizado para o processo de ensino-aprendizagem adote parâmetros urbanos, sem que contemple a especificidade do campo. Ter uma escola organizada de acordo com as necessidades educacionais dos alunos, tornaria as experiências e aprendizagens mais significativas. Neste sentido, apresenta-se um tema de suma importância nos estudos que versam sobre a educação na contemporaneidade.

Ao pensar a problemática da luta social pela educação no campo, torna-se imprescindível, um estudo mais aprofundado sobre tal tema, principalmente pelo fato de ser um assunto que ainda não ganhou relevância para as redes de ensino paulistas, em sua maioria. Este capítulo tem a finalidade de refletir sobre o resgate da identidade da Escola Saber do Campo⁴, localizada em uma área geográfica rural, mas, que com o passar dos anos, foi perdendo suas características e vem sendo regida por parâmetros urbanos, a partir de seu currículo e do projeto político pedagógico.

Desde que se tornou uma escola municipal, no final dos anos 1990, o Projeto Político Pedagógico da Escola Saber do Campo é semelhante ao das escolas urbanas e, portanto, não contempla as especificidades do ensino do campo. Muitos avanços no âmbito da política educacional foram conquistados a partir da luta dos movimentos sociais do campo que fortaleceram a Educação do Campo e possibilitam um olhar diferenciado para essas escolas, por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que reconhece a diversidade dos povos do campo, assegurando lhes princípios organizacionais vinculados às atividades do trabalho e da vida do campo, e a Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

⁴ Optamos por utilizar um nome fictício para preservar o nome da escola e de seus sujeitos.

Ao promover o resgate da identidade do campo desta unidade escolar, estamos também buscando resgatar o sentimento de pertencimento a esta localidade, afinal educar é um ato político de direitos e deveres.

Espera-se que, no futuro, seja possível ampliar esses estudos para todas as escolas do campo da rede municipal de ensino do município para que, desta forma, seja iniciado o processo de construção de diretrizes curriculares municipais para educação das escolas do campo. Espera-se contribuir com novas propostas pedagógicas que visem conteúdos e ações voltados para a escola do campo, com projetos políticos pedagógicos que contemplem os estudantes rurais, para que a aquisição de conhecimento, não seja somente técnico, mas acrescente sentido para que os estudantes realizem suas próprias reflexões sobre si e sobre seu lugar no mundo.

2. Escola Saber do Campo: contexto histórico

A Escola Saber do Campo está localizada em um bairro rural em um município do interior de São Paulo. O bairro é antigo e foi formado ainda na metade do século XIX, quando imigrantes de origem germânica vindos para o Brasil, para trabalhar nas fazendas de café, compraram essas terras onde hoje se localiza o bairro. Os imigrantes mantiveram ativa a religião luterana. No caso do Bairro dos Pires organizaram uma estrutura comunitária para atender aos anseios do grupo, ou seja, a construção da igreja, do cemitério e da escola, já que o poder instituído não atendia à demanda por escola desses grupos de residentes em área rural. Trouxeram muitas bagagens junto com eles e entre elas estavam: lousa de parede, cartilhas, livros de leitura religiosa e de agricultura.

Segundo Maria Cristina dos Santos Bezerra (2002), a origem da Escola é muito antiga e foi marcada por idas e vindas. Remonta a 1874 quando surgiu a primeira escola alemã vinculada à igreja luterana. Já em 1897 foi criada outra escola no Bairro, por uma associação independente mantida pela comunidade. De 1918 a 1924, a escola foi fechada em virtude da Primeira Guerra Mundial,

mas em 1924, José Levy Sobrinho, que era um comerciante, industrial e político, pioneiro na implantação da citricultura na cidade devolveu a escola para o bairro, mas desta vez seria administrada pelo poder público. Em 1933, a escola foi reconhecida como escola do município.

Em 1939, a escola foi fechada novamente em virtude da segunda guerra mundial. Na década de quarenta, por divergência política e por revolta dos moradores, que não queriam que a escola fosse municipalizada, optaram por destruir o prédio. No mesmo local foi construído um novo prédio que passou a atender todos os moradores do bairro.

Ao longo das décadas o prédio escolar passou por reformas e adaptações, tendo sido administrado pelo Estado até o final dos anos 1990, quando então foi municipalizado.

A maioria das informações históricas da escola foram extraídas de relatos orais, ou mesmo de livros que contam um pouco mais da história do bairro em que a escola se localiza, desde a sua formação, onde os colonos se tornaram proprietários de terras (Bezerra, 2002).

A dinâmica do bairro mudou e com o decorrer do tempo, perdeu as características de bairro étnico e passou a acomodar uma população diversa, o que trouxe uma nova necessidade de ampliação do prédio para atender a demanda crescente por vaga, motivada pelo aumento de chácaras de recreação na região. Relato da atual diretora da escola – que é moradora do Bairro - em 2007, pela segunda vez, a escola foi derrubada para ampliação e, hoje, atende em média 220 alunos.

Por se tratar de um bairro bastante extenso geograficamente e, aliado à expansão com a construção de condomínios rurais, foi se tornando muito populoso, assim a escola ficou inadequada em relação ao espaço físico, para atender a demanda do bairro.

A escola faz parte da rede municipal e se organiza em conformidade com as leis que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, com conteúdos curriculares e metodologias

semelhantes a todas as escolas do município, não havendo adequação curricular específica para a escola do campo.

Quanto à organização escolar, essa escola atende a modalidade da Educação Básica nos níveis: Educação Infantil, que integra crianças do maternal II, com idade de 3 anos, etapa I com idade de 4 anos, etapa II, com 5 anos e Ensino Fundamental do 1º ano ao 5º ano escolar.

Um diferencial em relação à maioria das escolas rurais é que esta tem uma equipe de direção formada por diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Isso faz muita diferença na condução do trabalho pedagógico. O coordenador tem uma função importante pois supervisiona, acompanha, assessora e, muitas vezes, avalia as atividades pedagógicas curriculares, com prioridade na assistência pedagógica-didática aos professores, também faz a ponte entre os pais, a comunidade e escola, especialmente, no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola.

A referida escola conta ainda com uma vice-diretora e uma diretora em tempo integral, que desempenham suas funções de acordo com o estipulado pela Secretaria Municipal de Educação, sendo o vice-diretor responsável por substituir o diretor em sua ausência; coordenar o funcionamento geral do turno; desempenhar as funções que lhes forem delegadas pelo diretor; incumbir-se de todas as atividades que por sua natureza sejam decorrentes de suas atribuições. Já as responsabilidades do diretor é a gestão do setor administrativo e financeiro, o trabalho em prol do desenvolvimento pedagógico, da coordenação, do corpo docente e até a integração entre família-escola, entre tantas outras demandas. Nesta Unidade Escolar, tanto a coordenadora pedagógica, quanto a diretora e vice-diretora coordenam e dirigem somente esta escola do campo, não havendo outras escolas vinculadas a ela, o que a torna independente e autônoma.

No quadro de funcionários, a escola possui no momento uma secretária, quatro monitores (sendo uma afastada, ajudando na secretaria da U.E.), três auxiliares gerais e duas funcionárias como

merendeiras. Uma nutricionista da prefeitura orienta a preparação e elaboração do cardápio semanal. A assistente social atua em várias escolas, de forma que não fica na mesma escola todos os dias. Há uma diversidade de professores entre contratados e efetivos nesta U.E. para atender a demanda dos alunos, com as mais diversificadas formações, porém, nenhuma voltada para o trabalho com a escola do campo.

A escola atende, atualmente 232 alunos do Maternal II até o 5º ano. Seus alunos são oriundos, em sua maioria, do próprio bairro, porém, a escola atende alunos de bairros vizinhos (Frades, Loiolas) e até mesmo da cidade (alunos que se mudaram, mas que os pais decidiram manter na escola de ensino inicial). A escola busca manter os pais inteirados de suas atividades, por meio de bilhetes, principalmente, do início da pandemia para cá, a ferramenta *WhatsApp* tem sido essencial e muito utilizada, pois através do grupo dos pais e, por linha de transmissão, é possível se comunicar em tempo real. A escola também voltou a realizar eventos, destacando a participação maciça dos pais e comunidade na Festa Junina realizada em junho de 2022, e sempre que possível e necessário, a escola disponibiliza seu espaço para reunião de moradores, encontros e outros eventos locais.

3. Resgate da identidade do campo

A construção da identidade da escola do campo está ligada ao processo histórico de luta dos povos do campo por acesso à terra para o trabalho e à educação. Esta identidade não deve estar centrada nas desigualdades, mas numa perspectiva de resistência da classe trabalhadora que vive no campo.

Quando pensamos em escola do campo, é necessário partirmos de sua definição e seu sentido que, somente tem fundamento quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo. Essa definição está referendada no parágrafo único do Art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

A resolução que traz as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo é resultado da luta dos movimentos sociais do campo por políticas públicas. Representa um marco no que se refere à inserção da identidade do campo em um dispositivo legal. Contudo, esta definição se consubstancia, considerando-se as condições materiais concretas. Nesse sentido, o Decreto N. 7352/2010 (Brasil, 2010), que instituiu o Pronex como política pública, traz o tema com mais profundidade em seu Artigo 2º, inciso VI,

[...] valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos 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).

Este inciso traz a valorização da identidade da escola do campo como um dos princípios da educação do campo. Além disso, orienta expressamente que a forma desse reconhecimento deve ser por meio de projetos pedagógicos, com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo.

Dentro das particularidades da escola do campo é necessário corresponder à formação integral dos povos do campo/terra. De modo que é necessário garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e

Educação Especial), de acordo com o Artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.

Quando falamos de identidade, a sociocultural é outro fator importante pois é dada pelo conceito de cultura. Schelling (1991) traz uma definição de cultura como práxis que pode ser útil à educação do campo. Para a autora, a capacidade do homem de se transformar e ser transformado é uma característica humano-genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade está na base do conceito de cultura como práxis, por meio da qual:

[...] o homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (Schelling, 1991, p.32).

A escola Martim Lutero encontra-se localizada num espaço geográfico rural, o que a caracteriza como escola do campo, porém não possuiu esta identidade, devido às leis e diretrizes que a norteiam e, também, por não haver um estudo mais aprofundado no município, voltado para a educação no campo. Com os conceitos abordados acima, buscamos apresentar alguns aspectos para que o processo de resgate da identidade seja iniciado a partir da elaboração de ações voltadas para a escola do campo, que deverão ser contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola, pela diversidade do trabalho docente a partir de formação continuada e com base na legislação própria para a Educação no Campo.

4. Currículo

O currículo deve ser um instrumento de planejamento escolar que atenda a comunidade escolar em todos os âmbitos, articulando-os e promovendo um processo de ensino

aprendizagem mais significativo e revolucionário. De acordo com Demerval Saviani (2016, p. 57) “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica, o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida, popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (Leite, 2002, p. 14).

Para compreendermos melhor o currículo no processo educacional, faz-se necessário contextualizá-lo. Para tanto, é imprescindível recorrermos à história e à origem do currículo e suas questões atuais. Sendo assim para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais.

Em suma, o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia, segundo Moreira e Silva (1997, p. 23), pode-se afirmar que está “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

Currículo também é inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento político, pois, o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação. Esse encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade.

Por isso, o currículo se torna um terreno propício para a transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, nas mudanças sociais. Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá. Devemos, ainda, considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização.

Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise, Sacristán (1999, p. 61) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder. É expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo, em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

O Currículo Municipal da rede de ensino da cidade de Limeira, tem a finalidade de alinhar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem, além de ações formativas e de monitoramento, sustentando-se pelos princípios de equidade e qualidade educacional. Tem suas bases na Psicologia Histórico-Crítica e não atende as especificidades da Educação do Campo, sendo o mesmo adotando em todas as unidades escolares da cidade.

5. Projeto Político Pedagógico para uma Educação no Campo

A intenção neste item, é discutir o Projeto Político Pedagógico, como parte da organização do trabalho escolar em conjunto com os princípios da Educação do Campo, para tanto, inicialmente abordaremos brevemente o conceito e, em seguida, apresentamos os elementos constitutivos de uma abordagem que se coaduna com a educação do campo.

O Projeto Político Pedagógico deve ser um instrumento que descreve as metas, objetivos e desejos que a escola quer realizar no contexto em que está inserida. Ele é o conjunto destas aspirações e os possíveis meios de como realizá-las. Fazendo uma análise ao seu conceito, podemos concluir que:

É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (Lopes, 2010).

O ato de organizar ações no projeto político pedagógico coerentes com a realidade em que a escola está inserida, possibilita transformações, autonomia e resgate da identidade, como possibilidades descritas por Veiga (1991, p. 3), que passam “[...] pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear

sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”.

O P.P.P. funciona como um guia do qual se utilizam direção, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e famílias para orientação, para conhecer mesmo os objetivos de aprendizagem dos alunos. Ele também é uma amostra do planejamento que é consultado a cada decisão, visando cumprir metas, mas sempre deve-se lembrar que o P.P.P. de uma escola nunca está acabado, guardado, pronto, sempre é possível mobilizar esforços para resgatá-lo e repensá-lo, de acordo com as necessidades de uma aprendizagem eficiente. Então, levando em conta que um texto de P.P.P. descreve como a escola vai promover a aprendizagem de seus alunos, como se deu o processo da construção do documento, o que se discutiu, se pesquisou, leu sobre temas relevantes, também podem constar a filosofia da escola e como sua missão a diferencia de outras instituições.

O Projeto Político Pedagógico da escola do campo, como de qualquer escola, não deve ser encarado como instrumento burocrático para satisfazer uma exigência legal, deve ser um documento embasado teórica e metodologicamente, resultante de uma discussão coletiva com a comunidade escolar, incluindo as famílias dos estudantes, servindo de guia vivo e ativo de todas as ações educativas, da organização escolar, das práticas pedagógicas, do processo de seleção e avaliação dos conteúdos da ação educativa.

Ao analisar o P.P.P. da Escola Rural Martim Lutero, observou-se que a fundamentação teórica e os parâmetros norteadores eram os mesmos que regiam as escolas que não eram do campo. Então iniciou-se uma busca para que o novo documento das ações do quadriênio 2023 – 2026, fosse elaborado a partir das diretrizes e estudos da educação no campo.

Houve grande adesão por parte da equipe gestora, nesta proposta, que elaborou questionários os quais constavam de questões próprias para a educação no campo e em todas as esferas

abrangidas, alunos, corpo docente, funcionários, pais e comunidade em que a escola está inserida.

Um dos princípios da Educação do Campo, que é a gestão democrática, se fez presente na construção deste documento norteador das ações. Podemos notar este fato através dos questionários que foram elaborados, coerentemente, como a educação do campo e observando-se a visão e missão do documento da escola:

MISSÃO

Valorizar e problematizar a realidade em que o educando está inserido, valorizando os saberes e identidade locais para que estes se tornem o ponto de partida para o diálogo com o mundo.

VISÃO

Tornar-se espaço de debate e sintetização do conhecimento, ocupando o espaço da comunidade e a comunidade ocupando o espaço da escola, transformando a educação do campo num processo de formação humana e um projeto de sociedade organizada no princípio da fundamentação, valorização dos sujeitos e do conhecimento construído no campo. (Projeto Político Pedagógico. Quadriênio 2023 – 2026. EMEIEF (R) Martim Lutero, em fase de finalização).

Outro ponto que se faz notório é em relação aos princípios da Educação do Campo do novo Projeto Político Pedagógico, expresso em *“princípios e valores”*:

- a) Cumprir um papel agregador, de manter a união dos moradores da comunidade;
- b) Ser representada pelos seus sujeitos, garantindo o seu direito de acesso e permanência com qualidade dando visibilidade aos povos do campo;
- c) Educar para a cidadania relacionando educação e meio ambiente, demandando novos saberes para apreender processos sociais que se tornam mais complexos em defesa da qualidade de vida;

- d) Ser um espaço privilegiado de totalidade do desenvolvimento humano, de socialização, rituais, cultura e celebração;
- e) Proporcionar a participação comunitária no espaço escolar para a implantação de projetos tornando-os democráticos sem reproduzir a realidade no qual está inserido (Projeto Político Pedagógico. Quadriênio 2023 – 2026. EMEIEF (R) Martim Lutero, em fase de finalização).

Metas e ações ainda estão sendo elaboradas para que haja de fato uma educação no campo coerente com as legislações que fundamentam este trabalho. Vale lembrar que a formação docente é outro fator importante para que todo esse movimento aconteça de fato e não fique apenas no papel. Outro ponto de grande importância, será analisar o currículo da rede municipal e destacar quais são mais pertinentes a esta temática do campo, para que a partir deste, novas estratégias de ensino sejam elaboradas.

Resgatar a história de criação da escola no contexto de sua comunidade, educação ambiental e sustentabilidade, passeios, escola aberta para a comunidade (cursos, feiras palestras, alimentação sustentável) serão algumas metas que ajudarão na ressignificação do P.P.P. da Escola Martim Lutero. Também, datas comemorativas que lembrem a luta dos movimentos sociais por esse direito deverão ser incluídas em todo o processo formulativo.

Considerações finais

Acerca das proposições sobre a identidade rural da Escola Martim Lutero, considerando-se a ressignificação do Projeto Político Pedagógico, vimos que esta unidade escolar estabelecida na zona rural de Limeira, enfrentou no passado, muitos desafios, sendo que algumas situações permanecem até os dias atuais.

Esperamos que esta pesquisa tenha possibilitado a reflexão sobre a organização e oferta de educação escolar no/do campo, levando informações pertinentes a este cenário escolar, somando experiências para ampliar o conhecimento e conseqüentemente

ajudar na qualidade e melhoria da prática pedagógica em salas de aula de escolas do campo, valorizando o meio em que o aluno está inserido e sua realidade local.

Diante de todas essas caracterizações e situações relatadas acerca da escola rural EMEIEF (R) Martim Lutero, podemos concluir que conhecer a realidade e especificidades das poucas escolas do campo, ainda presentes em nossa sociedade, nos faz refletir sobre sua importância para que assim possamos garantir uma educação de qualidade para todas as crianças em fase escolar.

Sintetizando, é certo dizer que tudo muda na vida do ser humano e a aprendizagem é fator relevante dessas transformações, contextualizadas com a realidade em que cada um se encontra inserido.

A educação é um dos meios mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade. Por meio dela, produz-se conhecimento que transformam realidades sociais, históricas e políticas.

Referências

ALMEIDA, M. S. K. F.; Lück, A. F. **Organização e oferta de Educação**: uma reflexão sobre ampliação do espaço escolar da Escola Rural Martim Lutero na cidade de Limeira – SP. Limeira, dezembro-2021.

BEZERRA, M. C. S. **De Colonos a Proprietários**: A Saga da Formação do Bairro dos Pires. Limeira, setembro-2002.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC. Abril, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. São Paulo, 1996.

GALVÃO, D. S. M. S. A identidade cultural das escolas do campo: um estudo de caso sobre a relação entre o currículo escolar e a cultura local em uma comunidade rural de Amargosa-BA. **Anais V FIPED**. Disponível em https://www.luteranos.com.br/conteudo_

organizacao/bairro-dos-pires-limeira-sp/historia-da-comunidade-no-bairro-dos-pires/. Acesso em 10 set. 2022.

JESUS, A. R. Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional. **Anais V FIPED**.2013, p. 2638 a 2651.

LIMEIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Rede Municipal de Educação de Limeira**. São Paulo. [Revisado em 2019].

LIMEIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico. Quadriênio 2019 – 2022**. EMEIEF (R) Martim Lutero. [Homologado em 07 de março de 2019].

LIMEIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico. Quadriênio 2023 – 2026**. EMEIEF (R) Martim Lutero. [Em construção, 2022].

LOPES, N. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). **Nova Escola**. 01 de Dez. de 2010. Disponível em: <https://gestao-escolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp/>. Acesso em: 10 jan. 2023

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIGI, V. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, M. C.; NETO, J. L. S. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, (4), 2016.

SCHELLING, V. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

SOUSA, V. C.; Costa, E. F. L. B.; Reis, R. L. S. Identidade da Escola do Campo: concepção marxista. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 60-83, jan./abr. 2022.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998, p.11-35.

Direito à educação no campo: desafios do aluno do campo na escola da cidade

Sandra Aparecida Correa Lameu¹

Suele Aparecida da Silva²

Maria Claudia Zaratini Maia³

1. Introdução

Considerando as características humanas, que são produzidas historicamente pelas ações humanas e são repassadas pela atividade educativa, a educação tem papel fundamental e intencional na produção do ser singular a humanidade. Dessa forma, todos os aspectos da vida humana devem ser considerados ao propor ações relacionadas a educação formal. Os saberes e vivências de cada ser humano devem ser levados em conta na construção da escola democrática, para assim, garantir a universalidade da educação, que o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 nos garante.

A trajetória da Educação do Campo é resultado de um processo histórico excludente e capitalista, de lutas, avanços e retornos. Mesmo o Brasil tendo origem basicamente agrária, a Educação do Campo precisou de muita luta para se consolidar. As escolas do campo exercem o papel de proporcionar um projeto educativo e de sociedade que desenvolva a promoção humana, considerando seus aspectos éticos, social e cultural.

¹ Licenciatura em Pedagogia, município de Eldorado, SP. E-mail: sandraacl@hotmail.com

² Licenciatura em Pedagogia, município de Eldorado, SP. E-mail: uelinha@hotmail.com

³ Mestre em Direito. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: maiamariaclaudia@gmail.com

O impasse para a institucionalização mais ampla da Educação do Campo se materializa com o desmonte de políticas públicas voltadas para o campo e o contínuo fechamento de escolas, onde muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar, que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana, o que afronta o direito à educação dos estudantes do campo.

É essencial um conceito educacional próprio para as escolas do campo, concretizado na organização do trabalho pedagógico, fundamentado a um conceito de educação que valorize o campo como espaço de produção de existência, possibilitando ao professor desenvolver e organizar sua prática a fim de tornar a aprendizagem significativa para a formação dos sujeitos do campo. Para Arroyo; Caldart e Molina (2004), a Educação do Campo deve desenvolver um projeto político pedagógico e uma proposta de desenvolvimento específico para as escolas do campo.

Surge então um grande desafio, desses jovens que se deslocam do campo para a cidade, e sanar as dificuldades de acesso e permanência no ensino. Pelo senso comum, há uma visão distorcida a respeito do campo e da cidade, dando margens a um tratamento depreciativo ao aluno do campo. Considerando esses apontamentos, uma pesquisa sobre o assunto é de grande relevância para as reflexões sobre os direitos à educação e sua universalidade.

Ao pensar nos núcleos educacionais heterogêneos, com alunos deslocando-se para a cidade receber educação formal, devemos garantir que a história produzida por aqueles que vivem no campo, seja reproduzida e que conhecimentos do campo sejam repassados para respeitar e valorizar a cultura de cada aluno. Neste texto, buscamos por meio de pesquisa de revisão bibliográfica, refletir sobre os desafios que enfrentam os alunos do campo, que estudam nas escolas urbanas.

2. Principais direitos do estudante do campo

O ordenamento jurídico brasileiro protege adequadamente o direito à educação, principalmente através da Constituição Federal de 1988, que estabelece que o direito à educação é um direito público subjetivo, revelando a interface entre o direito individual e social fundamental (Werner, 2021). De acordo com os Artigos 205 a 208 da Constituição Federal, o Estado é obrigado a garantir que todos tenham acesso e continuem a receber Educação Básica gratuita desde a primeira infância até o ensino fundamental e médio (Brasil, 1988).

De acordo com o Artigo 205, a educação é um direito de todos, uma responsabilidade do Estado e da família, e deve ser incentivada e promovida com a ajuda da sociedade visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Nossa Constituição foi influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que trata a educação de forma valiosa, por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal, assumindo o *status* de **direito humano**, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 não tenha mencionado explicitamente o direito à Educação do Campo, é verdade que estipulou que todos têm direito à educação, o que inclui o direito à educação para a população do campo em todos os aspectos e etapas da educação, bem como garantias de acesso e permanência em escolas com infraestrutura adequada, qualidade e demais princípios que regem o direito à educação (Maia, 2021).

A igualdade de acesso e matrícula continuada na escola é um direito de todos os cidadãos, independentemente do local de moradia, rural ou urbana. O Artigo 206, da Constituição Federal de 1988 trata dos princípios do ensino, ou seja, a igualdade de acesso e permanência é um princípio educacional que deve ser seguido.

Historicamente percebe-se a valorização das escolas do meio urbano, quando se fala em políticas públicas implementadas pelo Estado, isso gerou um levante da população rural que saiu em busca de seus direitos, através dos movimentos sociais. Os movimentos sociais caracterizam-se como espaços coletivos onde as pessoas se organizam para defender e avançar seus interesses. Bezerra Neto (1999) analisa como os movimentos servem como espaços de socialização política ao permitir que os membros adquiram experiência prática em como se unir, organizar, negociar, lutar e contribuir para o desenvolvimento de identidades sociais, consciência dos próprios interesses, direito, justificativas e compreensão crítica do próprio mundo, práticas e representações culturais.

Considerando movimentos sociais, especificamente os do campo, bem como sua luta pela educação, são desenvolvidos no contexto de um projeto de sociedade diferente do que existe hoje e que, para ser diferente do que é exige que seu povo tenha acesso a um conhecimento historicamente sistematizado. Os movimentos sociais estão desenvolvendo uma nova forma de educação. Eles lutam por uma graduação que atenda aos seus interesses focados na carreira, independentemente do tipo de formação que buscam, segundo Chaves (2011). Nesse sentido, clamam por uma educação que considere a força de trabalho e possibilite o desenvolvimento da área em que vivem.

Portanto, esse direito não surge do consenso, mas sim da resistência e da mobilização que levou à criação da Lei Pronex em 1998 e outras leis que regulamentam a Educação do Campo, com o objetivo de garantir o acesso à educação pública de qualidade em todos os níveis de aprendizado. O desafio de garantir o direito à educação para a população rural é ainda maior porque:

as suas diversidades e suas especificidades formam, representam, constituem as bases materiais da ação coletiva para a transposição histórica do descaso, da precarização e da marginalização da escola rural, bem como para a elaboração de políticas públicas de educação

que levem em conta a existência, a trajetória, a história, as dinâmicas e as complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (Bezerra Neto; Santos; Bezerra, 2016, p. 91).

Os direitos e a proteção integral da criança e do adolescente brasileiro foram garantidos pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Trata dos direitos fundamentais da criança e do adolescente brasileiros, incluindo, entre outros direitos, o direito à vida, o direito à saúde, o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, o direito à convivência familiar e comunitária e o direito à educação, cultura, esportes e lazer. E, quanto ao direito à educação, dentre as regras do Estatuto está: "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola" e adicionalmente, "acesso à escola pública e gratuita mais próxima de sua residência", conforme descrito no Artigo 53 do Estatuto, que reproduzimos abaixo:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990).

A segunda lei brasileira a estabelecer as políticas educacionais nacionais foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela define e organiza todo sistema educacional brasileiro, assegurando o direito social e também aborda a Educação do Campo no capítulo da Educação Básica. Ao

afirmar no Artigo 23.^o que a estrutura organizativa básica do ensino é composta por séries anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo e grupos não oficiais, levou-se em consideração que existem duas estruturas organizativas comuns no ensino, incluindo a pedagogia.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Brasil, 1996).

E segue assegurando a “educação rural” ao prever, no Artigo 28:

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.

De acordo com esse Artigo, as adaptações são necessárias para atender as peculiaridades da vida rural de cada região, sendo essencial pois o Brasil é vasto e possui diversos cenários e configurações rurais, desde população ribeirinha, quilombolas até pequenos agricultores familiares. Em 2014, uma alteração à LDB, através da Lei n. 12.960 acrescenta o parágrafo único ao Artigo 28, dificultando os fechamentos das escolas rurais.

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.

Além de exigir que o órgão normativo opine sobre o fechamento das unidades educacionais das áreas rurais, a comunidade escolar também deverá ser ouvida e assim justificar a necessidade de cessar as atividades escolares daquele local. Essa medida foi importante, pois decisões podem ocasionar transtornos à população rural, deixando de ser atendidos naquele local e necessitando de transporte para locais vizinhos, que muitas vezes são bem distantes e cansativos.

Ao analisar as leis que vigoram em nosso país, referentes as questões educacionais, podemos observar que todos os alunos têm direitos à escola de qualidade, com boa infraestrutura, têm direito à igualdade de acesso e permanência na escola mais próxima de sua residência. O povo brasileiro, ainda que possua grande diversidade sociocultural, tem direito à educação vinculada a sua cultura, considerando os aspectos e saberes adquiridos no ambiente do trabalho, da família e da vida.

3. A realidade das escolas rurais do Brasil

Anos de lutas e muitos desafios têm sido enfrentados pela educação ao longo de muitas gerações. Um dos traços fundamentais do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação de modo geral e a uma educação que seja no e do campo. Constantemente é debatido como deve ser realizada as transformações na educação e o papel da escola. A prática de sala de aula precisa ser fundamentada na realidade do aluno, a fim de tornar o aprendizado mais envolvente e significativo.

Inúmeros estudos mostram as dificuldades da Educação do Campo e diversas situações da escola rural tem sido exposta pelos movimentos sociais, para que se debata nacionalmente em busca de políticas públicas realmente efetivas. As escolas rurais possuem instalações físicas precárias, difícil acesso de professores e alunos, falta de professores habilitados e rotatividade dos mesmos, currículos inadequados à realidade rural, ausência de direção e supervisão pedagógica, classes multisseriadas, distorção de idade/série, nucleação das escolas e calendário escolar, necessidade e peculiaridades do meio rural (MST,2011).

Neste capítulo, queremos chamar atenção para alguns desses problemas. O primeiro sobre as instalações físicas precárias. As escolas do campo reconhecem os grandes desafios colocados pelas precárias condições de infraestrutura escolar que evidenciam alguns dos entraves voltados para a realização da universalização da educação. Dessa forma, as questões estruturais das escolas apresentam-se como um fator chave na avaliação da qualidade educacional.

As escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infraestrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas. Em termos dos recursos disponíveis, a situação das escolas da área rural ainda é bastante precária. [...], serviços e insumos básicos presentes na maioria das escolas urbanas são escassos ou inexistentes nas escolas rurais. Por exemplo, enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais (Inep, 2007, p.29).

As Normas Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil foram instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de “o bom funcionamento de instituições públicas e privadas” (Brasil, 2006, p. 37). No entanto, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Pronera, também incluiu

algumas disposições relativas à infraestrutura física das escolas do campo, afirmando que " cabe à União desenvolver e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas de educação" (Brasil, 2010). Além dessas normativas, os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura destacam os requisitos fundamentais de infraestrutura que devem ser atendidos por cada escola que oferece o primeiro ano do ensino formal, independentemente da localização, seja no campo ou nos centros urbanos:

a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviços de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo Padrões de Infraestrutura para Espaço Físico Destinado à Educação Infantil repouso, expressão livre, movimento e brinquedo; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais (Brasil, 2006, p. 37-38).

De acordo com os dispositivos legais mencionados anteriormente, o desenho físico das escolas deve ser planejado, considerando a acessibilidade e a funcionalidade, além de servir como um local para considerar a identidade da comunidade escolar e promover atividades de ensino e aprendizagem. Segundo Kowaltowski *et al.* (2006, p. 10), "a relação entre ambiente construído e o comportamento humano está estritamente ligado às estruturas sociais e culturais e as tecnologias de uma época". O autor e seus colaboradores enfatizam que "o conforto do ambiente, em todos os seus aspectos climáticos, artísticos, visuais e funcionais, é um dos elementos da arquitetura que mais influencia o bem-estar" (Kowaltowski *et al.*, p. 2006, p. 10). Dessa forma, entende-se que a infraestrutura arquitetônica das escolas desempenha um papel importante na qualidade da educação.

Na tentativa de melhorar os espaços e diminuir os gastos no orçamento público, surgem outros problemas que gostaríamos de destacar neste estudo, a nucleação escolar. Neste sentido, definimos a nucleação escolar como um processo em que as escolas, sejam elas urbanas ou rurais, são fechadas e etapas educativas desativadas, sendo os alunos desta comunidade educativa transferidos para outras escolas, por vezes, referidos como escolas núcleos ou escolas sedes e frequentemente localizadas em um local central. Dado que a maioria das escolas fechadas são rurais e, muitas vezes, as escolas para as quais os alunos são transferidos são urbanas, essa prática criaria nucleação escolar urbana.

Para essas famílias camponesas, o anúncio do fechamento de uma escola na sua comunidade ou nas redondezas significa relegar seus filhos ao transporte escolar precarizado, às longas viagens diárias de ida e volta, saindo de madrugada e chegando no meio da tarde; à perda da convivência familiar, ao abandono da cultura do trabalho do campo e a tantos outros problemas. [...] Portanto, fechar uma escola do campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura. Num país de milhares de analfabetos, impedir por motivos econômicos ou administrativos o acesso dos jovens à escola é, sim, um crime! (MST, 2011).

A comunidade rural busca uma educação do e no campo, comprometida com seu lugar e seus povos, sendo o fechamento de escolas rurais uma contradição dessa luta por educação de qualidade em áreas rurais. Porém a nucleação tornou-se a alternativa menos onerosa aos cofres públicos. Embora, para que ocorra o deslocamento dos alunos às escolas-núcleos, é essencial o funcionamento do transporte escolar em condições plausíveis das estradas, ramais, vicinais e rios trafegáveis.

Quando pontuamos o percurso que muitos estudantes da zona rural fazem para chegar à sala de aula, geralmente devido as distancias entre as escolas e suas residências e as más condições das

estradas, habitualmente inapropriadas para trânsitos de veículos, conseguimos ver a dicotomia estabelecida na Constituição e LDB 9394/96, quando cita a igualdade de acesso e permanência dos estudantes da Educação Básica. Se fizermos uma análise, os alunos da zona rural estão em desvantagem em relação aos alunos da zona urbana, pois se compararmos os problemas de acesso às escolas entre os dois grupos, fica evidente que os alunos da zona urbana, em regra, não possuem dificuldades com o transporte escolar.

No entanto, considerar a realidade desses alunos é uma tarefa muito difícil porque existem muitas realidades em cada grupo. Para exemplificar as situações atuais das escolas rurais, podemos citar um caso concreto; a escola localizada no bairro Meninos, bairro rural do Município de Eldorado, SP, de conhecimento das autoras, em virtude de sua atuação como docentes da Educação Básica. O município da Estância Turística de Eldorado é o 4º maior do Estado de São Paulo, possuindo 39 bairros, sendo desses, 28 rurais. Tanto por conta da logística, quanto pela questão financeira, as escolas se concentram em alguns desses bairros e, muitas vezes, os alunos devem ser transportados para ter acesso à educação formal do município. Sendo a grande maioria atendida nas escolas da zona urbana.

Esse é o caso da E.M.E.F José Mateus de França, que foi criada no dia 13/06/1988, na Rodovia SP 165, KM 80, SN, bairro Meninos. A Escola possui infraestrutura precária, possui quatro salas de aulas, pequeno espaço coberto, refeitório, pequena cozinha com instalação precária, não possui biblioteca, nem quadra ou espaço para esporte, não possui laboratório de informática, nem computador ou impressoras, sem telefone. Tem água filtrada de poço artesiano, situação essa constatada pelas autoras no exercício da docência.

A escola José Mateus de França é vinculada à escola urbana e por isso não conta com diretor ou coordenador pedagógico presentes no local, dessa forma os professores e funcionários definem as medidas que devem ser tomadas diante dos muitos desafios que surgem. Ela também não possui um projeto político e

pedagógico e no regimento interno comum das escolas municipais é apenas mencionada, sem destacar suas peculiaridades.

Outra situação importante da escola é que muitos alunos do bairro precisam ser transportados para a escola urbana que a escola José Mateus de França é vinculada. Primeiro para evitar a multisseriação e porque, muitas vezes, a escola fica sem água e como consequência, os alunos sem aula, isso ocorre geralmente no período da manhã. Por essa razão, a Direção Escolar responsável pela escola e o Departamento Municipal de Educação, decidiram transportar alguns alunos, pois assim teriam tempo hábil para resolver a questão de falta de água para o funcionamento no período da tarde. Os alunos já percorrem quilômetros para chegar até a escola rural e outros mais ainda para chegar à escola urbana, pois moram em locais afastados da rodovia.

O bairro Meninos possui 100 crianças em idade escolar de ensino infantil e ensino fundamental. Desses, 44 são transportados para a escola sede E.M.E.F. Professora Lilia Viana de Almeida. Os alunos moram em média 15 km de distância da escola, considerando as péssimas condições das estradas, demoram em média 40 min para chegar à escola. Em sala de aula, os conteúdos trabalhados são os mesmo para todos os alunos, não há um currículo específicos para aquela comunidade escolar. Não se leva em consideração que aqueles alunos estão mais cansados e estressados do que os que residem na cidade. O transporte escolar é essencial para o acesso à educação de qualidade, porém a identidade campestre, a identidade cultural das pessoas que vivem no campo e constroem suas histórias de vida, deve estar acima das alternativas menos onerosas aos cofres públicos.

4. Os desafios dos alunos do campo que estudam na escola da cidade

Como vimos anteriormente, neste estudo, mesmo tendo seus direitos garantidos em diferentes legislações, a realidade da Educação no Campo ainda deve caminhar muito para chegar

próximo do ideal e ao que está garantido como direito. Os problemas que destacamos acima, como infraestrutura precária, nucleação escolar e transporte público deficitário, geram alguns desafios aos alunos, que precisam sair de seu espaço de vivência e seguem para uma nova realidade: o ambiente urbano.

Movidos pela premissa de que a manutenção da Educação no Campo é economicamente desfavorável para os cofres públicos, pois tem que seguir os protocolos de infraestrutura e atendimento de qualidade, os poderes públicos agrupam os alunos em escolas-sedes ou escolas-núcleos, que em sua maioria fica na zona urbana, promovendo o fechamento de escolas rurais e aumentando a distância entre a escola e os alunos. De um lado, reduz gastos com professores, com servidores, com materiais de manutenção, por outro lado, torna instável o ensino e prejudica os alunos, pois as consequências do cansaço das viagens podem abranger doenças físicas, psicológicas, além de dificultar a organização do planejamento das aulas.

O fechamento das escolas e a nucleação mostram que estamos em sentido contrário à LDB n 9394/96 e a todas as políticas voltadas à Educação no e do Campo. Fere principalmente a Lei n.8.069/ 1990, que garante os direitos básicos das crianças e adolescentes quando não oportuniza a escola mais próxima de sua residência, prejudicando a identidade cultural própria, o aprendizado, a formação integral e o desenvolvimento cognitivo, em decorrência dos longos deslocamentos para escolas localizadas em centros urbanos. “A Educação Básica no campo não tem sido atendida de maneira satisfatória e nem ao menos tem sido traçada como proposta para a formação de identidade do meio rural” (Malheiro, 2019 p. 43).

Nesse sentido, não devemos esquecer que um aluno que percorre uma longa distância de sua casa até a escola, já chega cansado, estressado, desanimado e certamente terá seu rendimento escolar prejudicado. Levando em consideração as diferentes realidades, podemos destacar que alguns alunos caminham uma distância considerável para chegar ao ponto do transporte escolar,

nisso já podemos supor que esses alunos acordam cedo, muitas vezes, não se alimentam e assim já chegam à escola em desvantagem em relação aos alunos da cidade.

Além das atividades planejadas em grupos que são realizadas no contraturno, pois os alunos da zona rural não têm o transporte para se deslocarem no outro horário para a realização dos trabalhos, sendo assim é preciso que o estudante fique em período integral na escola, para conseguir cumprir com o planejamento relacionado às atividades.

No transporte escolar, a falta de manutenção das vias é mais uma das dificuldades enfrentadas. As estradas rurais são geralmente cheias de buracos, o que dificulta o acesso, pontes de madeiras em situações deploráveis, colocando em risco a vida dos passageiros, sem contar dias de chuvas intensas que impossibilitam o trânsito, principalmente de veículos pesados, que podem ficar encalhados.

Como consequência, temos alunos que podem faltar às aulas por uma semana inteira, provocando transtornos e dificuldades para o aprendizado dos estudantes, pois perdem a sequência das aulas e, conseqüentemente, não aproveitam as complementações das aulas anteriores. Estas rupturas no processo de ensino e aprendizagem prejudicam o desenvolvimento das atividades de ensino, pois o processo de ensino e aprendizagem requer ações contínuas para que haja absorção significativa dos conteúdos aplicados pelos docentes.

Os estudantes do campo transportados às escolas das cidades se deparam com um ensino fordista e produtivista (Saviani, 2007; Tragtenberg, 2004), que valoriza a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho globalizado e o agronegócio, sem levar em conta as diferentes realidades e vivências sociais, políticas, culturais e econômicas de onde vivem e convivem, prejudicando-os em comparação aos que residem nas cidades, por não sofrerem com o deslocamento até as escolas.

É através do trabalho pedagógico que se realiza a educação garantida por lei como um direito de todos, norteadas por um

currículo que traz os conteúdos a serem estudados. A escola, por sua vez, trabalha com base no Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um documento da escola, que traça as metas, deveres e direitos de todos no ambiente escolar baseados nos princípios e valores morais de uma sociedade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é planejado a partir das necessidades dos centros urbanos, não atendendo realidade dos sujeitos do campo e, na maioria dos casos, em não consonância com as realidades das escolas e com o contexto dos alunos, sejam da cidade ou do campo, prejudicando a formação dos educandos e dos educadores. Os currículos urbanizados estão carregados de violação e estereótipos e aos elaboradores, faltam conhecimento e discernimento sobre sua elaboração e, sobre as diferentes realidades políticas e sociais dos diversos sujeitos e regiões.

O Projeto Político Pedagógico é o documento que estabelece medidas e objetivos para serem desenvolvidos na escola, é uma forma de organização do trabalho escolar. É político na intenção de articular um envolvimento e interesse entre a comunidade e a escola, trabalhando a realidade local. É pedagógico no sentido de viabilizar o trabalho educativo no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando também a realidade escolar. Faz-se necessário o PPP para nortear e consolidar a identidade da escola e a garantia de um ensino de qualidade (Lago, Silva, 2013, p.6).

A escola é que deve se adaptar aos educandos, de maneira privilegiada dedica tempo à construção dos diferentes saberes, fortalecendo a identidade e a cultura de um povo, desempenhando seu papel de socialização coletiva dos sujeitos. Devido não haver certo conhecimento a respeito dos princípios de Educação do Campo e da valorização das especificidades camponesas, a escola apresenta uma ideia contrária defendida por Caldart (2004, p.41). Segundo ela,

É tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vive. E ajudar a construir

uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer um inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreenda como parte de um processo histórico. Isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Levamos em consideração a realidade de que a diversidade cultural está presente em todos os níveis educacionais para oferecer uma educação inclusiva e de qualidade. Reconhecer, valorizar e utilizar os saberes dos alunos nas práticas pedagógicas dos professores, no currículo e em um projeto político-pedagógico melhoraria a qualidade educacional dos alunos e estimularia o envolvimento da família em sala de aula. Compreendendo cada situação, o objetivo é determinar como fazer com que as escolas urbanas reconheçam e valorizem a diversidade cultural dos alunos que as frequentam.

Segundo Arroyo (2004), a necessidade de uma proposta de educação diferenciada decorre do fato de que as realidades rural e urbana são distintas entre si. No entanto, a educação que tem sido fornecida até agora tem sido baseada em valores ao invés de realidades que foram plenamente compartilhadas por todos os alunos da zona rural. A principal manifestação desse fenômeno é a exclusão ou insucesso escolar daqueles alunos que, ao ingressarem na educação formal, não encontraram nela uma conexão significativa com o mundo em que viviam.

Considerações finais: possíveis contribuições

“Afim, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos” (Cury, 2002, p. 246). Esta citação nos faz pensar que se a educação faz parte da fundação de um país democrático, porque ainda existem grupos populacionais

desprovidos de educação de qualidade? A educação de qualidade está pautada na formação de relacionamentos interpessoais, no desenvolvimento da moral e da ética, na capacidade de respeitar as diferenças e na realidade social que vivencia e define cada indivíduo.

Quando uma escola urbana recebe um aluno do campo, ela precisa incluir o valor do campo e das pessoas que estão inseridas no campo, em seus currículos. A Escola deve entender a realidade dos estudantes, fazendo uma pesquisa local, observando onde eles trabalham, as diferenças e quais são os pontos em comum. A escola precisa ser um espaço de interação das diferentes tradições culturais, que o multiculturalismo presente em nosso país nos oferece, nas quais se pode viver de várias maneiras. Sendo assim é essencial que a escola valorize as diferentes culturas e, em especial, a do campo.

O melhor para a comunidade escolar rural seria acabar com as políticas de fechamentos de escolas e nucleação escolar, que requer como consequência o uso de transporte escolar por vias muitas vezes precárias. Essa política que, a princípio, quer propor uma economia em gastos acaba por empobrecer a educação.

Para que a Educação do Campo alcance um bom nível de desempenho é urgente que se mantenham as escolas rurais e invista-se na formação docente e no transporte do professor se necessário, pois seria menos desgastante, física e psicologicamente para os alunos. Estudar nas escolas do campo, próximas às suas residências, possibilita o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a realidade nacional, regional e local e respeito às suas peculiaridades.

A Educação do Campo, quando bem trabalhada, proporciona formação para a cidadania; propicia ao educando uma educação vinculada a sua cultura, atendendo as suas necessidades humanas e sociais. Desta forma, uma Educação para e no Campo pode contribuir com a formação dos alunos em cidadãos com atitudes e comportamentos críticos e criativos, percebendo-se como integrantes dependentes e agentes transformadores do meio, podendo contribuir para a melhoria do espaço em que estão inseridos.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA NETO, L. **Sem-terra Aprende e Ensina**: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais, Campinas: Autores Associados, 1999.

BEZERRA NETO, L.; SANTOS, F. R.; BEZERRA, M. C. S. Educação como direito universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais. **Germinal**: marxismo e educação em debate, salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - 1988. Disponível em; www.planalto.gov.br/.../constituicao/constituicao/htm/. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2002.

BRASIL. **Educação do campo: Direito de todos os Camponeses e Camponesas**, via Campesina-Brasil, 2006.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). 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 da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei 12.960. Altera a Lei nº9.394, 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. 2014.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: MOLINA, M. C. (org.) *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LAGO, M. G. P.; SILVA, V. S. **Escola do campo e Projeto Político Pedagógico**: caracterização e análise da Escola Municipal Jefferson Moreira na Comunidade Palmeiral Esperantinópolis - MA. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d17-escola-do-campo-e-projeto-politico-pedagogico.pdf>

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. *et al.* Reflexão sobre metodologias de projeto arquitetônico. **Ambiente Construído**. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 7-19, abr./jun. 2006.

MAIA, M. C. Z. Direito Humano Fundamental à Educação no Campo. *In*: SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo**: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

MALHEIRO, E. S. **Um estudo sobre os impactos causados pelo fechamento das escolas no campo, localizadas no município de Combinado/To Arraias** – TO, 2019. Monografia. (Trabalho de Conclusão de Curso). Graduação em Pedagogia, 2019.

MST. **Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas rurais**. MST: 2011. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera/#:~:text=Em%20manifesto%20lan%C3%A7ado%20pelos%20educadores,o%20atual%20est%C3%A1gio%20de%20desigualdade/>. Acesso em: 15 nov. 22.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2007.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3.ed. rev. São Paulo: UNESP, 2004. [Coleção Maurício Tragtenberg].

WERNER, P. U. P. Direito à educação na Constituição Federal. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. 2. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/educacao-2/direito-a-educacao-na-constituicao-federal/>.

TIC's nas Escolas do Campo: uso da tecnologia na educação durante a pandemia de Covid-19

Carolina Aparecida Escobar Baesso¹
Marcos Antonio dos Santos Troglio²
Luiz Bezerra Neto³

1. Introdução

O uso de tecnologias sempre esteve presente na educação, mas a evidência mais clara apareceu durante a passagem da Idade Média para a modernidade, momento em que se inventou a imprensa. A partir daí, as inovações e utilização do que se produzia de melhor na humanidade passou a ser uma constante em boa parte das escolas no mundo.

Com o surgimento da imprensa, os livros puderam ser utilizados de forma mais democrática. Assim, o incremento destas tecnologias remonta ao advento da Revolução Industrial, que teve início ainda em meados do século XVIII, consolidando-se a partir do século XIX com a transformação do trabalho manufaturado para a produção maquinofaturada, que retirou o homem do centro do

¹ Graduação em Matemática pela Universidade Paulista, São José de Campos, SP. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil. Professora nas redes Estadual do Estado de São Paulo e Municipal da Estância Turística de Guaratinguetá. E-mail: carolinabaesso@estudante.ufscar.br

² Graduação em História pelo Centro Unisal em Lorena/SP. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos, SP. Professor na rede Estadual do Estado de São Paulo e Gestor Escolar na rede Municipal da Estância Turística de Guaratinguetá. E-mail: marcos.antonio@guaraedu.com.br

³ Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Titular do Departamento de Educação (DEd) e do PPGE da Universidade Federal de São Carlos. Professor PQ2 CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação no Campo – GEPEC/HISTEDBR/UFSCar. E-mail: lbezerra@ufscar.br

processo produtivo, colocando a máquina no seio das relações de produção, de modo a aumentar os lucros e concentrar o capital nas mãos da burguesia. Daí por diante, a principal consequência foi a alienação dos meios de produção, até que a sociedade adentrou o século XX, com a reafirmação do capitalismo enquanto sistema econômico vigente em todo o mundo.

Em meio a este processo, todo o arcabouço tecnológico que foi sendo construído aos poucos, foi influenciando e transformando, não somente as rotinas dos meios de produção de forma compartimentada com o foco no lucro, mas também, os comportamentos sociais e com eles a sociedade do consumo, lançando as bases da era das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), que não poderiam se eximir de influenciar o chão da escola, a sala de aula e as formas de construção do processo de ensino e aprendizagem:

As TICs estão presentes na educação desde o século XVII com o uso de alguns materiais e objetos auxiliando o processo de ensino. No século XIX, teve alguns avanços, sobretudo com a introdução da pedagogia denominada de 'lições de coisas', que passou a empregar muitos equipamentos auxiliares do processo de ensino-aprendizagem [...] (Bezerra Neto; Nascimento, 2021, p.05).

Como o uso das tecnologias não ficaram no passado, é preciso pensarmos seus usos na sociedade atual. Um dos fatores que contribuem para a implementação das tecnologias da informação e comunicação em larga escala, no ambiente escolar, é o fato de que com o limiar do século XXI, as gerações de alunos têm chegado à escola já familiarizadas com as ferramentas tecnológicas, o que impõe aos professores a tarefa de ensinar sem poder se furtar do imperativo de lidar com as TICs, para auxiliar nas resoluções de situações problema, debater sobre a apropriação das informações de modo consciente como por exemplo, aprender a distinguir uma *fake news* de uma notícia verdadeira. Esta distinção é necessária, dado que:

[...] as TIC estão, cada vez mais, presentes em novas formas de produzir e ou representar o conhecimento. Este fato, desta feita induzido pela sociedade, leva o professor a buscar os saberes sobre estas tecnologias. Contribui para isto o fato de que seus futuros alunos já têm contato com tecnologias, cabendo ao professor orientá-los na mediação pedagógica (Alves; Peixoto, 2013, p.09).

À luz do processo de modernização tecnológico, a educação sofre os impactos positivos e também negativos desta transformação:

[...] No contexto atual de utilização massiva das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho docente passa a ser caracterizado pelo tempo não definido de dedicação às atividades docentes, pelo espaço de trabalho no ambiente familiar, muitas vezes adaptando os cômodos e móveis da casa, e a necessidade de novos equipamentos e serviços para estar conectado com a escola e seus estudantes, como celular, computador, internet, plataformas digitais de videoconferência, e outros (Bezerra Neto; Nascimento, 2021, p.06).

Se por um lado, a tecnologia cumpre papel fundamental, favorecendo a construção do processo de ensino e aprendizagem, por outro lado, ela interfere diretamente no e para o trabalho docente, quer seja encurtando caminhos e tornando as aulas mais atraentes por meio de ferramentas diversificadas ou, talvez, dependendo da forma como é utilizada e das condições oferecidas pelo poder público, se tornando um fardo capaz de sobrecarregar o educador; ao invés de ser um facilitador, acaba por ser um elemento dificultador, que nem sempre exerce eficiência em sala de aula. Neste sentido, é importante compreender os mecanismos e a importância do uso das tecnologias pela escola do campo, sobretudo, dentro do ambiente escolar, com foco na observação da efetividade e funcionalidade no uso das TICs, que podem ser grandes aliadas para encurtar as distâncias entre os alunos da zona rural, garantindo o alcance destes à informação e comunicação

junto às comunidades, que em muitos casos vivenciam a realidade do difícil acesso até mesmo à Escola.

As tecnologias asseguram a difusão rápida de materiais didáticos e de informação de interesse dos professores, pais e alunos, além de proporcionar a construção interdisciplinar de informações produzidas individualmente ou coletivamente por parte dos alunos e o desenvolvimento colaborativo de projetos por parte de alunos pertencentes a escolas diferentes, sítios e comunidades geograficamente afastadas, auxiliando assim informação a transcender os limites territoriais impostos pelas paredes de uma sala de aula (Silva, 2017, p.27).

As escolas rurais também devem se apropriar de novas ferramentas de ensino e aprendizagem, mas será que isto realmente acontece? Como se dá esse processo nas escolas rurais? Visitamos três escolas localizadas, respectivamente, nas cidades de Guaratinguetá, Lorena e Cachoeira Paulista, a fim de identificar as TIC's disponíveis, verificando se as mesmas estão em condições adequadas de uso e se atendem às necessidades reais das comunidades escolares.

2. TIC's nas escolas rurais e a formação docente

É um consenso no mundo atual que as Tecnologias da Informação e Comunicação são um caminho sem volta para a construção do conhecimento e a consolidação dos saberes necessários à formação de uma sociedade que almeja seu desenvolvimento.

Neste sentido, falar em educação e não associá-la ao mundo das tecnologias é retroceder no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, quando pensamos no cotidiano escolar, que está cada vez mais submetido a uma gama de informações absorvidas a todo momento pelos estudantes e docentes, que precisam se reinventar a cada dia, para que a construção dos saberes seja mais significativa e eficiente naquilo que se propõe.

Ao mesmo tempo, tornou-se uma tarefa fundamental da escola, despertar nos alunos o senso crítico frente à gama de informações e desinformações que são despejadas todos os dias na sociedade, a fim de que estes aprendam a filtrá-las e utilizá-las de forma consciente e construtiva.

Diante de toda essa realidade com a qual nos deparamos rotineiramente, faz-se necessária a reflexão acompanhada por discussão por parte dos educadores, irrestritamente, a respeito da instrumentalização das TICs, de modo que estas estejam cada vez mais a serviço do conhecimento, de forma concreta e funcional também na realidade das escolas localizadas nas áreas rurais, pois:

[...] **educar** em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (Takahashi, 2000, p.45, grifo do autor).

Para tanto, espera-se que haja condições mínimas para o acesso a estas ferramentas de modo que elas deem suporte de maneira eficaz dentro da escola, garantindo o acesso dos estudantes à informação de qualidade e a promoção da cidadania, pois ao se falar em “aprender a aprender” é preciso considerar que para isto a pessoa já tem que ter aprendido muito. Não se aprende Ciências, Artes, Filosofia e outras áreas do conhecimento, sem discussão, debate, leituras, conhecimentos transmitidos de forma privilegiada pela escola.

Desta forma,

Quando falamos em inclusão social, observamos a necessidade de uma formação para a cidadania, pois o avanço das tecnologias de informação fomenta a necessidade do aumento da transparência de políticas e ações do governo, assim, estimulando os cidadãos a serem politicamente ativos. Vale salientar que formar cidadãos significa capacitar pessoas para escolherem de forma mais informada e assim tomar decisões que poderão afetar suas vidas e de toda a sociedade (Silva, 2017, p.24).

Se levado em consideração que ainda estamos a passos lentos e bem aquém do ideal nos quesitos: acesso e eficácia das ferramentas digitais no chão da sala de aula, esta situação fica ainda mais alarmante no tocante ao uso destas nas escolas, sobretudo, as do campo onde, muitas vezes, pelas distâncias e dificuldades do meio rural, nem sempre é possível propiciar o alcance de todos os alunos com equidade às TIC's, como ferramentas de ensino aprendizagem.

Muitas vezes, a culpa pela ausência, ineficácia ou precariedade recai sobre as autoridades públicas, dado que com os programas de privatização da telefonia, das concessionárias de energia e outros bens públicos, as empresas operadoras dos sistemas nem sempre têm interesse em levar à população do campo, aquele bem, dado que o retorno nem sempre é o esperado, outras vezes, recaem no discurso sobre a má administração de recursos financeiros e da gestão de equipamentos, e até mesmo sobre a falta de familiaridade das equipes gestoras e dos docentes para operar determinados equipamentos, *softwares* e programas. Assim,

é importante que o professor também esteja capacitado para o trabalho a partir das tecnologias, não basta apenas disponibilizar os recursos tecnológicos, bem como os conteúdos e a forma de aplicabilidade precisa estar adequada aos interesses da escola do campo, não se tornando uma dificuldade para o cidadão, mas integrando na escola do campo (Leal; Mengarelli, 2014, p. 10).

O fato é que o acesso, compreensão e utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, é uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ao afirmar que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, grifos nossos).

Garantida, pelo Art. 32 - II da LDB, destaca:

ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, **da tecnologia**, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (Brasil, 1996, grifo nosso).

O Art. 23 - V da Constituição Federal dispõe que:

É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, **à tecnologia**, à pesquisa e à inovação (Brasil, 1988, grifo nosso).

Sendo assim, deve-se fazer cumprir, mesmo diante dos desafios e dificuldades do cotidiano escolar e, ainda, com mais atenção em regiões de difícil acesso como no caso do campo. É importante que toda a sociedade tome para si a responsabilidade de cobrar, fiscalizar e incentivar quanto à garantia de direitos, não apenas para cumprir o que se ordena, mas visando os aspectos qualitativos no processo de ensino e aprendizagem.

Com a tecnologia cada dia mais presente em nosso cotidiano, é importante que a escola acompanhe e se aproprie da mesma, no intuito, não só de tornar a escola mais atrativa, mas também, colaborar com o trabalho docente, de forma a facilitá-lo.

Nas últimas décadas, as TICs têm estado em grande evidência na área da educação, com muitos discursos ressaltando o seu poder milagroso de transformação e de solução dos problemas do setor. Assim, muitos pesquisadores, professores e ativistas defendem a utilização das TICs como estratégia de fortalecimento das práticas pedagógicas, ou mesmo como potencializadora dos processos de ensino-aprendizagem, considerando as TICs uma ferramenta aliada do trabalho docente (Bezerra Neto; Nascimento, 2021, p. 03).

Neste sentido, o uso de ferramentas digitais, desde que bem assessorado e utilizado com o intento de favorecer o processo de ensino aprendizagem, pode agregar muito mais qualidade, corroborando com a construção dos saberes necessários à sociedade da informação. Cabe aos educadores a tarefa de ensinar aos estudantes a fazer a leitura das transformações que vivemos paulatinamente com o advento das tecnologias, para que os alunos possam utilizá-las de forma crítica e reflexiva a seu favor e ao bem comum.

O uso da tecnologia pode sim reforçar o processo educativo. Por meio da internet os estudantes podem apresentar como é a sua vida no campo, seus interesses no assentamento e apontar desejos para uma escola que envolva a sua realidade. Assim, acreditamos que por meio da ressignificação do uso das tecnologias, podemos ter grandes mudanças (Silva, 2017, p.13).

No campo, o desafio do despertar e do apropriar-se destas ferramentas é uma tarefa ainda maior, devido a todos os empecilhos que se colocam como: a distância que, muitas vezes, impede a escola de ter acesso a uma *internet* de melhor qualidade, dado que as operadoras não têm interesse em investir na melhoria de sua

qualidade, dado seu alto custo e baixo retorno econômico, a ausência ou insuficiência de aparelhos nos lares dos estudantes ou nas escolas, a deficiência na formação dos educadores, impedindo-os de atingir um maior aproveitamento junto aos alunos.

Para acompanhar mais de perto esta realidade e poder tratar com maior clareza esta temática, procuramos nos deter sobre a realidade de três escolas situadas no campo em cidades distintas, com situações heterogêneas, a fim de traçar diferentes panoramas sobre o acesso e utilização das TIC's nas escolas de zona rural, confrontando as expectativas e realidades, para evidenciar a acessibilidade dos estudantes a estes recursos em conformidade com o que a legislação educacional prevê.

Ao visitar uma EMEIEF situada no bairro Colônia do Piagui, escola localizada a 9,9 km do centro da cidade de Guaratinguetá, e que na data da pesquisa atendia a trezentos e trinta e quatro alunos, sendo estes das etapas do ensino infantil, fundamental 1, e fundamental 2, na modalidade regular, com a média de vinte e cinco alunos por turma. Constatamos que a unidade escolar oferecia uma estrutura considerável no quesito equipamentos de informática, pois contava com cerca de trinta *Chromebooks*, em razão da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o convênio *Google for Education*.

Quanto à estrutura física, o prédio oferecia ambiente favorável ao uso das ferramentas, contando com uma sala apropriada para o acesso dos alunos. A grande problemática, contudo, está relacionada à conexão, que segundo a maioria dos entrevistados, não permite estabilidade permanente no uso dos equipamentos em grande quantidade, o que acarreta muitas vezes, atrasos ou frustrações dos alunos e docentes, em determinadas situações, mas que este fator não impede o uso da sala. Segundo informações, ainda há dificuldade da empresa fornecedora do sinal para uma conexão mais rápida, pois o sistema de fibra não é uma realidade no bairro. Os alunos podem agendar para utilizar os computadores e a *internet*, quando necessário, pois nem todos contam com aparelhos exclusivos em suas casas, sendo a média de dois filhos

por família na comunidade, porém, chegando-se em alguns casos, a quatro crianças.

Já no município de Lorena, a EMEIF situada cerca de 26 km do centro da cidade, atendia cerca de setenta estudantes das etapas de ensino infantil, fundamental 1, e fundamental 2, na modalidade multissérie, sendo a média de dez alunos por turma, possuía vinte computadores com acesso à *internet*. Segundo o coordenador pedagógico da escola, naquele momento, a *internet* funcionava regularmente graças ao sinal fornecido pela empresa que atendia à Secretaria Municipal de Educação e, também, graças ao reforço da parceria que a unidade escolar estabeleceu com o Centro Universitário Salesiano, presente no município.

Segundo o coordenador, a parceria com o programa promovido pelo curso de engenharia, colaborou para reforçar o sinal da *internet*, porém, em períodos de muita chuva, o acesso à *internet* é prejudicado, uma vez que chega a faltar energia elétrica.

Os desafios são grandes, mas de acordo com a pesquisa aplicada aos professores e gestores, os estudantes têm contato com as ferramentas tecnológicas e a escola dá o apoio necessário quando estes precisaram realizar alguma pesquisa que requer maior disponibilidade de acesso. As famílias, geralmente, eram compostas por dois filhos para mais e os aparelhos celulares não atendiam às crianças com exclusividade em sua totalidade, sendo necessário esperar para utilizar os *smartphones* dos pais, como ocorreu em muitos casos durante o período mais crítico da pandemia da Covid 19, no biênio de 2020 a 2021.

Em Cachoeira Paulista, a Escola Estadual com distância aproximada 28 km do centro da cidade, atendia sessenta e seis alunos entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, na modalidade regular, tendo em média quinze alunos por turma. A escola possuía acesso à *internet*, aparelhos e conexão, mas estes não eram suficientes para dar atendimento satisfatório à totalidade de alunos, pois a unidade escolar contava com apenas treze *notebooks*, sendo necessário, de acordo com a demanda dos

alunos, ceder os computadores do administrativo, para utilização durante algumas atividades.

Segundo o vice-diretor da escola, durante a pandemia a escassez de recursos fez com que, muitas vezes, os alunos tivessem que subir em árvores ou nas porteiras das fazendas para conseguirem acesso ao sinal, pois as famílias na sua quase totalidade possuíam aparelhos, contudo o acesso à *internet* era bem restrito devido à localização e, como as operadoras são privadas, não têm interesse em ampliar a rede para um público que não traria muito lucro.

Apesar de toda esta situação, os alunos não deixaram de ser assistidos pela escola, mesmo com as limitações, em alguns casos, eram oferecidas atividades impressas para que ninguém ficasse para trás.

Quanto à formação docente, somente os professores de uma escola municipal da cidade de Lorena alegaram não terem recebido nenhuma formação para uso das TICs, nem antes nem durante, nem depois da Pandemia. Na escola estadual houve formação por plataformas on-line de estudo: *youtube* e aplicativo CMSP (Centro de Mídias São Paulo). As formações no CMSP aconteciam no formato presencial, em horários pré-estabelecidos, porém os professores que não conseguissem assistir ou que quisessem rever a formação, poderiam fazê-lo através do *youtube* ou por meio do repositório (plataforma dentro do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), disponível para os professores da rede através de senha, a mesma utilizada para acessar a secretaria digital escolar (SED). Entretanto, mesmo com essas formações disponíveis, a maioria dos professores declararam ter encontrado bastante dificuldades com o uso das TIC's, pois as formações ao serem ofertadas no formato on-line, partiam do pressuposto de que os professores detinham as TIC's disponíveis para formação e que possuíam a mesma afinidade com as ferramentas, uma vez que as formações eram as mesmas para toda a rede de professores do estado, que contava com pelo menos 250 mil profissionais.

Outro fator de grande impacto, foi o tempo que os professores teriam que dispor para estudos, dado que este tempo ultrapassaria em muito a sua carga horária de trabalho diário, pois o estado não contabiliza o tempo de estudo, como horas de efetivo trabalho, desta forma, o professor acabava deixando sua formação como não prioritária, pois precisava cumprir com as demandas diárias de sua atribuição docente, que acabava ocupando todo tempo de sua jornada de trabalho.

Na escola EMEIEF, os professores declararam que antes mesmo da Pandemia, o município já vinha fazendo formação de docentes e de alunos monitores em parceria com a *Google Educator*, o que facilitou muito o trabalho docente durante o período de maior incidência da Pandemia, pois a maioria dos docentes já conheciam as ferramentas disponíveis e contavam com a ajuda de colegas e gestores com certificações *Google Educator* para auxiliá-los, através de tutoriais e reuniões de formação via *google meet*.

Os professores, alegaram ainda, que a formação docente quanto ao uso das TIC's continua acontecendo através dos cursos via parceria *Google* e SME (Secretaria Municipal de Educação), e também em HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo), onde os coordenadores fazem formação conjunta, PEB 1 e PEB 2, sobre aplicativos pedagógicos como: *kahoot*, *wordwall* e *plickers*. Além de formação sobre o uso da tecnologia como meio facilitador do trabalho docente, através do uso dos aplicativos da *Google*, como o "Sala de aula", onde os coordenadores criaram uma sala com os professores, para facilitar a entrega de documentações pedagógicas, e também foram criadas salas de aula de cada turma da escola, para facilitar compartilhamento das atividades e até mesmo avaliações, feitas através do *google forms*.

Partindo do pressuposto que as escolas visitadas coadunam-se com a realidade da grande maioria das escolas do país, no que concerne ao preparo dos professores e à formação continuada destes profissionais e, com todas as singularidades, por estarem inseridas no campo, evidencia-se a importância do investimento não apenas em aparelhos tecnológicos ou espaços como por

exemplo, as “Salas *Google*”, ou laboratórios de informática, mas principalmente, no fortalecimento da especialização docente para o desafio do uso da tecnologia no seu trabalho.

A inclusão das TICs no processo formativo dos professores não é simples, pois implica na necessidade de se efetuar uma reestruturação curricular, que está intrinsecamente interligada às concepções de formação docente praticadas pelo curso de formação. Além disso, o próprio professor formador⁴ dos licenciandos deverá obter formação complementar sobre as tecnologias, constituído por saberes oriundos de um processo de autoformação, formação continuada⁵ e de sua prática; saberes partilhados pelos sujeitos do processo formativo – alunos e colegas de profissão e, também, os desenvolvidos por orientações organizacionais (Alves; Peixoto, 2013, p.03).

Desse modo, à luz das realidades das escolas visitadas, é possível observar que a relação entre teoria e prática, de forma mais coerente na formação docente, tem acontecido apenas na escola municipal de Guaratinguetá, onde o professor tem formações presenciais oferecidas não só pelo convênio da SME com a *Google*, mas também lhes foi propiciado momentos de estudos em horário de trabalho pelos coordenadores pedagógicos, que assumiram papel de formadores, ajudando aos professores a articular as habilidades adquiridas através das formações, com a prática em sala de aula, como colocado por Alves e Peixoto:

[...] para que haja a apropriação dos saberes sobre TIC e para que estas sejam incorporadas às futuras práticas dos professores, é necessário um processo de formação e aprendizagem, o que exige que os saberes que envolvam o uso pedagógico das TIC estejam presentes de forma transversal no processo formativo (Alves; Peixoto, 2013, p.05).

⁴ Formador é o professor que atua na formação para o magistério

⁵ Formação oferecida por programas oficiais de formação de professores.

Evidencia-se assim, que o educador precisa perceber o sentido do que de fato está fazendo, apropriar-se das ferramentas tecnológicas e incorporá-las como parte do processo de ensino aprendizagem no repertório oferecido aos alunos, uma vez que o uso das TIC's já não é mais uma opção no mundo atual, mas sim, uma necessidade que se impôs ao longo do tempo e que inclusive, deve ser garantida conforme a legislação educacional prevê através da LDB, assegurada também pelo Conselho Nacional de Educação, conforme:

Resolução 1/2002, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, graduação em licenciatura plena, prevê, em seu Artigo 2º, Inciso VI, 'o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores' (CNE, 2002, p. 01).

Outro fator de relevância que pudemos perceber, através da pesquisa, foi o tempo que as escolas possuem os computadores. Nas escolas de Cachoeira Paulista e Lorena, os professores declararam que os computadores estão na escola por volta de 1 a 2 anos, já na escola municipal de Guaratinguetá, os computadores para uso discente estão presentes a cerca de 3 anos. Quanto ao sinal, foi unânime nas três escolas a frequência das conexões de *internet* como regulares ou ruins, fato constatado em quase todas as escolas rurais do país.

Sobre os alunos, as três escolas oscilaram quanto ao fato de os discentes possuírem pré-requisitos para utilização das TIC's, alguns professores indicaram que sim, mas a maioria indicou que não. Ao conversar com os professores percebemos que as indicações positivas foram quanto ao uso cotidiano das TIC's, para acesso a redes sociais, porém quando se trata de formação de trabalho, pesquisas, utilização de *softwares* pedagógicos, navegação em *sites* especializados e confiáveis para pesquisa, houve concordância dos professores das três escolas, quanto à dificuldade

dos alunos. Indagamos também se a comunidade possui acesso às TIC's das escolas, e a resposta foi negativa nas três.

Durante a pandemia os professores precisaram fazer uso das TIC's, perguntamos para os mesmos se as redes forneceram meios para tal, a que somente os professores da rede estadual, responderam de forma positiva. Os professores da rede estadual de São Paulo, que optaram em aceitar as regras para tal, contaram com auxílio no valor de R\$ 2.000,00 para aquisição de *tablet*, *notebook* ou um computador de mesa, e também foi oferecido um *chip* de celular com dados móveis patrocinados pelo estado, que também foi opcional, pois assim como o auxílio, também possuía algumas exigências a serem cumpridas.

Já os professores das redes municipais de Cachoeira Paulista e de Guaratinguetá não receberam nenhum auxílio para aquisição de aparelhos, nem para dados móveis, porém, os professores do município de Guaratinguetá que o desejassem, poderiam fazer uso dos *chromebooks* e *internet* da escola. Quanto aos alunos, os da escola estadual também puderam optar pelo *chip* de celular com dados patrocinados, desde que também aceitassem algumas exigências impostas, porém não receberam auxílio algum para aquisição das TIC's. Já nas escolas municipais, assim como os professores, os alunos não receberam nenhum auxílio.

É imprescindível destacar que são diversos os descompassos que geram atrasos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo o uso das TIC's, e este desafio se torna ainda maior nas escolas de zona rural. Nesse caso, a formação dos educadores é o primeiro entrave, e precisaria chegar antes ou pelo menos, junto com as ferramentas oferecidas nas escolas, para que o processo pudesse se tornar mais eficaz e significativo evitando maiores agravantes.

Um agravante adicional, é que existe um descompasso entre o processo de atualização da formação inicial de professores e o processo de equipar tecnologicamente as escolas, prioridade de alguns dos programas governamentais (Alves; Peixoto, 2013, p.06).

Com a introdução de algumas mídias no ambiente escolar, há um grande esforço de muitos educadores na tentativa de introduzir em seu repertório pedagógico, novas ferramentas além de, principalmente, se especializarem na busca por melhores resultados, aulas mais alinhadas com as novidades e exigências do mundo atual e, sobretudo, no pós-pandemia, que abriu precedentes para um caminho sem volta no quesito tecnologia.

Contudo, há um caminho longo a se traçar para que seja possível cumprir a lei, no que diz respeito ao direito dos estudantes de estarem inseridos num contexto educacional, que saiba organizar os saberes de modo a relacionar o conhecimento com a informação consciente, para a construção da cidadania e a formação de bons profissionais, alinhados com os instrumentos e ferramentas tecnológicas do mundo atual. Para tanto, o caminho do sucesso passa sem dúvida, pelo preparo e formação continuada dos profissionais da educação, principalmente, os professores.

Considerações finais

O ser humano, desde suas origens, traz em sua essência o aprimoramento das tecnologias e ferramentas que lhes são úteis para o desenvolvimento de sua vida e existência. Desse modo a humanidade passou por diversos processos de transformação tecnológica, sendo o processo da Revolução industrial um dos mais significativos e determinantes para a formação do mundo atual, essencialmente influenciado pelas TIC's.

Nesse contexto, a escola fortemente influenciada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, precisa alinhar aos saberes elementares à formação do cidadão e ao preparo deste para o mercado de trabalho, sua capacidade de interagir, aprender e saber fazer uso das TIC's no seu dia a dia, de forma consciente e significativa, sobretudo, na luta contra a exploração do homem pelo homem, em busca da construção de uma sociedade onde todos os bens produzidos por ela, assim como todos os meios de

produção possam pertencer a toda a sociedade, especialmente àqueles que produzem a riqueza nesta sociedade.

Para tanto, foram analisadas três escolas de zona rural, das cidades de Guaratinguetá, Lorena e Cachoeira Paulista, no Vale do Paraíba Paulista, com o objetivo de compreender e verificar a estrutura das mesmas quanto ao uso das TIC's, o acesso e aproveitamento das mesmas pelos alunos, bem como, a formação docente ou ausência desta nas escolas, a fim de construir um comparativo que evidenciasse como estas estão sendo aplicadas na prática, e como está sendo garantido o direito dos estudantes ao acesso às tecnologias.

Ficou constatado, através da pesquisa de campo, que o acesso às ferramentas tecnológicas, mesmo com todas as limitações enfrentadas pelas escolas rurais, existe em todas as três realidades pesquisadas e, em alguns casos, de forma satisfatória, porém, ainda necessitando de aperfeiçoamentos e melhorias que favoreçam e facilitem os processos educativos por meio das TIC's.

Verifica-se que nas três unidades escolares, onde se deram as pesquisas, é quase unânime a problemática acerca da perenidade em relação à estabilidade da conexão à rede. No geral, não faltam aparelhos, ainda que em menor número, como é o caso da escola estadual em Cachoeira Paulista. Mesmo assim, de alguma forma, os discentes conseguem ter contato com as ferramentas tecnológicas, o que pode avançar ainda mais, à medida que os professores conseguirem se apropriar, buscar formação continuada e utilizarem com mais frequência os recursos tecnológicos.

O fato da deficiência nos sinais das prestadoras de serviço é uma realidade, que apesar de dificultar, não impede que os professores incrementem o fazer pedagógico, mesmo com todas as intempéries da zona rural, exemplo disso é a falta do sinal e principalmente, as interrupções na energia elétrica, sobretudo, em épocas chuvosas, para dar conta de atender às demandas do mundo atual e introduzir as ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação na rotina escolar.

Foi possível perceber também, as TIC's como facilitadoras do trabalho docente quando há domínio de todos os envolvidos, professores, gestores e alunos, o que foi evidenciado com maior amplitude, apenas na EMEIEF em Guaratinguetá, onde o Município já vem realizando trabalhos de formação presencial com professores e alunos há algum tempo, por meio de Oficinas de Treinamento oferecidas pela SME, em parceria com a *Google*. Já nas outras duas realidades, com a formação acontecendo de forma on-line, ou não ocorrendo, a dificuldade acabou onerando o trabalho dos professores, que precisaram trabalhar fora do horário para entender o funcionamento das ferramentas disponíveis e assim utilizá-las. O famoso “se vira nos trinta” ou “se vira como pode”, que ao invés de agregar qualidade, acaba por tornar a realidade da tecnologia um fardo para o educador.

As TIC's precisam servir como instrumentos e caminhar lado a lado como um facilitador ao professor, alinhado às exigências e necessidades do mundo globalizado. No entanto, é necessário que as autoridades responsáveis por garantirem o direito à Educação, se responsabilizem por oferecer e garantir os meios essenciais para a formação continuada de professores, não somente em suas áreas específicas de atuação, mas instruindo-os frente ao saber fazer pedagógico e nisso, se inclui o desafio de mergulhar no mundo das Tecnologias da Informação e Comunicação, como parte significativa do processo de ensino e aprendizagem.

Em todas as redes educacionais, estão presentes docentes que concluíram suas licenciaturas em tempos longínquos, em que os computadores, os *tablets*, o *wi-fi*, os *podcasts*, as plataformas educacionais e tantas outras ferramentas, não faziam parte do contexto e universo educacionais de forma tão robusta.

Hoje, os tempos são outros e é preciso despertar nos docentes, principalmente, o sentido para as tarefas executadas em sala de aula, sem perder de vista a atividade fim que é a garantia do aprendizado dos estudantes. Se isso puder ser ancorado em práticas que agreguem mais significados, que tornem a escola e o gosto pelo conhecimento mais atrativo, melhor será. Mas, tudo

passa pelo sentido da prática docente, que necessita ser reinventada para estar em compasso com os desafios da atualidade.

Fica evidente que a maior questão, no que diz respeito ao acesso dos estudantes de zona rural, das três realidades pesquisadas, em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação, não está em ter ou não ter aparelhos, ou até mesmo ter um amplo acesso às ferramentas digitais, mas sim, na forma de condução deste processo que precisa ser reavaliada e estruturadas sob a perspectiva do saber fazer pedagógico, à medida que os professores de todas as redes tiverem os meios básicos, e a garantia da formação continuada como parte de sua jornada de trabalho docente, propiciando a inserção das TIC's em seus "cardápios pedagógicos", provocando a auto reflexão destes em relação à utilidade, funcionalidade e eficiência destes instrumentos, que podem incrementar de forma positiva e satisfatória, o dia a dia no chão da sala de aula.

Referências

ALVES, L. M.; PEIXOTO, J. Formação de professores para o uso das TIC: uma necessidade ou uma imposição?. In: **V EDIPE** - Encontro Estadual de Didática e Práticas De Ensino, 2013, Goiânia - GO. V EDIPE, 2013. p. 1-12. Disponível em: <<http://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/gt09/co%20grafica/Lenice%20Miranda%20alves.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BEZERRA NETO, L.; NASCIMENTO, M. N. M. Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador. **Revista HISTEDBR** [on-line], Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021046, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664135. Disponível em: < <https://bit.ly/3nMwCQ8>>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular de 2018**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 set 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LEAL, O. C. L.; MENGARELLI, R. R. **A importância da tecnologia na educação da escola do campo**. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54446>>. Acesso em: 14 set. 2022.

SÃO PAULO, **Dados educacionais**. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais/>>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SILVA, R. R. **Educação do Campo e o uso das tecnologias digitais: um olhar sobre a estrutura e o funcionamento na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental João Bernardo Semeão**. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14604?locale=pt_BR>. Acesso em: 19 de set de 2022.

TAKAHASHI, T. (org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ci000005.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2022.

A relevância do acesso às tecnologias nas escolas do campo como instrumento de emancipação do jovem cidadão

Thiago Rangel de Castro Cardoso¹

Ana Lúcia Cardoso Mira²

Patric Oberdan dos Santos³

1. Introdução

Atualmente, a sociedade com o desenvolvimento acentuado das novas tecnologias da informação, proporciona uma exigência equivalente ao desenvolvimento do conhecimento do ser humano. Para tanto, a manipulação de equipamento tecnológico, bem como a formação e habilidades relacionados aos computadores e seus programas, torna-se parte da realidade social, envolvendo também o ensino nas escolas do campo.

Assim, permite-se afirmar que a obtenção de conhecimentos dos professores e a implantação desse método de ensino e aprendizagem como instrumento de benefício para a educação,

¹Graduação em Letras Português-Inglês pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila - Instituto Superior de Educação. E-mail: thiagorccardoso@gmail.com

²Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Guaratinguetá - OGE. E-mail: ana.cardoso@guaraedu.com.br

³Orientador. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE-UFSCar. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE-UFSCar. Graduando em Tecnologia da Informação pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo - GEPEC/HISTEDBR. Realizou de Iniciação Científica com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP e da Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Educação Rural, Educação no Campo, Educação Inclusiva E-mail: patric.oberdan@gmail.com

devem ser enfrentados como uma realidade na atualidade. Vale ainda enfatizar que, estes fatores devem ser constantemente aprimorados conforme as inovações que abrangem a tecnologia.

Neste contexto, nota-se que a educação para os alunos do campo, independentemente do nível de escolaridade, está aprimorando seu ensinamento conforme o desenvolvimento tecnológico, considerando esta como um instrumento de ensino.

Entretanto, questiona-se sobre a possibilidade da aplicação das TICs no ensino do campo, considerando-se as condições deficitárias de acesso à *internet* e aos meios.

Sabe-se que as tecnologias da informação, não apenas aplicadas na zona urbana, apresentam sua aprimoração também no ambiente do campo, propondo ambientes virtuais e digitalizados em seus modos de produção.

Portanto, é de grande relevância que a escola do campo seja contemplada e preparada para o letramento digital, desde o ensino fundamental para que seus alunos estejam adequadamente preparados a esta realidade.

2. Desenvolvimento

A princípio, visa-se conciliar os principais fatores destinados à educação, tidos também como um binômio, sendo este o ensino e aprendizagem. Logo, estas duas condições da educação podem ainda ser conceituadas e disseminadas de maneira independente.

Para tanto, com o intuito de descrever cada uma destas condições da educação, são apresentados, consecutivamente, o ensino e a aprendizagem, conceituando cada um destes, expondo suas funções e influências resultantes ao aluno e sua dependência no âmbito educacional.

Para a composição detalhada desse contexto, composto de visões fundamentais para a educação, abordam-se as interpretações sobre as diretrizes do ensino fundamental.

2.1 Conhecimento sobre o ensino e aprendizagem

Conforme a interpretação de Antunes (2007, p. 20), “toda criança sabe que existe, mas sabe muito pouco sobre sua existência. Se não crescessem cercadas por adultos, por certo levariam um tempo enorme para conhecer a si mesma”.

No meio educacional, o ato de ensinar se refere à construção do conhecimento junto aos alunos, com o intuito de ampliar a capacidade e habilidade destes. Contudo, deve-se primeiramente tratar da formação dos professores e observar o interesse e a motivação que o aluno apresenta para aprender.

Logo, altera-se o julgamento que muitos estimam sobre o ensino e a aprendizagem, limitando o ensino ao professor e a aprendizagem aos alunos, vale ainda salientar que, infelizmente, este julgamento se encontra também mencionado por professores. Gariglio *et al.* (2022, p. 269) revela que:

Isso decorre da ideia de que ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente.

Compreende-se que o ensino requer a capacidade, competência e desempenho dos professores, contudo sua aplicação e realização na educação tende a envolver cada sala de aula e cada aluno em sua estimativa de ensino.

Ainda que seja imposta a afirmação de “ensinar eu ensinei, foi o aluno que não aprendeu”, torna-se mais um elemento que concretiza a realidade de que o ensino não se limita aos professores, mas sim, ao processo que a educação estipula, para que o conhecimento seja assimilado. Agamme (2010, p. 68) revela que:

O papel do professor é o de dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo. É seu dever conhecer como funciona o processo ensino-

aprendizagem para descobrir o seu papel no todo e isoladamente. Pois, além de professor, ele será sempre ser humano, com direitos e obrigações diversas.

Compreende-se que a função da profissão referente ao ensino, não se limita somente a transmitir o conhecimento adquirido na formação inicial ou continuada do professor, deve-se ser baseada no objetivo tornar claro os conhecimentos para seus alunos.

Esta observação destinada aos alunos refere-se também à conduta pessoal de cada aluno, ou seja, fatores que envolvem a insatisfação, revolta, desmotivação, entre outros elementos que não são considerados necessidade de ensino especial ou dificuldade de aprendizagem.

Pode-se afirmar que se trata de diversos motivos cabíveis a estas condutas, sejam estas intrínsecas ou extrínsecas as escolas. No entanto, como foco desta fase da pesquisa, um dos motivos se refere à metodologia de ensino planejada pelos professores.

Posto isto, percebe-se ainda que o professor esteja devidamente preparado para a aplicação de suas atividades, focado na observação da conduta de seus alunos e planejando suas atividades, há a possibilidade de ocorrer déficits na aprendizagem, conduzindo o professor a alterar sua forma de ensino, buscando inovar os meios de ensino.

Segundo sua interpretação sobre esta situação escolar, Barbosa Filho (2013, p. 53) revela que:

Pode-se destacar que em uma aula, tanto o excesso quanto a falta de informação não trazem satisfação, pelo contrário, podem ocasionar aos alunos o sentimento de frustração. E este sentimento acontece, algumas vezes, mesmo quando o professor se encontra preparado para o ensino e de posse de conhecimentos metodológicos e ferramentas adequadas para a atividade de ensinar.

Compreende-se, então, que as metodologias de ensino devem proporcionar o acesso ao conhecimento estabelecido àquela aula,

diversificando os modos de aplicação, conforme as necessidades, garantindo a conquista da aprendizagem para todos os alunos.

Nota-se que o ato de ensinar representa uma atitude complexa para os professores, ainda que tenha tido uma formação sólida, contudo, sua prática e experiência tende a ampliar a possibilidade de seu objetivo almejado para seus alunos, ou seja, a aprendizagem significativa.

Por conseguinte, ciente de que a aprendizagem na educação se baseia, definitivamente, no ensino proporcionado pelos professores, bem como na condição apresentada pelos alunos em desejar receber este ensino, pretende-se expor a conceituação e os princípios sobre a aprendizagem.

Portanto, aborda-se a aprendizagem como busca pelas informações que proporcionam desenvolvimento educacional, favorecendo a aplicação do ensino e expandindo a concepção sobre ensinar novos conhecimentos de maneira significativa. Solé e Coll (2006, p. 128) mencionam que:

A aprendizagem é uma construção pessoal que não resulta de uma reprodução da realidade, mas sim, de uma representação pessoal sobre um conteúdo que se quer aprender, sendo necessário aproximar-se do conteúdo com a finalidade de entendê-lo.

Entende-se que a aprendizagem deve ser iniciada pela vontade de aprender, vale destacar que este fator pode ser conduzido de maneira extrínseca, ou seja, a valorização do conhecimento, motivação dos alunos, espaço escolar, fornecimento adequado das informações no ensino, entre outros meios, os quais representam formas abrangentes em relação ao âmbito de ensino.

2.2. Diretrizes do Ensino Fundamental

Em princípio, pode-se revelar que a educação nacional se encontra assegurada por diversas leis, diretrizes, regulamentos, entre outros documentos legais vinculados especificamente, ou não à

educação, permitindo afirmar que o ensino e a aprendizagem devem ser considerados como imprescindíveis a cada indivíduo que compõe a sociedade. Conforme o Artigo 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996, p. 02):

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade organizada da seguinte forma: a) pré-escolar; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

Trata-se de condições que são impostas à sociedade com a intenção de ampliar o conhecimento e o desenvolvimento social, entre outros fatores que formam cidadãos de maneira exigida pela sociedade. Vale, também expor que esta formulação destinada para educação pode ser complementada pela LDBEN, Artigo 9 (Brasil, 1996, p. 03).

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Percebe-se que esta maneira de organizar as fases da educação encontra-se atrelada ao conteúdo do ensino, bem como da aprendizagem de cada aluno, referenciando a capacidade de aprendizagem e o conhecimento prévio dos estudantes. Desta maneira expõem-se a recomendação do artigo 12, da LDBEN (Brasil, 1996, p. 05), que adverte: “Art.12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] § V prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.”

Logo, estes fatores podem ser complementados a seguir nesta Lei, demonstrando a responsabilidade que a família possui sobre os alunos, cientes da execução da proposta pedagógica. Ao promover a

interação da família com os professores, cria processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996, p. 05).

Conclui-se que o ensino e aprendizagem, um binômio mantido na educação representa um significativo passo para a formação de educacional, bem como a formação de um futuro cidadão. Para tanto, torna-se necessário o cumprimento do papel de cada sujeito vinculado ao processo educacional, professores, alunos e famílias devem estar presentes no decorrer do ensino para promover o aprendizado.

2.3. O ensino do campo

Deve-se ressaltar que infelizmente, ainda vigoram preconceitos com relação ao ensino no campo, devido a uma visão estigmatizada sobre a população que vive na zona rural.

Tal interpretação representa um atraso de mentalidades, o que pode ser compreendido, historicamente como herança de um Brasil colonial, exposto pelo trabalho rural desempenhado pelos povos escravizados. Deste modo, a Educação do Campo torna-se uma educação definida pelas elites rurais, aqueles sobrepõem sua visão sobre as atividades realizadas no campo, determinados como uma classe social superior.

Logo, toma-se a interpretação de Hage (2015, p. 15), ao mencionar que:

Uma educação veicula uma concepção ‘urbano-cêntrica’ de vida e desenvolvimento, a qual dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao meio rural, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Compreende-se então o espaço urbano associado ao desenvolvimento em oposição ao “atraso” do campo, é que é um pensamento errôneo. Deve-se salientar que o papel destinado às

escolas vai além da leitura e da escrita, possibilitando ao sujeito acesso a demais esferas do conhecimento.

Posto isto, deve-se enfatizar que as escolas do campo oportunizam conhecimentos e a conquista de aprendizados, ampliando visões de mundo.

3. A tecnologia como instrumento de ensino e aprendizagem

A tecnologia admitida como um instrumento de ensino e aprendizagem apresenta-se com significativa importância, proporcionando aos alunos – independente do âmbito de ensino – a oportunidade de ampliar seus conceitos. Nesta era digital, onde a criança já é despertada para a tecnologia, certamente serão estudantes com mais facilidade para acessar e produzir conhecimentos por meio das TICS. Mello e Vicária (2008, p. 486) avertem que:

Crianças com menos de dois anos já se sentem atraídas por vídeos e fotos digitais. A intimidade com o computador, porém, costuma chegar aos quatro anos. Nessa idade, já deslizam o mouse olhando apenas para o cursor na tela. Aos cinco, reconhecem ícones, sabem como abrir um software e começam a se interessar pelos primeiros jogos virtuais, como os de associação ou de memória.

Observa-se que diversas tecnologias são dispostas na infância e sua oportunidade de aproveitar o contato direto com seus meios de intervenção tecnológica não são meramente abandonados. Neste contexto, pode-se afirmar que as oportunidades de aprendizagem são geradas pelo uso das diversas tecnologias dispostas para a educação e dirigidas pelos professores, que podem planejar meios e situações nas quais a compreensão sobre o conteúdo seja adquirida por todos os alunos.

Cabe ao professor, antes de iniciar a aplicação de atividades tecnológicas, a análise sobre o conteúdo a ser utilizado, com o intuito

de observar a proposta pedagógica a ser adotada, bem como avaliar o fundamento do processo de aprendizagem de seus alunos.

Para tanto, o processo destinado ao ensino e aprendizagem contempla recursos tecnológicos, mas não somente apoiados a estes recursos, há situações de ensino que exigem criatividade, pesquisa, interação e adaptação, enfim, situações nas quais os recursos tecnológicos, por si só, não promovem tais conhecimentos. “As tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos” (Moran, 2004, p. 14).

Logo, como complemento, Moran (2004, p. 15) assevera que:

O professor agora tem que se preocupar, não só com o aluno em sala de aula, mas em organizar as pesquisas na internet, no acompanhamento das práticas no laboratório, dos projetos que serão ou estão sendo realizados e das experiências que ligam o aluno à realidade.

Compreende-se a importância do uso das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem, cabendo à escola propiciar as condições de integração tecnológica associada aos conteúdos pedagógicos.

3.1. A Educação Tecnológica

Para compreender a educação e seu vínculo com a tecnologia, observam-se duas conceituações. O termo tecnologia se refere a “tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, facilitando o seu trabalho” (Chaves, 2006, p. 61).

Logo, atribuindo a tecnologia à educação, encontra-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Para Kemczinski (2005, p. 157), trata-se de “sistemas que estão na *internet* cuja função

é dar suporte às atividades de ensino e aprendizagem mediadas pela tecnologia da informação e comunicação”.

O AVA tornou-se espaço ampliado de ferramentas a serem utilizadas para no ensino, de fácil acesso através de programas e aparelhos disponíveis pela instituição e ao alcance dos professores e alunos. Estes separados fisicamente no espaço ou no tempo possibilitam o acesso a pessoas geograficamente isoladas (Glock; Prada; Gómez, 2007, p. 78).

Aqui, ressalta-se o desenvolvimento da Educação à Distância – EAD, no atual contexto, uma modalidade de ensino que favorece a alunos, oportunidades de formação e aprendizagem diante de flexibilidade, acessibilidade e outros fatores que geram benefício para educação. Neste contexto, Masetto (2003, p. 41) ressalta que:

O aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo participante (não mais passivo e repetidor), de sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações, ele as realiza sozinho (autoaprendizagem), com o professor e com os seus colegas

Esta modalidade de ensino, devido ao crescente desenvolvimento e evolução tecnológica, apresenta-se com maior viabilidade e frequência nos processos formativos.

De modo geral, educação atual está apoiada em tecnologia, digitais. Weiss e Cruz (2001, p. 15) afirmam que “as crianças da atualidade já nascem mergulhadas nesse mundo tecnológico e seus interesses e padrões de pensamento já fazem parte desse universo”, não há como excluir a educação formal deste processo.

Sendo assim, um dos principais intermediários do processo de ensino e aprendizagem, perante o uso da tecnologia, continua sendo o professor, necessitando de valorização e reconhecimento, sendo o papel deste, “orientar, criticamente, especialmente as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer” (Gadotti, 2000, p. 38).

O uso adequado da tecnologia na educação favorece a aprendizagem de todos os alunos, independente do ciclo educacional em que se encontra, entretanto, necessita de professores capacitados e de escolas equipadas para disponibilizar acesso para que esta tecnologia chegue ao alcance dos alunos e professores.

3.2. Novas tecnologias no Brasil

Com as significativas transformações ocorridas no decorrer dos séculos, direcionadas à tecnologia e à sociedade, muitas adaptações tiveram que ser realizadas, tendo em vista que a tecnologia se faz presente em diversos – ou até mesmo em todos – ambientes sociais.

Um destes espaços, foco desta pesquisa, refere-se à Educação do Campo. As novas tecnologias admitidas pela sociedade adentram na educação, tornando-se necessário e imprescindível a atuação de leis que mantenham sua disponibilidade conforme sua necessidade, destacando a igualdade em sua acessibilidade.

Assim, ao referenciar a implantação da Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC na educação, bem como o livre acesso às crianças e aos adolescentes no Brasil, a atenção deve ser destinada, considerando-se diversos pontos sobre sua disponibilidade.

Para tanto, como complemento a esta visão, cita-se o Decreto nº 99.710/90, atribuído na Convenção sobre os Direitos das Crianças, em seu Artigo 17:

Artigo 17 – Os Estados Partes reconhecem a função importante desempenhada pelos meios de comunicação e **zelarão para que a criança tenha acesso a informações e materiais** procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente informações e materiais que visem **promover seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental** (Brasil, 1990, grifos nossos).

Compreende-se que, o uso das TICs na educação escolar, apresenta desafios aos pais, professores e escolas, bem como para as políticas públicas.

Torna-se imperativo ressaltar que a formação de cidadãos representa parte fundamental na educação, seja esta com ou sem a aplicação da tecnologia. No entanto, esta formação depende da interação da escola com seus alunos. Oliveira (2007, p. 17) afirma que:

A participação da escola nesse novo cenário é fundamental para o êxito na formação dos alunos capazes de atuar de forma crítica e autônoma na sociedade. [...] saber utilizar as TIC e delas tirar vantagens, [...] conhecimento que os levará a serem cidadãos com competências e habilidades para participarem dos processos da sociedade digital.

Compreende-se, que além das escolas e seus profissionais participarem da formação e interajam com seus alunos para realizar esta função, é importante conhecer as leis que asseguram o acesso o direito ao uso das tecnologias para os processos de aprendizagem para todos os estudantes.

3.3. As TIC nas Escolas do Campo

O uso das TICs no ensino e aprendizagem no campo, apresenta especificidades. Trata-se de fatores que envolvem meios de acesso à *internet* para leitura de informação, meio de comunicação, ou atividades relevantes e aplicadas de maneira externa ao âmbito educacional.

Destacando esta visão quanto ao âmbito de aplicação educacional e tecnológico, a educação do campo procura atender de maneira específica ao público residente no espaço rural, determinando estratégias de ensino que ampliem e reconheçam o convívio no campo, apresentando sua importância e comparação ao contexto global da educação. Neste sentido, Frigotto (2011, p. 36) reflete que:

Na educação e pedagogia do campo parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual.

Faz-se necessário investir na formação continuada dos profissionais da educação, independente de residirem no meio urbano ou rural. O acesso à informação e à comunicação, por meios tecnológicos, propicia ao aluno do campo, aprimorar seu desenvolvimento educacional.

A aplicação de novas tecnologias, no ensino rural é assunto mantido pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, assim exposto pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme a Resolução CNE/CEB 01/2002 (BRASIL, 2002), em seu Art. 2º, parágrafo único:

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.

Os estudantes, no atual contexto histórico almejam um ensino e aprendizado com novas tecnologias. Santo e Feitosa (2014, p. 15) esclarecem que:

Assim a inclusão das TIC nas escolas do campo contemplará a necessidade de não apenas equipar escolas para a evolução científica, mas corroborará para a inserção do homem do campo na

luta por uma sociedade mais justa e igualitária, partindo de sua própria formação libertadora.

Deste modo, se torna necessária, a inserção de novas tecnologias no âmbito educacional rural, não simplesmente para suprir a visão aprimorada das aparências escolares, mas para promover o desenvolvimento social igualitário ao indivíduo do campo, favorecendo sua aprendizagem.

A educação formal no campo, apoiada pelas TICs, pode aprimorar o conhecimento dos alunos, de maneira teórica e prática, abrangendo a tecnologia disponível pelas escolas do campo.

Segundo a visão de Luz (2009, p. 38):

A tecnologia não pode se tornar uma dificuldade na vida das pessoas, mas integrar o dia-a-dia da comunidade, e as barreiras que impedem o conhecimento precisam ser vencidas, possibilitando a inclusão, o ensino aprendizado tecnológico para os alunos do campo, fortalecendo a autoestima e identidade, como sujeitos atuantes na sociedade.

Desta maneira, constata-se que as escolas (urbanas e rurais) possuem a capacidade de aprimorar a transmissão de novos conhecimentos, aprofundando cada vez mais sua competência ao admitir em seu currículo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação atualizadas.

A educação, como setor privilegiado da sociedade, não tem como ser excluída da evolução, globalização e desenvolvimento tecnológico.

Considerações finais

Diante das exigências da sociedade contemporânea há que se preparar para lidar com as novas tecnologias aplicadas à educação, de modo a explorar seu uso como um meio e não como um fim, reconhecendo o papel humano na construção e aplicação do conhecimento. Os processos de ensino e aprendizagem devem ser

cada vez mais destinados à implantação de atividades vinculadas à uma tecnologia humanizadora, ou seja, que propicie ao sujeito expandir suas possibilidades de conhecer e de produzir novos conhecimentos. Desta forma, tanto alunos como professores, bem como a própria escola necessitam de conhecimento e dispositivos adequados para que os meios tecnológicos sejam vistos como impulsionadores de aprendizagem.

Ao longo deste texto, foram apresentados relatos sobre o uso das tecnologias associadas ao ensino, sobretudo à Educação do Campo. Ao admitir o ensino do campo, como um foco da pesquisa, percebe-se o isolamento educacional e o distanciamento da tecnologia no ensino e aprendizagem. A utilização das TICs, neste âmbito educacional amplia as possibilidades de acesso à informação e a comunicação dos alunos e dos professores do meio rural.

Vale ressaltar que o intuito desta pesquisa não se limita a integração de tecnologia nas escolas do campo, mas sim, almeja expor que a admissão das TICs proporciona estratégias coerentes ao povo do campo, atrelando estes à sociedade de modo relevante ao crescimento e desenvolvimento da tecnologia.

Referências

AGAMME, A. L. D. A. **O lúdico no ensino de genética**: a utilização de um jogo para entender a meiose. Dissertação (Mestrado em Ciências). São Paulo: Mackenzie, 2010.

ANTUNES, C. **A afetividade na escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2007.

BARBOSA FILHO, R. **Uma abordagem para ensino baseada na teoria da aprendizagem significativa utilizando a teoria das categorias**. Dissertação (Mestrado em Educação). Minas Gerais: UFU, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 99.710**. Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 01**. Brasília: CNE/CEB, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php=download&alias=13800-rceb001-02-pdf>>. Acesso em: jan. 2023.

CHAVES, M. C. S. **O perfil do educador frente à informatização no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: ECA/USP, 2006.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: Perspectivas, 2000.

GARIGLIO, M. A. *et al.* (org.). **Uso sustentável e conservação dos recursos florestais da caatinga**. Brasília: Serviço Florestal Brasileiro, 2022.

GLOCK, A.; PRADA, C. A.; GÓMEZ, F. Y. **Perspectiva sistêmica dos ambientes virtuais de aprendizagem: uma contribuição para a construção da sociedade do conhecimento**. Florianópolis: UFSC, 2007.

HAGE, S. **A importância da articulação da identidade e pela educação do campo na construção da identidade e pela luta da educação do campo**. Bragança-PA: ReDIPE, 2015.

KEMCZINSKI, A. **Métodos de avaliação para ambiente e-learning**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2005.

LUZ, F. R. **Tecnologia e educação na Escola do Campo**. Araguaína-TO, 2009. Disponível em: <<http://educaonocampo.blogspot.com/2009/10/tecnologia-e-educacao-naescola-do.html>>. Acesso em: jan.2023.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELLO, K.; VICÁRIA, L. Os filhos da era digital: como o uso do computador está transformando a cabeça das crianças e como protegê-las das ameaças da internet. Revista **Época**. Rio de Janeiro, 2008.

MORAN, J. M. C. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**. Vol. 4, nº 12, Mai/Ago. Curitiba, 2004.

OLIVEIRA, A. S. **Perspectivas para formação de professores na sociedade da informação**. Maceió: Edufal, 2007.

SANTO, E. E.; FEITOSA, J. C. R. **TIC nas escolas do campo: do quê mesmo estamos falando?** São Paulo: Cortez, 2014.

SOLÉ, I.; COLL, C. **Os professores e a concepção construtivista**. 6 ed. São Paulo. Ática. 2006.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. L. R. M. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

A periodização do desenvolvimento na Perspectiva Histórico-Cultural: ressignificando o trabalho pedagógico

Elaine Cristina da Silva Lorenceto¹

Paula Trambaiole Lima²

Adriana do Carmo de Jesus³

1. Introdução

Tarefa especialmente laboriosa é apresentar um comparativo dialético entre a teoria de Piaget, cuja complexidade teórica aponta a necessidade de explicar ao leitor alguns aspectos gerais de sua Teoria Psicogenética, versus a teoria Histórico-Cultural defendida pela escola de Vygotsky, que explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social.

Para este estudo investigativo analisamos bibliografias que apresentam com afinco a tese da Periodização do Desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural, porém, para garantir o pensamento dialético, apresentamos resumidamente a teoria cognitiva de Piaget, sem a intenção de promover um embate teórico entre elas, mas compreender suas divergências. Buscando inclusive, em nossas memórias formativas, as concepções que nos constituíram como sujeitos da educação e suas influências nas nossas ações pedagógicas.

¹ Graduada em pedagogia. Professora da rede Municipal de Bragança Paulista. E-mail: proelainefaria@yahoo.com.br

² Graduada em ciências biológicas. Professora da rede Municipal de Bragança Paulista. E-mail: trambaiole.ps@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia e Educação Física, Mestrado e Doutorado em Educação. adrianapedago@gmail.com

Na teoria cognitiva de Piaget encontramos o desenvolvimento marcado por fases biológicas bem delimitadas por ações naturais internas do indivíduo, que determinam formas típicas de agir e pensar, que ele denominou de “Estágios” ou “Períodos”.

Já na escola de Vygotsky, por meio de seus seguidores Luria, Leontiev e Elkonin, inaugura-se uma nova abordagem do processo de desenvolvimento psíquico, compreendendo-o como um processo histórico-cultural determinado pelas relações criança/sociedade. Neste processo, é negada a possibilidade de marcar o desenvolvimento da criança por fases ou estágios naturais universais, independentemente de seu contexto e tempo, pois o mesmo desconsidera o papel da criança como sujeito ativo.

A linha de pensamento do desenvolvimento na visão histórico-crítica, por não se constituir como um processo meramente evolutivo e linear, apresenta-se por rupturas e saltos. A cada novo período do desenvolvimento, reestrutura-se o psiquismo infantil, dando um salto qualitativo, na lógica do funcionamento cerebral da criança, mudando a forma como ela se relaciona com a realidade, com o mundo físico e social.

A relação sujeito/objeto é mediada pelas ações humanas, que por intermédio de Atividade Guia também chamada de Atividade Principal ou Dominante, liga o sujeito ao mundo. A qualidade e diversidade de acesso ao mundo que essa criança terá, determinará o funcionamento do seu desenvolvimento psíquico. As mudanças e transformações que ocorrem no psiquismo desta criança são ampliações do funcionamento psíquico como um todo, chamadas de Neoformações. De acordo com Martins (2006, p. 30):

[...] é apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. A qualidade da construção desta atividade é uma consequência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem da convivência social espontânea.

Trazendo, em síntese, a teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin, temos a seguinte organização:

Quadro 1 - Síntese da teoria da periodização

Época	Primeira infância		Infância		Adolescência.	
Período	Primeiro ano	Primeira infância	Idade pré-escolar	Idade escolar	Adolescência inicial	Adolescência
Atividade Dominante	Comunicação emocional direta	Atividade objetual manipulatória	Jogo de papéis	Atividade de estudo	Comunicação Intima pessoal	Atividade profissional estudo

Fonte: Quadro resumido da teoria da periodização elaborado pelas autoras.

De acordo com o conteúdo em análise, chegamos aos seguintes problemas de pesquisa: Quais as implicações da Teoria de Piaget e a da Teoria Histórico-Cultural no processo de aprendizagem em crianças pequenas? Quais as contribuições destas abordagens para a prática pedagógica do professor? Instigadas por estas perguntas, pretendemos, apresentar algumas ações educativas que visam ao desenvolvimento das funções sensoriais, psíquicas, instrumentais da criança e o jogo protagonizado, citando algumas ações educativas que visam ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança.

Dentre as fontes para a coleta de dados, optamos pela análise bibliográfica da literatura acadêmica e científica, cujos temas estivessem direcionados à compreensão do elo entre as ideias da periodização do desenvolvimento humano, contrapondo as concepções dos estágios biológicos de Piaget, em relação à Teoria Histórico- Cultural defendida pela escola de Vygotsky.

Os instrumentos lógico-categoriais deste estudo estão sistematizados na próxima seção, sendo que a mesma está

subdivida nas seguintes subseções: síntese da Teoria de Piaget; Vygotski e da Teoria Histórico-Crítica; periodização do desenvolvimento segundo Elkonin e orientações didáticas; o papel do professor e a prática pedagógica e considerações finais.

2. Desenvolvimento

2.1 Síntese da Teoria de Piaget

Jean Piaget nasceu em Nauchâtel, Suíça, em 1896, foi um dos cientistas mais notáveis do século XX, publicou em torno de 50 livros e centenas de artigos, foi um grande estudioso que contribuiu para a compreensão do desenvolvimento humano, por meio de um método próprio e sistematizado de investigação dos processos envolvidos na formação do conhecimento desde a infância até a fase adulta.

Fundamentado em dois princípios básicos e complementares de sua teoria, Piaget afirmou que o conhecimento acontece de forma sistematizada a partir de estruturas cognitivas e que estas estruturas não são inatas ou pré-formadas antes do nascimento, podendo ser transformadas, favorecendo assim sua construção. A teoria epistemológica de Piaget foi influenciada por sua formação como biólogo.

O desenvolvimento psíquico que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos - também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final (Piaget, 1999).

Entendemos a partir do excerto, que para ele as atividades biológicas e intelectuais do indivíduo têm a função de adaptação ao ambiente, organizando suas experiências em busca de

equilíbrio. A adaptação é a essência do funcionamento cognitivo e biológico, inerentes a todas as espécies, está relacionada com a ação, com a relação entre o objeto, transformada em conhecimento. Para Piaget o conhecimento é fruto de trocas entre o organismo e o meio e, desta forma, responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Tais trocas produzem estruturas mentais ou esquemas psíquicos que aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo. A alteração organismo-meio ou a tentativa de adaptação do indivíduo ao meio, ocorre através do que Piaget chama de processo de adaptação, com seus dois aspectos complementares: a assimilação e a acomodação. No sistema cognitivo do sujeito esses processos estão normalmente em equilíbrio. A perturbação desse equilíbrio gera um conflito que dispara mecanismos de equilíbrio. De tais perturbações produzem-se construções compensatórias que buscam novo equilíbrio, melhor do que o anterior.

Destas sucessivas desequilibrações e reequilibrações, o conhecimento exógeno, ligado ao estímulo, ao ambiente e à cultura, é complementado pelas construções endógenas, relacionadas com os conteúdos físicos e psíquicos do indivíduo: valores, esquemas de pensamento, características de personalidade, conhecimentos, habilidades e competências do indivíduo, que são incorporadas ao sistema cognitivo do sujeito. Nesse processo, que Piaget denomina processo de equilíbrio, se constroem as estruturas cognitivas que o sujeito emprega na compreensão dos objetos, fatos e acontecimentos, levando ao progresso na construção do conhecimento.

Piaget (1999) defende que a capacidade de organizar e estruturar a experiência vivida vem da própria atividade das estruturas mentais, que funcionam produzindo o que Piaget denomina de “estágios” de desenvolvimento cognitivo. Os estágios expressam as etapas pelas quais se dá a construção do mundo pela criança. Esses estágios obedecem a uma ordem sequencial necessária. Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O

essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios anteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características.

Segundo o autor, há seis estágios, ou período de desenvolvimento que marcam o aparecimento destas estruturas cognitivas sucessivamente construídas, sob um duplo aspecto, motor e intelectual, de uma parte, e afetivo de outra, com suas dimensões social e individual. Estágio da inteligência sensório-motora (até, aproximadamente, os 2 anos); estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (2 a 7-8 anos); estágio da inteligência operatória concreta (7-8 a 11-12 anos); e estágio da inteligência formal (a partir dos 12 anos).

2.1.1 Período Sensório Motor (0 a 2 anos aproximadamente)

O Período Sensório Motor é o primeiro estágio, começa no nascimento e vai aproximadamente até os 2 anos de idade. No início desta etapa, o desenvolvimento mental do bebê se reduz ao exercício dos reflexos inatos que lhes dão condições de sobrevivência, iniciam-se, assim as reações circulares, as quais consistem em uma repetição da ação, cujo objetivo é prolongar e/ou reproduzir um efeito agradável, divertido. Ao fim deste período a criança vai se tornando capaz de fazer uso de outros instrumentos para atingir seu objetivo o que implicará no uso das estruturas mais complexas e móveis do estágio sensório motor, envolvendo assim a compreensão das relações de causalidade e conduta totalmente intencional.

2.1.2 Período Pré-Operatório (2 a 6 anos aproximadamente)

No Período Pré-Operatório, segundo estágio, a criança já é capaz de utilizar a linguagem, para simbolizar o mundo por intermédio das palavras, gestos, desenhos, etc. O estágio pré-operatório é a etapa de preparação para as operações lógicas concretas. Entre as idades de dois a seis anos, começam a aparecer

novas capacidades no pensamento da criança. Durante o desenvolvimento do pensamento pré-operatório, ela evolui de um ser que consegue solucionar problemas por meio de ações sobre o objeto (sensório motor), para um ser que é capaz de representar eventos e objetos internamente (a criança é capaz de criar imagens de objetos ausentes e formular sequências de ações na representação mental, ou seja, pensar). Como características da criança deste período, destacam-se: as manifestações das condutas de representação, por meio da função simbólica; o pensamento egocêntrico; a ausência de reversibilidade, e pensamento ligado apenas a indícios perceptivos e raciocínio intuitivo. Este período divide-se em dois momentos: Pensamento simbólico ou pré-conceitual (2 - 4 anos), aparecimento da função simbólica em suas diferentes manifestações: linguagem, jogo simbólico, imitação diferida (capacidade de a criança imitar alguma situação que não é presente, uso da memória) e Pensamento Intuitivo (4 - 6 anos), onde as representações são baseadas em configurações estáticas, ou seja, próximas da percepção que a criança tem do objeto. Nesta fase, a criança está centrada no seu “eu”, vê as coisas a partir do seu próprio ponto de vista e não imagina que existam outros pontos de vista possíveis (egocentrismo).

2.1.3 Estágio das Operações Concretas (7 a 12 anos aproximadamente)

Nas operações concretas, a criança consegue superar o egocentrismo, ao mesmo tempo em que seu pensamento se torna lógico e reversível, visto que compreende que uma operação se transforma em outra sem perder suas características iniciais e consegue fazê-lo mentalmente. Essas características marcam o aparecimento da inteligência operatória concreta, da lógica, do raciocínio que, no presente, consegue antecipar o futuro e reconstruir o passado.

2.1.4 Estágio Operatório Formal (por volta de doze anos)

O Estágio Operatório Formal é caracterizado pelo surgimento da lógica formal, por volta dos doze, treze anos, quando a inteligência, de operatória concreta se transforma em operatória formal. Nem todos os adolescentes e adultos desenvolvem as operações formais completamente, entretanto, todas as pessoas sem algum comprometimento intelectual têm o potencial para desenvolvê-las. O nível das operações formais completa-se aos 16 anos ou mais e edifica-se sobre o desenvolvimento das operações concretas ao incorporá-las. Mesmo que o pensamento operacional concreto seja um pensamento lógico, ele é restrito ao mundo concreto, ou seja, a criança precisa lidar com os objetos concretamente para acompanhar o raciocínio. Somente depois do desenvolvimento das operações formais, o raciocínio torna-se “independente do concreto”, sendo possível ampliá-lo.

Com relação as implicações educacionais piagetianas, mesmo ele se negando como pedagogo, pois não pensou tais conceitos para o âmbito educacional, foram inúmeros os sucessores que levaram adiante o estudo de suas teorias sistematizando-as em encadeamentos pedagógicos. Seus estudos sobre a epistemologia genética foram pontos de partida para pesquisas em diferentes áreas da educação. Uma das contribuições mais significativas feitas por Piaget, para compreender melhor as maneiras pelas quais as crianças passam a adquirir conhecimento de mundo é a teoria dos tipos de conhecimento: o físico, o social e o lógico-matemático. No campo da linguagem, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com base em suas teorias desenvolveram a psicogênese da leitura e da escrita, outros estudos como Educação Moral, foram fontes de pesquisas que geraram inúmeras implicações, culminando em pressupostos pedagógicos.

2.2 Vygotski e a teoria histórico-crítica

Lev Semenovich Vygotski, advogado e filósofo russo, iniciou sua atuação como psicólogo após a Revolução Russa de 1917. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa. Criou um laboratório na escola de formação de professores de Gomel. Vygotski, em sua teoria e nas tentativas de compreender a realidade por meio de suas contradições, pontuou que o ser humano nasce com funções psicológicas elementares e que com as vivências culturais, juntamente com as experiências adquiridas, tais funções tornam-se funções psicológicas superiores, ou seja, comportamento consciente, ação proposital, capacidade de planejamento e pensamento abstrato. Suas teorias e estudos foram influenciados pelos princípios de Marx e Engels.

Após a morte de Vygotski em 1934, seus estudos tiveram continuidade por meio de alguns seguidores, entre eles os mais conhecidos são: Leontiev, Lúria, Elkonin e Davidov. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotski, 2007, p.100).

Lev Semimovich Vygotski (1896 - 1934), deu início a pedagogia histórico-cultural, do materialismo histórico-dialético, que pressupõe a educação como um processo de formação humana contínua e que se amplia na medida em que promove a emancipação do homem. No Brasil, a pedagogia histórico-crítica tem origem no cenário cultural, político e pedagógico nos fins da década de 1970. Dermeval Saviani, professor emérito da Unicamp, é o grande fundador e principal representante dessa Escola, que já alcança mais de 30 anos de existência.

Marca essa perspectiva que o processo de humanização ocorre quando a criança se apropria do patrimônio cultural, do que foi produzido historicamente pelo gênero humano, desde a linguagem oral, até as altas tecnologias, do cotidiano às artes, das brincadeiras

e parolendas às regras morais e a ética. Segundo Mukhina (1996), as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação, essas qualidades surgem graças à herança sociocultural. Esse conjunto de apropriações refere-se a um conjunto de funções psicológicas não naturais, que não fazem parte do aparato biológico do sujeito. A capacidade do pensamento abstrato não é, para a autora, uma capacidade natural que se manifesta à medida que o cérebro matura. O desenvolvimento dessa e de outras funções do psiquismo depende de processos educativos e sociais. A apropriação da cultura é, portanto, um processo ativo por parte do sujeito e que demanda a mediação do outro: a atividade adequada forma-se na criança mediante a imitação do modelo ou atendimento das instruções do professor.

De acordo com Lazaretti (2011), Vygotski inaugurou a discussão sobre a história do desenvolvimento, avaliando que as teorias que se propuseram a desvendar esse campo, não conseguiram explicar com suficiente clareza as diferenças entre os processos orgânicos e culturais, sendo que prevaleceram os estudos eminentemente orgânicos, investigando a criança e o desenvolvimento de sua conduta de forma naturalmente dada. Desta forma, Lazaretti defende que Vygotski postulou a existência de duas linhas de desenvolvimento: o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural. A autora explica que os planos biológico e social não são independentes nem são substituídos um pelo outro, mas se desenvolvem simultânea e conjuntamente, estabelecendo entre si intercorrelações e intercomunicações. O desenvolvimento biológico é endógeno e está relacionado aos conteúdos físicos e psíquicos do sujeito, já o desenvolvimento cultural é exógeno e está ligado aos estímulos, ao ambiente e à cultura.

Embora o desenvolvimento humano aconteça simultaneamente, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que o desenvolvimento psíquico humano não corresponde às leis do desenvolvimento biológico. Ele possui outras leis, e segundo Lígia Martins (2020), esta passagem de um desenvolvimento para outro,

não se dá espontaneamente e o psíquico é uma continuidade do desenvolvimento biológico, sendo que o princípio social prevalece sobre o princípio natural-biológico.

2.3 Periodização do desenvolvimento segundo Elkonin e orientações didáticas

Elkonin, seguindo a linha sócio-histórica ou histórico-cultural iniciada por Vygotski, do qual se denominava discípulo, abraçando profundamente as ideias desta escola, desenvolveu as bases de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalizante tão forte nesse campo. A principal vertente de seu pensamento era relacionar suas produções teóricas com a prática da educação (Lazaretti, 2011, p. 70).

Elkonin parte do seguinte pressuposto ao estudar o desenvolvimento infantil: ele não situa no interior da própria criança, a origem desse desenvolvimento como fazem os psicólogos clássicos, mas vai procurá-la no meio que a criança vive. A criança vive em um mundo de objetos humanos, da cultura humana. Tudo que está ao seu redor, pertence a mãos humanas, à cultura histórica. E como todos os objetos são humanos, a maneira de lidar com estas ferramentas, também tem uma característica humana.

Em sua teoria da periodização do desenvolvimento psíquico das crianças, defendeu que cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social (Facci, 2004).

Citado por Pasqualini (2022), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são três épocas: primeira infância, infância e adolescência. Cada época é constituída de dois períodos. A época primeira infância constitui-se dos períodos “primeiro ano de vida” e “primeira infância”. A época infância constitui-se dos períodos “idade pré-escolar” e “idade escolar”. Por fim, a época adolescência constitui-se da

“adolescência inicial” e da “adolescência”. Essa configuração das épocas constituídas por dois períodos não é aleatória, mas busca captar a lógica interna do processo de desenvolvimento.

Apresentamos o quadro abaixo para uma melhor visualização desta teoria.

2.3.1 Periodização do desenvolvimento psíquico

Tabela 1 – Estágios do Desenvolvimento Psíquico.

Época	Primeira infância		Infância		Adolescência.	
0	+1	+3	+6	+10	+14	+17
Período	Primeiro ano	Primeira infância	Idade pré-escolar	Idade escolar	Adolescência inicial	Adolescência
Crise	Crise	Crise	Crise	Crise	Crise	Crise
Atividade Dominante	Comunicação emocional Direta	Atividade objetal manipulatória	Jogo de papeis	Atividade de estudo	Comunicação Intima pessoal	Atividade profissional estudo
	Afetivo emocional	↔	Intelectual Cognitivo	Afetivo emocional	↔	Intelectual Cognitivo

Fonte: Santos e Neto (2021).

De acordo com Santos (2021), cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal, que desempenha a função primordial de relacionamento da criança com a realidade, assim sendo, não é possível selecionar conteúdos de ensino desconsiderando quem é a criança a quem estamos ensinando, ou seja, sem compreender as possibilidades de assimilação do conteúdo pela criança em dado momento de seu desenvolvimento. É preciso conhecer a criança e em qual fase de desenvolvimento ela se encontra. Para tanto, é necessário conhecer o funcionamento psíquico e comportamental próprio de seu período atual do desenvolvimento: quais são as características esperadas, quais as qualidades do psiquismo infantil

e como a criança se relaciona com o mundo nesse período do desenvolvimento psíquico (Santos, 2021).

2.3.2 Primeiro ano de vida e a comunicação emocional direta

A comunicação emocional direta se inicia com o nascimento, marcando um primeiro período crítico de nosso desenvolvimento, que corresponde à transição entre a vida intrauterina e extrauterina, o mundo exterior surge para a criança. Trata-se de um período de intenso desenvolvimento das sensações, é pelas vias sensitivas que a cultura humana adentra a vida do indivíduo e passará a constituir, dia após dia, seu psiquismo, o adulto atrai o bebê à comunicação e engendra a necessidade de comunicar-se.

É possível notar neste período, um grande desenvolvimento motor e o início das primeiras palavras, que normalmente são compreendidas pela comunidade que convive com a criança, o que Vygotski (1996) denominou de linguagem autônoma infantil e a comunicação emocional com o adulto ainda é central para o desenvolvimento neste período da vida.

É condição fundamental para a formação da atividade comunicativa que o educador esteja atento e responda às expressões emocionais do bebê. Pasqualini (2022) destaca que é fundamental que os comportamentos do bebê que não são ainda verdadeiramente comunicativos sejam tratados pelo educador como se fossem comunicativos. Ao apresentar e nomear os objetos para o bebê, o educador suscita na criança a concentração visual e proporciona o exercício da direção psíquica dos movimentos das mãos, o que contribui decisivamente para a formação dos sistemas sensoriais (visão, audição, tato, olfato, paladar). A atividade conjunta entre bebê e adultos sobre os objetos cria condições para a formação e aperfeiçoamento da coordenação viso motora e do ato preênsil.

Mukhina (1996) cita que a generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra. O que indica que na transição do período de comunicação direta

para a atividade objetal é fundamental denominar os objetos, mas principalmente apresentar sua função social.

2.3.3 Primeira infância e a atividade objetal manipulatória

O final do primeiro ano de vida é um período crítico do desenvolvimento da criança, marcado, como vimos, pela formação da consciência embrionária de si mesma e do aparecimento embrionário da vontade própria. As conquistas do desenvolvimento próprias do primeiro ano abrem novas possibilidades de ação da criança em seu contexto físico e social. Com isso, a criança adentra a primeira infância, período que vai aproximadamente dos dois aos três anos de idade. Se anteriormente tinha centralidade a relação criança-adulto social (mundo das pessoas), agora ganha destaque a relação criança-objeto social (mundo das coisas). Guiada pela atividade objetal manipulatória, a atividade dominante na primeira infância, assimila os modos socialmente elaborados de ações com objetos.

Este é um período muito importante para ensinarmos o uso dos objetos para as crianças, seja o uso dos brinquedos ao seu redor, seja o uso dos instrumentos e utensílios que usamos no nosso dia a dia. A atividade objetal oferece a particularidade de que por meio dela a criança descobre pela primeira vez a função do objeto Mukhina (1996). Pelo que indicam os estudos de Elkonin, esta seria a necessidade da criança na primeira infância. É preciso então, identificar se, de fato, a atividade objetal manipulatória está orientando o desenvolvimento de nossas crianças e, intencionalmente, selecionar objetos e funções para que elas se apropriem dentro das instituições educativas. O que vou oferecer em minha sala de aula como opção para as crianças manipularem? Lembrando, o que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos.

2.3.4 Idade pré-escolar e o jogo de papéis

A idade pré-escolar é um período do desenvolvimento em que a relação da criança com o mundo das pessoas volta a ter proeminência. A atividade que guia o desenvolvimento do psiquismo nesse período é o jogo de papéis ou jogo protagonizado. As conquistas acumuladas pelo psiquismo infantil na primeira infância e as premissas do jogo de papéis que vão sendo gestadas neste período, possibilitam que essa atividade se institua como dominante na transição ao novo período do desenvolvimento. A consciência do eu, agora mais uma vez requalificada e transformada como resultado dos avanços no desenvolvimento obtidos por meio do jogo de papéis sociais. A criança reproduz as relações humanas e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica (Mukhina, 1996). O uso de objetos substitutos é, segundo Elkonin (1998), o começo da ação lúdica, mas sua evolução depende da seguinte condição: a criança deve ser capaz de assumir um papel no jogo, ou seja, representar as ações de outra pessoa.

Pasqualini (2022) aponta que a Psicologia Histórico-Cultural defende que a brincadeira é um meio pelo qual a criança toma consciência do mundo que a circunda, pois passa a compreender as relações entre os homens no interior da sociedade, tendo a função de promover o desenvolvimento de capacidades psíquicas.

Uma das tarefas essenciais do trabalho do professor, neste período, consiste em ampliar o conhecimento das crianças acerca da atividade concreta das pessoas e de suas relações, por meio dos jogos protagonizados, faz de conta, com o objetivo de enriquecer as atividades psíquicas por meio do jogo. Isso porque “quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (Mukhina, 1996). Ao lado dos jogos protagonizados que nascem da iniciativa e interesse das crianças, fundamentais e devem ser estimulados no espaço da escola, o professor também pode, e deve, propor argumentos e elementos para novos jogos, entre outras atividades envolvendo

contação de histórias, livros, filmes e documentários etc. Estas atividades são excelentes disparadores para o jogo protagonizado.

Dentro dos jogos de papéis, por meio das atividades acessórias, nasce o embrião das atividades do período pré-escolar, por meio das atividades produtivas. Ao lado do jogo de papéis, estas atividades têm também grande importância no período pré-escolar. Mukhina (1996) analisa que enquanto no jogo interessa o próprio processo de brincar, as atividades produtivas se colocam o propósito de criar um produto, atingindo um resultado determinado. O desenho, a pintura, a colagem e a modelagem, atividades que serão bastante exploradas no currículo de Artes Visuais, são exemplos de atividades produtivas.

2.3.5 Idade escolar e a atividade de estudo

Em seu livro *Psicologia da Idade Pré-escolar* (1996), Mukhina defende que neste período, a característica essencial da aprendizagem é adquirir novos conhecimentos e hábitos e não alcançar um resultado externo. O jogo de papéis dá condições para a criança avançar nas atividades de estudo, atividade que guiará o desenvolvimento na idade escolar, uma vez que cria na criança a necessidade de realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada. Assim, é no dia a dia da escola que a criança passa a perceber a sua função social, ou seja, que tem deveres, tarefas e realiza atividades socialmente significativas. A partir do estudo, novos conhecimentos são assimilados e a criança entra em contato com o acúmulo de conhecimentos produzidos historicamente. Deveria ocorrer, então, neste momento do desenvolvimento, a formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, com destaque para o pensamento abstrato, por meio do qual os jovens se preparam para participar das relações sociais. A atividade de estudo está diretamente relacionada com a apropriação do conhecimento científico sistematizado pela humanidade ao longo de sua história e esta é uma tarefa posta, neste tempo histórico, majoritariamente, à educação escolar. Destacamos então a

importância de nós professores, potencializarmos o ensino de conteúdos científicos e investigativos para as crianças e jovens ao longo da vida escolar. Disso depende a qualidade dos conceitos que carregarão ao longo da vida e o alcance de seu pensamento.

Para que a criança compreenda as formas iniciais de uma atividade voltada para o trabalho é preciso que ela entenda primeiro o caráter social do trabalho, ensinar-lhe a coordenar seu esforço com o dos demais, a acatar algumas regras obrigatórias para obter o resultado. Essa situação é alcançada, colocando-as em situações que possam realizar algumas tarefas de trabalho, por exemplo, arrumar o refeitório, cuidar das plantas e dos animais, trabalhar no jardim, fazer objetos de papel, de madeira ou pano etc.

2.3.6 Adolescência inicial e a comunicação pessoal íntima

A adolescência inicial exige uma nova situação social de desenvolvimento para os jovens. Segundo Elkonin (2009), a atividade dominante deste período será um tipo especial, a qual consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os pares. Os jovens dessa etapa passam por uma transição que os colocam quase em pé de igualdade com os adultos, visto que seus conhecimentos, força física e capacidades ainda estão se desenvolvendo. Assim sendo, para o autor, esta atividade consiste no estabelecimento de relações com os companheiros sobre a base de determinadas normas morais e éticas, como também a comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro, ou seja, por meio da comunicação pessoal estrutura-se o sentido pessoal da vida e forma-se a autoconsciência - neoformação que se destaca neste período.

2.3.7 Adolescência e a atividade profissional de estudo

As pressões sociais postas para os jovens não são poucas, precisam escolher caminhos nada fáceis, principalmente diante da situação social de desenvolvimento no qual se encontram, para que

possam se sentir inseridos nas relações sociais de trabalho. A escolha de uma profissão e o estudo profissional pode ser a realidade de alguns, assim como, a necessidade de emprego e sobrevivência, certamente está posta para outros. No entanto, sabemos que a formação desta concepção moral e de mundo depende diretamente das condições de ensino e da organização social a que o adolescente está submetido. Por isso cabe sempre nos questionarmos, quais as condições de vida e de ensino que oferecemos para que os jovens se formem adultos conscientes de si e para além de si?

Um dos problemas que mais atinge a prática pedagógica é a falta do conhecimento, por parte dos educadores do desenvolvimento, ou seja, conhecimento dos estágios ou períodos do desenvolvimento psíquico infantil, em especial dentro de uma perspectiva histórica e dialética, superando a ideia de que é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado, não constituindo um processo meramente evolutivo, linear, gradativo ou quantitativo de capacidades, mas caracterizado por rupturas e saltos qualitativos. Isso significa dizer que a cada novo período muda a estrutura, a lógica de funcionamento psíquico da criança. No interior de cada período ou estágio do desenvolvimento se processam “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança, mudanças graduais e lentas (evolução), que vão se acumulando até que produzem um salto qualitativo, caracterizando a transição para um novo período do desenvolvimento, combinação de entre processos evolutivos e revolucionários.

Mas, como se dá a transição de um período do desenvolvimento a outro? Em cada período do desenvolvimento psíquico, o ser humano se relaciona com a realidade de uma determinada maneira, estabelecendo relações entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade ou período do desenvolvimento.

A relação que se estabelece entre a criança e o mundo e suas transformações ao longo da vida, segundo esta teoria, é entendida como atividade, é ela, o elo que liga o sujeito ao mundo. Tomaram a atividade da criança como eixo para construir a teoria histórico-dialética da periodização do desenvolvimento.

Assim, o conceito de atividade principal, dominante ou atividade-guia dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico, na qual vai formar e reorganizar processos psíquicos, gerando novos tipos de atividade; dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período. A mudança de atividade dominante ou atividade-guia vai marcar a transição para um novo período do desenvolvimento. “A atividade dominante não desaparece de um período para outro, mas somente muda de lugar” (Lazaretti, 2011).

É por essa razão que não falamos em etapas do desenvolvimento, mas sim em períodos (Pasqualine, 2016). Desta forma, concordamos que uma etapa se inicia quando se encerra a anterior, mas um período começa a ser gestado ainda durante o anterior, como uma linha acessória do desenvolvimento que vai paulatinamente se amplificando até que se converta em linha central de desenvolvimento na transição ao período seguinte.

Cabe, então, perguntar: quais são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico em cada período? Quais as principais mudanças qualitativas que marcam cada período do desenvolvimento psíquico?

Como já indicamos anteriormente, cada período é marcado por uma determinada atividade dominante. A comunicação emocional direta com o adulto é a atividade dominante no primeiro ano de vida. No período primeira infância, é alçada ao posto de atividade dominante a atividade objetual manipulatória. Os períodos seguintes são marcados pelo jogo de papéis e atividade de estudo. Por fim, na adolescência, a comunicação íntima pessoal e a

atividade profissional e de estudo são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico.

Há duas esferas do desenvolvimento humano, as quais, embora distintas, existem em unidade: a esfera afetivo-emocional e a esfera intelectual-cognitiva. A hipótese de Elkonin é que alguns períodos do desenvolvimento se relacionam mais diretamente à esfera afetivo-emocional, tendo prevalência o sistema de relações criança-adulto social, ao passo que outros relacionam-se mais diretamente à esfera intelectual-cognitiva, ganhando prevalência o sistema de relações criança-objeto social.

No primeiro período de cada época tem prevalência a esfera afetivo-emocional, relações entre as pessoas. No segundo período ocorre mais intensamente o desenvolvimento intelectual/cognitivo, ganhando destaque o interesse pelo “mundo das coisas”.

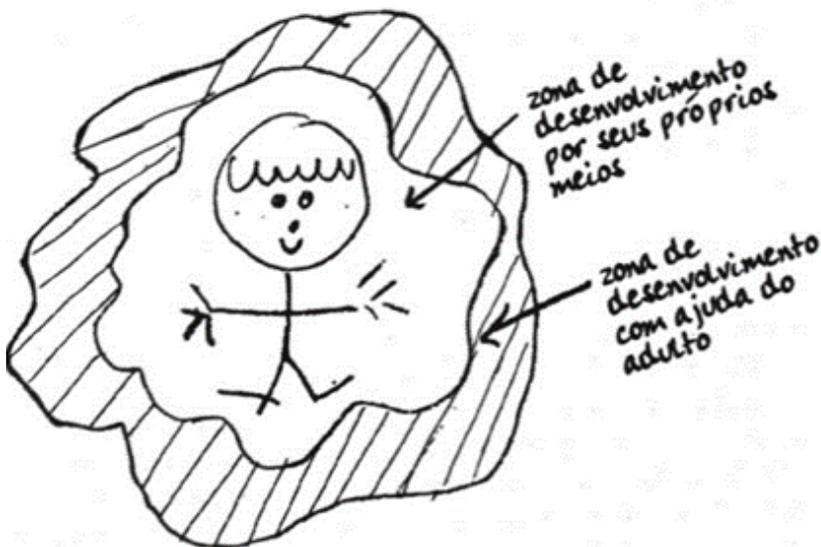
2.3.8 Crise ou período crítico

De acordo com Lazaretti (2011), “os períodos de crise produzem mudanças bruscas e fundamentais, por um breve espaço de tempo em que a criança se transforma por inteiro, modificando os traços básicos de sua personalidade.” A autora indica que cada novo período do desenvolvimento representa uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo. A transição a um novo período, que representa um salto qualitativo, configura um período crítico do desenvolvimento, é o momento em que “o velho ainda não morreu e o novo ainda não nasceu”. Essa compreensão nos alerta para a necessidade de grande atenção e sensibilidade do professor em captar os momentos de crise do desenvolvimento para intervir pedagogicamente.

Mukhina (1996) defende que o papel do ensino no desenvolvimento psíquico é manifesto no fato da criança assimilar novas ações, inicialmente direcionada e orientada pelo adulto e depois sozinha. A diferença entre o que a criança é capaz de realizar primeiro junto com o adulto (com demonstrações, indicações e correções) e o que é acessível a ela devido a seu próprio

desenvolvimento é denominada zona de descendimento imediato ou proximal, indicador importante da capacidade de aprendizagem da criança e de suas reservas de desenvolvimento. Cada novo passo em direção a novas aprendizagens é utilizado a zona de desenvolvimento e cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para novas aprendizagens futuras.

Figura 1 - Desenho - Zona de descendimento imediato ou proximal.



Fonte: Valeria Mukhina (1996, p. 51).

2.4 O papel do professor e a prática pedagógica

Partindo da fundamentação teórica de autores como Dermeval Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que o ato educativo como um processo de formação humana, caracterizado pela intencionalidade, tem como objetivo a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno, levando-o à emancipação. Sendo assim, a Psicologia Histórico-Cultural compreende que a aprendizagem dos conhecimentos escolares são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

“A escola existe, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2011). O autor ainda aponta que a função da escola é garantir o saber sistemático, converter o saber espontâneo em saber científico, o saber natural em saber escolar, só assim, possibilitará aos alunos a assimilação do conhecimento, por meio de um planejamento organizado e intencional, pensando num sequenciamento e graduação dos conteúdos, bem como na escolha de atividades e formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, mediações necessárias a uma boa aprendizagem.

Um bom ensino nessa perspectiva é aquele que promove o desenvolvimento integral do indivíduo, valorizando a sua bagagem histórica e cultural. Estas abordagens refutam a pedagogia do “aprender a aprender”, defendida pelo construtivismo, que apregoam que mais importante do que ensinar ou aprender é levar o aluno a encontrar caminhos por si só, e o professor, num papel de facilitador da aprendizagem, tem sua função esvaziada de sentido, levando à sérias consequências o processo de ensino- aprendizagem.

Facci (2004), baseado em seus estudos sobre periodização, afirma que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento. Portanto, o trabalho do professor é ensinar aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, possibilitando avanços em seu nível de aprendizagem, a patamares cada vez mais superiores. Desta forma, para a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, constatando que as funções psicológicas superiores se criam no coletivo, nas relações com os outros homens.

Com relação à formação do professor, essa perspectiva pedagógica defende que somente por meio de uma formação social ampla, que o capacite a se expressar no campo da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, enfim, uma formação humana onde

possa se afirmar socialmente e se reconhecer mutuamente, terá condições de desenvolver e consolidar um ensino de qualidade.

Considerações finais

De acordo com as pesquisas e estudos abordados aqui, concluímos que a linha de pensamento do desenvolvimento psicogenético segundo Piaget, trouxe contribuições consideráveis e provocou um amplo leque de estudos sobre o tema, contudo, as necessidades integrais dos indivíduos em relação ao seu modo de aprender e se relacionar no e com o mundo (interações socioculturais) são bem mais amplas, exigindo assim, novos olhares para tais necessidades.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica nos mostram que o motor do desenvolvimento psíquico não está dentro da criança, mas sim fora dela (Martins, 2020). Sendo assim, o desenvolvimento infantil não acontece de forma linear, mas por períodos marcados por rupturas, causando mudanças no psiquismo infantil, dando um salto qualitativo, na lógica do funcionamento cerebral da criança, mudando a forma como ela se relaciona com a realidade.

Por meio de atividades dominantes que guiam o desenvolvimento do psiquismo em cada período, a criança estabelece relação com o mundo e suas transformações ao longo da vida e determinadas atividades têm papel mais decisivo do que outras a cada momento do desenvolvimento humano.

O papel do professor neste processo educativo é fundamental, desempenhando a função de “mediador social”, é ele que organiza o ensino de forma a promover o desenvolvimento do aluno através dos “mediadores culturais” que se apresentam na forma dos conteúdos escolares.

Nosso intuito neste texto foi buscar elementos norteadores em ambas teorias, fazendo uso do que cada autor pode contribuir no processo formativo do professor e, conseqüentemente, em um ensino-aprendizagem voltado para a integralidade da formação do

aluno, visando garantir seu pleno desenvolvimento cognitivo, histórico e cultural.

Referências

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Bauru: PMB, 2022. Disponível em: https://www2.Bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_comum_educacao_infantil.pdf.

Acesso em: 19 nov. 2022

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotski. **Cadernos Cedex**, v. 24, p. 64-81, 2004.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. São Paulo: Autores Associados, 2020.

MARTINS, L. M. A Brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: A. Arce & N. Duarte (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-50.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento de crianças de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C.; Eidt, N. M. Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Eds.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016, p. 101-144.

- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. [Original publicado em 1973].
- PIAGET, J. **Inteligencia y Afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2005. [Original publicado em 1954].
- SANTOS, M. C.; NETO, J. L. S. (org.). **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo**: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11^a.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. [Coleção educação contemporânea].
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Planejamento de ensino na sala multisseriada na zona rural, desafios e conquistas: inserindo as novas tecnologias no planejamento de ensino

Marisa de Araújo Reis Faustino¹

Viviana Ribeiro Teixeira²

Adriana do Carmo de Jesus³

1. Introdução

Os desafios na educação do Brasil são muitos, entretanto, no meio rural, a situação é mais complexa e necessita de um olhar mais aprofundado.

Em nosso país, nos deparamos com uma realidade, em que os governos fogem da responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade. Dentro desse quadro, as escolas rurais com classes multisseriadas são as que mais sentem esse impacto do descaso quanto ao cumprimento das ações que definem os parâmetros de qualidade para essa modalidade de ensino. Inúmeras vezes tratada como política compensatória. Apesar disso, as escolas rurais multisseriadas sobrevivem diante dessa dura realidade.

O presente trabalho de conclusão de curso, analisa a realidade das salas multisseriadas, com um olhar mais detalhado para a construção do planejamento de ensino dessas salas, para isso, observamos o trabalho de algumas professoras de escolas rurais na

¹ Graduação em Pedagogia. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Cruzeiro do Sul, São Paulo. E-mail: marisa_faustino@hotmail.com

² Graduação em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Cruzeiro do Sul, São Paulo. E-mail: vivianaribeiro3@hotmail.com

³ Graduação em Pedagogia. Graduação em Educação Física. Mestrado e Doutorado em Educação. E-mail: adrianapedago@gmail.com

cidade de Cunha - SP, mais precisamente nas escolas “EMEF Bairro da Paineira de Cima” e “EMEF Bairro do Taboão”.

Todos os anos, os professores e coordenadores de nossa escola se reúnem antes do início do ano letivo para montar o planejamento escolar. Essa etapa consiste na elaboração de diretrizes e atividades que a escola irá realizar para atingir os objetivos educacionais.

Mais do que traçar planos e projeções técnicas para o ensino, o momento de elaborar o planejamento escolar é um momento de olhar para o que aconteceu e identificar o melhor caminho para garantir a aprendizagem dos estudantes.

O planejamento de aula é do professor, mas o de ensino vem da escola toda. E nem sempre o que é feito para todos irá atender as especificidades de uma determinada classe de escola rural.

A realidade, nessas escolas da zona rural, desconhecida por muitos, é uma realidade de trabalho árduo do professor, que leciona em uma única classe, com turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Embora cada turma tenha um número pequeno de alunos, o professor, unidocente e polivalente, ministra aulas de todas as disciplinas, para todas as turmas ao mesmo tempo. Para tanto, o planejamento deve ser bem elaborado levando em conta as especificidades da escola rural.

A educação para os alunos da zona rural tem sido trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos marcados essencialmente por conotações urbanas. Currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais (Souza; Reis, 2009).

A falta de um planejamento mais voltado para as necessidades da sala multisseriada, e um material didático específico que contemple toda essa complexidade, é o que justifica este enfoque sobre esse tema. A nossa prática diária e todos os desafios que encontramos em nossa jornada nos impulsiona a procurar caminhos melhores e analisarmos o que os estudiosos sobre o assunto já conseguiram desvendar, para nortear o trabalho do professor de sala multisseriada na zona rural.

Não obstante, o material didático que é usado nas escolas rurais tem sido o mesmo usado nas escolas de zona urbana. São

vários livros para cada série, livros que demandam muito tempo para desenvolver as atividades, e tempo é algo precioso numa sala multisseriada, tendo em vista que todos os alunos precisam ser atendidos. Segundo Braz (2014, p. 170), a prática de transposição da educação ministrada nas áreas urbanas para as áreas rurais continua como no início da criação das escolas rurais no Brasil: “[...] são realizadas adaptações nas formas do professor ensinar e lidar com materiais comuns às da área urbana”.

Entretanto, para tentar entender esse problema, o grande desafio é conhecer o estudante, suas particularidades e quais conhecimentos já consolidou. Um bom planejamento de ensino voltado para essa realidade auxilia o professor nas práticas educativas e nos desafios encontrados ao realizar essas ações no cotidiano, pois esse trabalho nas escolas rurais torna-se difícil e desafiador.

É de conhecimento de todos que o trabalho nas salas multisseriadas é muito laborioso. Portanto, faz-se necessário a efetivação de políticas educacionais que estejam interessadas em entender e dar respostas aos anseios dessa dura realidade no processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas, que vivem isoladas dos grandes centros.

Entendemos que o poder público age de maneira a desvalorizar as pessoas que moram na área rural e que tais pessoas não necessitem de nível elevado de escolaridade para enfrentar atividades em seu cotidiano, muito menos de escolas rurais de qualidade. Como sabemos, essas classes multisseriadas enfrentam uma luta árdua até mesmo sujeitas à extinção.

Quanto ao planejamento de ensino das classes multisseriadas, levantamos os seguintes questionamentos: Quais as dificuldades encontradas pelos docentes nas classes multisseriadas das escolas rurais de Cunha? De que maneira os professores adequam os conteúdos nas classes multisseriadas, tendo em vista a enorme variedade de livros didáticos? Como fazem para adequar os conteúdos à realidade de seus alunos com um planejamento e

livros didáticos que são baseados na realidade da zona urbana? Como ensinar diante das novas tecnologias?

Ainda há muito a se fazer para a melhoria da Educação no Campo. É preciso proporcionar aos professores, formação continuada de excelência, que de fato venha atender às necessidades do educando da zona rural e melhores condições de trabalho para o professor. Do mesmo modo, é necessário o investimento em bons projetos que visam a excelência do ensino para esses alunos.

Isso só será possível se nossas autoridades cumprirem o que determina a lei – Educação igualitária para todos – igualitária no sentido de qualidade, respeitando as especificidades de cada local. Esperamos que as autoridades políticas se sensibilizarem com essa causa e se comprometam a mudar esse cenário em prol de uma educação de qualidade para crianças que vivem nesses espaços.

O objetivo deste texto é refletir sobre a gestão do ensino enfrentada pelas professoras na sua prática cotidiana na vivência multisseriada. A inserção da *internet* no planejamento, como isso contribui para uma melhora da prática de ensino dos docentes nessas escolas. Outra questão que se apresenta, neste estudo, é analisar de que forma os professores adequam os conteúdos nas classes multisseriadas e se esses conteúdos abrangem as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Nesse contexto, a justificativa considerável para a realização desta pesquisa tem a ver com a necessidade de uma reestruturação no planejamento de ensino das classes multisseriadas nas zonas rurais, sobretudo, que possa ampliar, modificar e ofertar métodos inovadores que beneficiem os alunos e o seu desenvolvimento educacional.

A metodologia utilizada é de uma abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (1997), é capaz de descrever a complexidade de um determinado problema, permitindo a interação e compreensão de determinados fenômenos.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizada pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (1999) e Severino (2007), é aquela

desenvolvida a partir de material já elaborado e disponível, constituído principalmente de documentos impressos em livros, artigos científicos, dissertações e teses.

Utilizou-se também, de pesquisa do tipo estudo de caso. Nossa experiência em sala de aula foi determinante nesse processo de estudo.

As observações descritas foram realizadas para melhor entender como concebemos a educação multisseriada, como construímos e colocamos em prática o planejamento de ensino, por fim, quais as principais dificuldades e facilidades encontradas para o desenvolvimento das atividades com o auxílio da *internet*.

Nas revisões bibliográficas realizadas, uma contribuição muito relevante de Bezerra Neto (2016), descreve a falta de atenção por parte do Estado, as condições precárias das escolas rurais, as condições que os professores enfrentam e os desafios para desenvolver um planejamento que contemple as reais necessidades das classes multisseriadas.

A autora Nunes, (2018) contribui com sua pesquisa de doutorado, ressaltando que os livros didáticos destinados às escolas do campo estão bem longe de corresponder às necessidades das escolas multisseriadas.

Sobre planejamento nas salas multisseriadas, Nunes (2018), esclarece que não pode ser via seriação (dividido por anos escolares), é um único planejamento para a turma, o que diferenciará são as intervenções do professor para cada ano e nível de desenvolvimento do aluno. Ela ainda finaliza dizendo que “Um bom planejamento e condução do processo educativo requer uma ação pedagógica que se integre à realidade concreta, em busca da transformação da realidade social” (Nunes, p. 208, 2018).

Hage (2005) constrói uma visão e discussão sobre a Educação no Campo, enfocando a questão das lutas dos educadores e estudiosos do assunto quanto ao reconhecimento que a Educação do Campo merece um ensino quanto às peculiaridades são marcadas pelo grupo de alunos de diversos anos/séries, em uma mesma sala e garantir acesso e permanência nesse ambiente escolar.

2. Histórico e definição: primeiras aproximações

O planejamento é uma ferramenta muito importante para o professor, por meio dele o educador faz a previsão dos conteúdos que serão dados, atividades que serão desenvolvidas, os objetivos que serão alcançados e como a avaliação do processo ensino-aprendizagem será realizada.

Entende-se que o planejamento serve para organizar a intenção do professor e sua realização como um guia e que o plano de aula diante do planejamento não deve ser rígido, podendo recriar e redirecionar ações sempre que haja novos interesses e necessidades.

O planejamento permite ao professor distanciar-se de sua prática, torná-la mais consciente às opções para a organização da aula. Ele deve diferenciar as atividades conforme o desenvolvimento em seu processo de aprendizagem ou papéis individuais onde cada um desenvolve em seu processo de aprendizagem, facilitando a organização dessas atividades de diferentes formas em uma mesma classe, no caso, a multisseriada.

Um bom planejamento possibilita o rompimento de estratégias e práticas limitadas e favorece um amplo espaço de participação, cooperação em salas multisseriadas, pois essas aulas organizadas desafiam e encorajam a participação de todos os alunos das diferentes séries, permitindo a construção do conhecimento entre os pares numa mesma sala.

Implica, também, uma mudança sobre a prática pedagógica, pois inclui uma avaliação cuidadosa e mais abrangente, já que na sala multisseriada os alunos são mais desafiados a serem protagonistas de sua aprendizagem e a auxiliar os demais colegas que estão em níveis de aprendizagem diferentes.

No passado o professor não tinha direito sequer de dar opinião no planejamento, pois tinha que trabalhar apenas o que lhe era repassado pelo sistema. Nos dias atuais, os professores participam da construção desse planejamento mesmo que seja de forma fragmentada. O que ainda não é uma situação ideal.

O planejamento também deve contemplar o futuro, sendo flexível, pois o conhecimento é dinâmico e o mundo vive um momento em que a velocidade das informações e das novas tecnologias é ditada por essas novas tecnologias, por novas descobertas, novos saberes e novos homens.

Vasconcelos (2000), nos apresenta uma visão sobre o planejamento, segundo ele:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica-metodológica para ação em que uma função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isso é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas, prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (Vasconcelos, 2000. p.79).

O ponto de vista de Vasconcellos (2000) ressalta a ideia que é necessário utilizar-se de um contributo teórico metodológico antecipadamente às ações futuras, regradas por objetivos que proporcionem desenvolver tais ações.

Para que deste modo, o planejamento realmente surta efeitos positivos na escola, na sua organização e execução, no qual deve ter em vista os objetivos definidos, com a presença de caráter coletivo, visto que as transformações escolares refletem sobre todos os envolvidos nela.

O planejamento educacional é muito amplo, garantindo ao educador um direcionamento de suas atividades, representa a possibilidade de melhoria na qualidade de ensino da educação que se oferece ao educando. Planejar é agir com responsabilidade para transformar a realidade no processo ensino aprendizagem, e deve também, ser um compromisso com a educação democrática, tendo como objetivo a superação dos problemas por meio de ações que superem os anseios de pais, diretores, professores, alunos e da sociedade.

As classes multisseriadas têm sido um desafio para as escolas garantir a seu público uma educação de qualidade devido à falta de planejamento adequado à realidade do campo.

Para Hage (2005), nas classes multisseriadas, os professores executam atividades para várias turmas em um único ambiente, com conteúdo diversificado, de acordo com a capacidade de aprendizagem dos alunos de cada ano, com aplicação de livros didáticos e conteúdo que não têm a ver com a realidade dos alunos.

Ele ainda diz que no caso da condução do processo pedagógico, o professor se sente angustiado quando assume a visão multissérie, como junção de séries na mesma sala sob orientação de um/uma professor/a, exigindo planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes (Hage, 2005).

Muitas escolas do campo, por causa de certos fatores como precariedade da estrutura física da escola, reduzido número de alunos e ausência de outros recursos, agrupam alunos de diferentes séries em uma única sala, onde o único professor ministra conteúdo específicos de cada série, talvez redundando num aprendizado coletivo e contínuo, ou na absoluta superficialidade, sem aprofundamento dos conteúdos.

De acordo com (Hage, 2010, p.27) “os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas Escolas multisseriadas como: faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor etc.”

Todo esse acúmulo de funções que o professor de sala multisseriada da zona rural é obrigado a desempenhar interfere no tempo que seria utilizado para organizar seu trabalho escolar.

Essa é a realidade de uma escola multisseriada na zona rural. Muito se discutiu e leis foram criadas para que a educação brasileira tivesse qualidade, porém a Educação no Campo foi esquecida, ainda vemos as mesmas práticas existentes a séculos atrás.

Há muito ainda o que se melhorar no Planejamento no que se refere a educação multisseriada, pois ainda a maioria das escolas brasileiras não está preparada para oferecer uma educação que

atenda aos direitos e aos anseios desse público e acabam discriminando esses alunos.

A escola precisa acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade, como as novas tecnologias e ferramentas nas quais o ser humano está em contato direto no cotidiano.

Nesse sentido, a escola deve trabalhar os processos identitários e as culturas diversas, por meio das construções de conteúdos curriculares e no planejamento.

A inclusão verdadeira é aquela que garante qualidade de ensino, respeitando a diversidade de acordo com potencialidades e necessidades de cada um. Assim, a escola e os professores precisam repensar quanto ao planejamento que venha melhorar o processo de ensino-aprendizagem no seu contexto escolar.

O planejamento de ensino para educação na zona rural, ou do campo, tem sido de um ensino fragmentado, baseado na concepção tradicional urbanizada, não se tem levado em consideração as especificidades da sala multisseriada da zona rural, menos ainda levado em conta as temáticas referentes ao campo.

3. Tecnologia educacional no planejamento de ensino

A tecnologia tem transformado a educação nos dias atuais, desenvolvendo novas teorias e formas de pensar e agir, facilitando a aprendizagem. O que implica em um trabalho educativo atualizado, moderno, permanente e que continue se transformando ao longo da história.

A tecnologia em toda a sua forma pode ser aplicada à educação, trazendo métodos organizados e avançados para que as escolas possam acompanhar o desenvolvimento da sociedade ao longo do tempo, buscando cada vez mais dar qualidade ao ensino.

As formas de aprendizagens têm sofrido mudanças com a utilização de tecnologias. E, nesse processo de mudanças, o professor tem sido um mediador e facilitador e não mais o detentor do saber, que contribui para o desenvolvimento dos indivíduos e como esses interagem com o mundo.

A mudança também se dá nas atividades propostas em sala de aula, onde o desafio será entre os avanços das tecnologias e orientação do caminho de todos para o domínio e a apropriação do uso dessa nova realidade.

A organização do ensino aprendizagem e a utilização das Tecnologias da Comunicação da Informação possibilitam que os alunos e professor também tenham inúmeras possibilidades de acesso a conteúdo e a informações, mudando o papel da escola, garantindo o desenvolvimento de novas habilidades.

Tecnologias, tempo, espaço e reorganização dos ambientes contribuem para a qualidade da educação, proporcionando um planejamento e organização que levem os alunos e professor a acesso de recursos tecnológicos. Mas, é preciso pensar em formas de facilitar o acesso a esses recursos e que estejam ao alcance de todos, com espaços menos rígidos, flexíveis, agradáveis, construindo assim um ambiente híbrido.

Moran (1995), nos diz que colocar as novas tecnologias a favor da aprendizagem nos possibilita dialogar com outras culturas e identidades diversas, criando impactos e mudanças sociais.

Shwarzelmuller (2005) menciona que o papel da escola é incluir aqueles que ainda estão nas estatísticas de exclusão digital, passando a fazer um trabalho social inserindo essas pessoas no mundo tecnológico, eliminando assim todas as barreiras, sejam elas sociais ou culturais.

Deve-se ressaltar que essa qualidade está além do uso das tecnologias dentro das escolas, ela por si só, não representa uma inclusão social ou uma educação de qualidade.

A escola deve adequar a relação do sujeito com o conhecimento e o seu processo, utilizando as novas tecnologias da comunicação e informação no espaço institucional. O papel da escola é garantir o acesso e a formação para utilização dessas tecnologias.

Conforme as diretrizes estabelecidas, as novas tecnologias devem ser utilizadas como instrumentos pedagógicos numa nova prática educativa. A sua implantação passa também por uma

questão cultural, por haver algumas resistências quanto à implantação, visto que altera o plano já estabelecido.

A inclusão de práticas tecnológicas no exercício da docência se mostra fundamental, uma vez que é a partir da vivência do cotidiano e do conhecimento de ambiente que se constrói a prática docente.

Para utilizar a tecnologia na prática docente é necessário não confundir o controle e o entendimento dos conceitos com sua manifestação e não atrelar tecnologia com a técnica.

Devido à abrangência ilimitada das novas tecnologias é preciso que o professor esteja sempre em constante atualização e aperfeiçoamento profissional.

Os novos métodos e tecnologias incidem diretamente sobre a formação do corpo docente. Os professores precisam ter domínio sobre as variadas ferramentas tecnológicas no meio educacional. A produção do conhecimento está cada vez mais atrelada à tecnologia. Neste cenário, o professor deve tornar-se um insaciável consumidor de conhecimento.

Segundo a citação do Professor Bezerra, as TICs têm trazido um desenvolvimento para a educação, mas também consequências para os trabalhadores, principalmente para os docentes, acarretando uma sobrecarga em sua jornada.

A forma de ensino remoto tem transferido responsabilidades para os professores para além das que teriam no trabalho realizado no espaço/tempo da escola. São responsabilidades como a busca de conhecimentos sobre a utilização das novas tecnologias; com a adequação das atividades às novas ferramentas de ensino; no empenho em motivar os alunos na participação das atividades de ensino remoto. Também, esse mesmo docente tem que assumir o aumento das despesas com as contas de internet e energia, assim como ter computador atualizado para o uso das novas tecnologias; tem que providenciar a adequação do espaço físico da residência para as condições mínimas para preparar e ministrar as aulas online; ainda tem que fazer a aquisição de objetos acessórios, como

microfone, fone de ouvido, caixa de som, câmera, etc. (Bezerra Neto, 2016. p.16).

Bezerra finaliza ainda dizendo:

Ao constatar que a maquinaria ampliou o ritmo e a intensidade do trabalho, bem como a sua jornada, podemos ter passado para o leitor, a impressão de que somos contra o uso das tecnologias. É importante deixar claro que, muito pelo contrário, somos adeptos do uso das tecnologias, apenas entendemos que seus benefícios não devem ser apropriados apenas pelos detentores do capital, enquanto os problemas decorrentes do seu uso ficam com a classe trabalhadora (Bezerra Neto, 2016. p.16).

No período de isolamento devido à pandemia da Covid-19, o planejamento de ensino foi totalmente remodelado, todo o conteúdo programado sofreu alterações, adaptações, para que os alunos tivessem autonomia para realizar as atividades em casa.

O professor teve que usar de novas metodologias para alcançar seus alunos nas aulas remotas. Muitos dos professores que não tinham familiaridade com computador, aplicativos nos celulares, tiveram que aprender para realizar seu trabalho.

Similarmente, as famílias que tinham acesso à *internet*, passaram por essas dificuldades. Mais ainda por não ter tempo para acompanhar a aula com seus filhos durante o dia, em virtude do trabalho.

Segundo relato de pais de alunos, eles trabalhavam o dia todo na qualidade de caseiros de sítios. Os filhos os acompanhavam na lida, chegavam em casa à noite. Ainda tinham que preparar janta, cuidar da casa, banho. Somente depois de finalizar todas as demandas é que conseguiam dar assistência aos filhos nas aulas remotas. O que, muitas vezes, não acontecia em razão do cansaço.

Além dessas dificuldades, havia uma outra parcela de alunos que não dispunham de acesso à *internet*, isso não os impediu de estudar em casa, porém, ficaram isolados. A eles eram entregues mensalmente uma apostila elaborada pelo professor. Essa apostila

era planejada de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, e de maneira que conseguisse realizar com autonomia, em razão da baixa escolaridade dos pais.

O planejamento e elaboração das apostilas para esses alunos sem acesso à *internet*, foi uma das causas que mais sobrecarregaram o professor. Preparar atividades para que os alunos pudessem realizar sem a intervenção necessária, principalmente para os alunos na fase inicial de alfabetização.

Situação que afetou muito a condição de trabalho do professor. Não somente pelo tempo que era destinado à preparação do material, mas principalmente ao desgaste emocional. O professor, mesmo desdobrando-se para atender seus alunos, tem a sensação de não estar alcançando o objetivo principal, a aprendizagem desses.

De acordo com Bezerra Neto (2016), as novas tecnologias, ao contrário, têm ampliado a exploração na medida em que demanda maior tempo de dedicação às atividades docentes.

Isso foi comprovado durante esse período de isolamento devido à pandemia da Covid-19, houve um desgaste tanto físico, quanto mental e emocional na vida dos docentes. Além dos afazeres domésticos, o professor tinha que preparar as aulas que eram dadas pelo *WhatsApp*, apostilas que seriam enviadas aos alunos sem acesso à *internet*, dar atendimento aos alunos que só podiam realizar as atividades no período da noite. Havia também a cobrança da parte da equipe gestora sobre os relatórios, fotografias, registros que comprovassem a veracidade das aulas dadas. Tudo isso teve que ser realizado pela *internet*.

Os professores que ainda não sabiam utilizar essa tecnologia tiveram que aprender ao mesmo tempo que davam suas aulas. Outros recorriam aos familiares para ter uma assistência.

Após esse nefasto período, a escola se viu em um contexto intenso do uso dos recursos das tecnologias da Informação e Comunicação. Diante disso professor concluiu que é determinante incluir em seu planejamento de ensino as novas tecnologias, as quais tem sido uma nova aliada para otimizar o desenvolvimento

de conteúdos, aliando conhecimentos pedagógicos à utilização de ferramentas digitais.

Neste cenário, as escolas apontadas na introdução deste capítulo, foram escolhidas para serem beneficiadas com a primeira ação de um projeto inovador do *Ifood* (uma empresa brasileira atuante no ramo de entregas de comida e que possui em um dos seus projetos sociais, levar *internet* às escolas rurais remotas do Brasil) com parceria da empresa americana *Starlink*. Tal projeto tenciona levar acesso à *internet* para os alunos de escolas públicas localizadas em lugares remotos. O projeto piloto escolheu 10 escolas das cidades de Cunha (SP) e Lages (SC). Escolas localizadas em áreas rurais onde o sinal de *internet* só chega através de satélite.

Essas escolas receberam das empresas mencionadas, equipamentos como a antena e um computador *desktop*. A prefeitura municipal forneceu a cada escola rural um *notebook*. Ademais, a empresa *Ifood*, em parceria com outra empresa, a *Sincroniza Educação* ofertou um curso de capacitação destinado aos professores para que a *internet* disponibilizada nas escolas tivesse melhor uso pedagógico mediante o letramento digital.

Inserir as tecnologias de informação e comunicação na escola como ferramenta pedagógica é um caminho que começamos a trilhar desde então. Se a escola não incluir essas ferramentas na educação das novas gerações, estará na contramão da história, produzirá exclusão social ou exclusão da *cibercultura*. Quando o professor, convida os alunos a conhecer determinado *site*, não está apenas utilizando a nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas também contribuindo pedagogicamente para a inclusão desses alunos na *cibercultura*.

Com a implantação desse recurso tecnológico na sala de aula, o que antes era ilusório, hoje se tornou realidade. Outrora o professor tinha que pesquisar em casa, imprimir, levar para sala de aula para compartilhar com os alunos as pesquisas que os livros didáticos pediam. Essa perspectiva mudou, o aluno pode acompanhar o livro didático e as atividades propostas que

necessitam de acesso à *internet*. Novas habilidades estão sendo desenvolvidas.

Mesmo com toda essa conquista do uso da *internet* na escola da zona rural, não se pode esquecer dos conteúdos. Bezerra vem insistindo com a necessidade de se trabalhar com os conteúdos, dado que a maioria das escolas atendem a classe trabalhadora no Brasil.

Diante desse pressuposto, Bruzzi (2016), também prioriza o fato de que um aluno deve ter condições de ler e interpretar um texto, somente a tecnologia não basta. É necessário ter passado por um processo formativo, com o apoio de profissionais especialistas.

Segundo Bruzzi, ele ainda afirma que:

Não basta a tecnologia, é necessária uma formação adequada dos atores educacionais para que proporcionem as mudanças esperadas pela sociedade. Da mesma forma que, não basta a tecnologia presente em nossas escolas, é necessário proporcionar um norte, uma 'tutoria' para que esta nova geração possa usar todo seu conhecimento tecnológico de forma a ampliar sua capacidade de ler, interpretar ou mesmo explorar os conteúdos educacionais. Somente assim, se cria um vínculo direto a necessidade atual do aluno, ou mesmo, a busca de soluções para problemas reais que emergem com o novo conhecimento adquirido.

O autor diz ainda que a tecnologia educacional do recurso de redes interativas favorece suas formas de acesso à informação e a comunicação e amplia as fontes de pesquisa em sala de aula, produzindo novas concepções dentro da realidade atual.

Diante do planejamento voltado às escolas rurais, deve-se fazer valer a tecnologia para criação de uma nova forma de atuação, onde os alunos e professores são agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Do estudo aqui apresentado, podemos considerar que o planejamento voltado para a realidade de escolas rurais e multisseriadas é imprescindível.

Analizamos também a nova concepção de educação e o planejamento sob a implantação de novas ferramentas como a *internet*. A relação estabelecida entre o homem, a tecnologia e a educação produziram mudanças que afetaram a todos, trazendo um novo modelo de Planejamento, de educação e de sociedade.

Ao buscar esses registros históricos, em diversos autores que tratam sobre planejamento, as TICs nas escolas e o uso da tecnologia na educação, na realidade atual, nos possibilitou o reconhecimento das práticas dos docentes nas escolas rurais e multisseriadas e a necessidade de uma nova forma de atuação. A urgência de um planejamento flexível, que atenda as especificidades das salas multisseriadas em zonas rurais diante dessa nova realidade que é oferecida a todos os indivíduos.

Contudo, através das experiências e desafios vividos pelos próprios professores com a conquista da *internet* nas escolas rurais, pode-se afirmar que há necessidade de um planejamento voltado a essa nova realidade, tal como uma nova atuação dos professores mediante a tecnologia, o conteúdo e o processo de ensino e aprendizagem.

Por meio desse estudo, compreende-se as dificuldades, desafios e conquistas encontradas pelos professores mediante essa nova realidade.

Esta pesquisa foi de fundamental importância para o nosso conhecimento pessoal e profissional, adquirimos a concepção de que cada ser humano é único, com suas qualidades e potencialidades, o que requer um planejamento de ensino que atendam essas finalidades.

No contexto da educação multisseriada, consideramos imprescindível uma abordagem completa, a fim de viabilizar a inserção de todos os alunos às novas tecnologias, visando garantir

o acesso, a permanência no campo e o usufruto de todos os seus direitos garantidos por lei. Dentro de um ambiente escolar, mesmo sendo multisseriada e heterogênea. Que respeite as diferenças, ofereça uma educação de qualidade e reforce as individualidades, posto que as diferenças e as diversidades são fundamentais para a realização da Educação no Campo e, principalmente, nas classes multisseriadas.

Em face do exposto, afirmamos que a relação entre educação, planejamento, diversidade e tecnologia caracterizada pelas escolas multisseriadas, ultrapassa o reconhecimento das diferenças e de desafios, pois busca a ressignificação de práticas pedagógicas mediante às novas tecnologias, revisão de formas de atuação mediante ensino-aprendizagem, ruptura de paradigmas e afirmação de um agente ativo como ser humano.

A Educação no Campo e em salas multisseriadas, para serem democráticas, devem ser integrativas para que atinja a todos de maneira igualitária, possibilitando assim, a emancipação humana.

Referências

ALONSO, D. **Desafios na sala de aula**: Dimensões possíveis para um planejamento flexível. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/desafios-na-sala-de-aula-dimensoes-possiveis-para-um-planejamento-flexivel/>. Acesso em 07 nov. 2022.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA NETO, L.; NASCIMENTO, M. N. M. Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador. **Revista HISTEDBR** [on-line], Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021046, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664135. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664135>. Acesso em: 2 nov. 2022.

- BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- BRAZ, S. G. **Educação do campo e professores de escolas rurais: as representações sociais sobre competência.** 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté – SP. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/897/>. Acesso em: 13 ag. 2022.
- BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 475–483, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i1.42325. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42325>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia.** São Paulo, Cortez, 1992.
- HAGE, S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.
- HAGE, S. M. **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e editora Gutemberg Ltda, 2005.
- NUNES, K. de C.S. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do campo e no campo na região do Bico do Papagaio.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos-São Paulo, 2018.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica.** São Paulo: Pioneira, 1997.
- SCHWARZELMÜLLER, A. F. Inclusão Digital: uma abordagem alternativa. In: VI Encontro Nacional de Ciência da Informação, 2005, Salvador. **Anais do VI CINFORM.** 2005.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico.** São Paulo, Cortez, 2007.
- SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do Campo Prática Pedagógica.** Monografia (Especialização em Ensino, Geografia e História) - Curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de

Geografia e História. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Univale. Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação – Esap. Umuarama, PR, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

Professor do campo: os desafios e a organização das práticas pedagógicas nas salas multisseriadas do estado de São Paulo

Heloísa Helena Conte Beinotti¹
Telma Regina de Oliveira Araujo²
Alessandra de Sousa dos Santos³

1. Introdução

O acesso à educação é previsto e assegurado pela legislação brasileira, sendo considerado um direito fundamental descrito na Constituição Federal de 1988, assinalando que o dever de garantir e proporcionar a Educação Básica a todos de forma gratuita, laica e de qualidade é do Estado, e da família, prevendo a participação e colaboração da sociedade, conforme evidenciado nos Artigos 205 a 211 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Embora não seja mencionada na Constituição Federal a Educação no Campo, ao declarar direito de todos, fica claro que ela também deve ser disponibilizada de forma gratuita, laica e de qualidade para essa parcela da população.

A Educação no Campo acabou sendo negligenciada, isto porque o campo ainda carrega sobre si o fardo da exclusão, tecido desde os primórdios da história brasileira. A população do campo é pouco considerada frente às suas particularidades, sendo o

¹ Graduada em Pedagogia. Pós Graduação Psicopedagogia e Pós Educação no Campo - Escola da Terra. Professora Efetiva de Educação Infantil e Fundamental - Prefeitura de Limeira. Email: heloisacontebeinotti@gmail.com

² Graduada em Pedagogia. Pós graduada em educação especial. Professora efetiva do cargo de educação infantil e ensino fundamental Prefeitura de Limeira. Email: telmaoliaraujo@gmail.com

³ Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Coordenadora do Projeto de Período Integral na Prefeitura Municipal de Limeira. Email: aledesousa9@gmail.com

resultado da precariedade da educação um reflexo dessa segregação.

A classe dominante foi a responsável por reduzir a Educação do Campo à apenas escolarização. De acordo com Toledo (2005), para o homem do campo ter o domínio das primeiras letras já bastaria, o que acabou gerando essa situação precária que se alastra até hoje. Segundo Maia (2021), houve uma negação de direitos de educação para a população do campo e por esse motivo os trabalhadores do campo se organizaram em movimentos sociais e sindicais a fim de reivindicarem acesso à educação.

Surgiram então diversos marcos legislativos e normativos, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (1996) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (1998), Movimento por uma Educação no Campo (2002), cujos objetivos são de fomentar uma educação de qualidade. Salienta-se que a LDB trata da educação a nível nacional, incluindo a educação rural, ainda que apenas no Artigo 27. Apesar de terem surgido esses marcos e outros marcos, a Educação no Campo ainda está em construção, ou seja, ainda há muito caminho a ser percorrido.

Esta pesquisa se pautou na análise bibliográfica, estudo da arte sobre a formação de professores para salas multisseriadas, o que acabou evidenciando e justificando a importância deste estudo, já que foi notado que se trata de um tema pouco abordado nos estudos, como pôde ser percebido face ao levantamento bibliográfico realizado no banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, onde ao realizar a busca foram utilizando os termos: Multisseriadas (201 resultados) e Multisseriada (104 resultados). Após o levantamento, foram selecionados artigos e teses que corroboram com a intenção desta pesquisa, esses trabalhos apresentam os desafios do docente na escola rural e as práticas pedagógicas em especial nas classes multisseriadas. A obtenção desses poucos estudos sugere que diante do tamanho da expressão que o campo possui não existem muitos trabalhos que

discorrem sobre o tema, logo torna-se interessante trazer esse conteúdo a fim de contribuir com novos conhecimentos sobre a educação no campo, bem como estimular a produção acadêmica sobre as práticas educativas e pedagógicas, a formação dos educadores e as possibilidades de tornar o ensino menos oneroso ao professor do campo e especialmente das salas multisseriadas.

Diante das considerações já apresentadas, cabe evidenciar que o intuito desse trabalho é explanar especialmente sobre as salas multisseriadas, muito presentes nas escolas do campo, bem como os desafios do professor para realizar seu trabalho com um público com idades tão diferentes, incluindo a organização das práticas pedagógicas. Inicialmente o objetivo geral era apontar informações do Município de Limeira, interior do estado de São Paulo, porém frente à dificuldade de encontrar informações foi necessário ampliar a busca, considerando, portanto, informações sobre o estado de São Paulo.

O objetivo geral é apontar os desafios do professor do campo, incluindo a organização das práticas pedagógicas nas salas multisseriadas, dentre os objetivos específicos estão: a) analisar o contexto das escolas e dos professores da zona rural no estado de São Paulo; b) compreender o processo de formação do docente, bem como de seu desenvolvimento profissional; c) relacionar as dificuldades de alunos e professores da zona rural com o modelo de prática pedagógica urbanocêntrico⁴, considerando a composição e a dinâmica das salas multisseriadas e; d) refletir sobre as adaptações realizadas na organização das práticas pedagógicas pelos professores do campo, considerando a realidade a qual estão inseridos.

Salas multisseriadas são aquelas que agrupam, em uma mesma classe, estudantes com faixas etárias e níveis de aprendizagem dissemelhantes, caracterizando-se, portanto, por

⁴De acordo com o Ministério da Educação – MEC, o termo urbanocêntrico é usado quando se refere a uma educação cujo modelo de currículo pedagógico utilizado em escolas da cidade é também aplicado nas escolas localizadas nas zonas rurais.

sua heterogeneidade. Na maioria dos casos esses alunos estão sob a responsabilidade de um único professor, o que pode ser classificado como unidocência⁵.

Ao tratarmos das turmas multisseriadas, buscamos conceituá-las destacando que, embora sejam vistas como um tipo problemático de organização escolar, representam muitas vezes, a única possibilidade de escolarização no meio rural (Basso; Gobato; Rosa, p. 61).

Vale ressaltar que a condição das classes multisseriadas varia conforme o seu contexto de inserção, considerando especialmente a região no Brasil onde se encontram. Em relação aos dados do estado de São Paulo, Santos e Neto (2021, p. 08) assinalam:

Embora seja recorrente o discurso de que São Paulo não tenha quase trabalhadores em áreas rurais em virtude do alto nível de industrialização alcançado pelo Estado, nossas pesquisas nos possibilitaram acesso a dados importantes sobre a escolarização no campo paulista que nos apontam uma grande quantidade de municípios que mantêm escolas multisseriadas para o atendimento educacional deste setor da população. De acordo com dados do Censo Escolar do INEP referente a consulta do ano de 2019, o estado de São Paulo tem aproximadamente 1.230 estabelecimentos de educação básica localizados na área rural, mais de 5.500 turmas multisseriadas e em torno de 10.600 docentes atuando na Educação Básica.

São muitas as situações que acabam por comprometer a qualidade da educação em classes multisseriadas, inclusive as condições em que os professores são submetidos. Em muitas escolas os professores além do ensino são responsáveis por atividades de direção, coordenação, secretaria e até de merenda, conforme relata Maia (2013). Destaca-se ainda a dificuldade que o professor tem em alinhar o currículo pedagógico, uma vez que não há diferenciação entre o currículo urbano e o rural, não sendo

⁵ Unidocência refere-se quando um único professor é responsável por uma classe multisseriada (Nunes, p. 288).

consideradas as realidades das crianças que vivem na área rural, ao se elaborar um currículo, não se considera que essas crianças possuem condições concretas que diferem da realidade urbana. Soma-se a isto outras variáveis de comprometimento do ensino e aprendizagem dos alunos, tais como: em muitos municípios os professores que assumem as salas multisseriadas são despreparados, geralmente recém-formados, e mesmo os mais experientes não possuem uma formação específica e/ou continuada, salários baixos, infraestrutura deficitária, desafios e limites nas práticas pedagógicas, dificuldade de locomoção do docente, entre outros.

Araújo (2009) afirma que o professor é a figura central e seu papel é de suma importância para o desenvolvimento educacional, porém não é valorizado e ainda precisa lidar com diversos desafios para cumprir o seu papel da melhor maneira possível. Assim sendo, deve haver investimento na formação dos professores atuantes no campo a fim de proporcionar a eles conhecimento e também condição de trabalho, levando-se em consideração o meio em que atuam, considerando a precariedade das políticas de formação dos docentes que muitas vezes não contemplam e/ou beneficiam aqueles que trabalham no campo, as políticas existentes atualmente, necessitam do interesse político dos representantes de cada município, como é o caso da formação Escola da Terra, o professor só pode ter acesso à formação se o município e o estado fizerem convênio, parceria com o MEC e as instituições públicas que oferecem essa formação.

Nesse sentido, Bispo (2018) destaca que se faz necessária a formação específica de professores e da organização das práticas pedagógicas para atuarem nas escolas com classes multisseriadas. É necessário que esses profissionais busquem acesso às políticas públicas, bem como aos recursos e instrumentos legais que já existem em favor do sistema educacional do campo. Salienta ainda que precisa ter vínculos entre as práticas, os desafios e as diretrizes, considerando as lutas dos movimentos sociais e institucionais inerentes à Educação do Campo. Segundo o autor, quanto mais

estudos e debates sobre o tema, maior a possibilidade de que esses vínculos sejam fortalecidos.

2. A Educação do Campo no estado de São Paulo e as salas multisseriadas

Uma das principais características das escolas rurais são as salas multisseriadas, um modelo de ensino que consiste em uma organização da classe com alunos de diferentes níveis e/ou séries de aprendizagem, com idades distintas, contando com apenas um professor que deve contemplar em sua prática docente as especificidades de cada etapa de ensino. Souza e Santos (2007) atentam para o fato de que “as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento.” Para isso, seria necessário repensar as práticas pedagógicas, além claro, de possibilitar uma melhor condição de trabalho aos docentes.

Sobre as salas multisseriadas Basso (2013) discorre:

A presença de multisséries não atinge a educação no campo somente no Estado de São Paulo, mesmo com políticas educacionais que privilegiam as turmas de seriação simples, a educação no campo brasileiro, assim como a que acontece na cidade, não segue uma organização única e homogênea, nela convivem vários modelos de escola (Basso, 2013, p. 98).

Para melhor assimilação do presente texto é imprescindível compreender o surgimento da Educação do Campo e, conseqüentemente, das salas multisseriadas no Brasil, sendo esse o tema tratado no próximo subitem.

2.1 Contextualizando a educação do campo no Brasil

Segundo Saviani (2007, p. 152-153), “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. O autor ainda explana que a educação e o trabalho é o que caracteriza a identidade humana, sendo que os conhecimentos são passados de geração em geração, como é o caso dos processos de produção, que nos primórdios eram coletivos, o que pode ser classificado como comunismo primitivo, onde não havia divisões por classes. No entanto, com o desenvolvimento da produção, teve início a divisão de trabalho, bem como a apropriação privada da terra culminando nessa organização por classes, o que gerou também uma divisão na educação, originando a escola propriamente dita, ocorrendo assim a separação entre trabalho e educação. Essa separação deu origem ao longo do tempo à subdivisão que resultou em trabalho manual e trabalho intelectual, criando assim a dicotomia, em que temos uma educação resultante do processo do trabalho e outra (escolar) destinada ao trabalho intelectual, que possui, por exemplo, regras de convivência social.

Com o surgimento da sociedade capitalista e o advento da industrialização a escola se uniu ao mundo da produção, criando um dualismo onde havia escolas para os trabalhadores e escolas para aqueles que ocupariam altos cargos.

O Brasil tem base agrária, sendo que permaneceu assim de 1500 até meados de 1930, ou seja, trabalho, renda e moradia davam-se praticamente no âmbito rural, e mesmo sendo agrário a educação, no geral, nunca foi prioridade, especialmente a do povo do campo, conforme apontam Bezerra Neto e Santos Neto (2021).

Segundo Souza (2016), o que temos hoje como condição educacional do campo, no estado de São Paulo, é fruto de um processo histórico e de transformações econômicas. Alguns relatórios enviados aos inspetores de ensino pelos professores ainda, do século XIX, revelam queixas de professores sobre os obstáculos enfrentados, incluindo os valores pagos como salário, o

que contribuía para a redução de pessoas habilitadas a exercer a docência, e durante o século XIX essas situações eram constantemente ressaltadas em relatórios, que destacavam a precariedade das escolas públicas primárias na até então província de São Paulo. As escolas públicas primárias, a princípio, eram nomeadas como escolas singulares, mais tarde receberam a nomenclatura de “escola isolada”, tal como discorre Souza (2016, p. 345) “como desdobramento das políticas de expansão da instrução primária, empreendidas pelos governos paulistas, assentadas na diferenciação interna da rede escolar”. O termo aplicava-se à escola que possuía apenas um professor, funcionando de forma independente de outras escolas, resultando em precariedade.

Em 1904, havia 3.797 escolas isoladas no estado de São Paulo e 148 grupos escolares. A matrícula nos grupos era superior à das escolas isoladas, isto é, 89.724 nos primeiros e 58.138 nas segundas. As dificuldades de provimento dessas escolas permaneciam, especialmente nas zonas rurais (Souza, 2016, p. 368).

Conforme apresenta Santos (2011), no início da República, foram criados os grupos escolares, que se originaram do agrupamento de escolas isoladas e foram divididas por seriação, sendo que o primeiro grupo escolar foi implantado em 1893, na capital do estado de São Paulo, servindo como modelo, que inclusive foi implantado em outros estados brasileiros entre o final do século XIX e início do século XX. A autora ainda destaca que “pesquisas apontam que, nas diferentes cidades onde os grupos escolares e seu sistema de ensino foram implantados, os espaços serviam para instruir as elites locais e a pequena burguesia que se formavam nos diversos centros urbanos do Estado” (Santos, 2011, p. 5).

Ao longo dos períodos foram ocorrendo transformações econômicas sendo que em 1929, teve a crise econômica da bolsa de Nova Iorque e no setor cafeeiro brasileiro, simultaneamente, a atividade industrial vinha crescendo, o que contribuiu para

mudanças nas relações comerciais. Diante dessas alterações, e em busca de novas oportunidades e/ou pela demanda menor de mão-de-obra no campo, teve início uma forte migração do campo para a cidade, fenômeno conhecido como êxodo rural.

Sendo assim, na segunda década do século XX houve crescente urbanização que foi acompanhada pelos altos índices de analfabetismo, em um período onde estava começando a valorização do ensino, e por esse motivo surgiram movimentos sociais que reivindicavam reformas educacionais (Bezerra Neto; Santos Neto, 2021, p. 36). Foram muitos os desdobramentos sobre o ensino na cidade e no campo ao longo dos anos.

A população rural vinha se manifestando para ter acesso à educação no campo e assim assegurar seu direito, e foi por meio de movimentos sociais e sindicais, que os trabalhadores rurais começaram a se perceber como merecedores. E, em 1997, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), considerado um marco histórico da luta pela educação no campo, logo após, em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). No mesmo ano aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (CNEC).

De acordo com Oliveira “deve ser a Educação, no sentido amplo da formação do sujeito, sobretudo, um elemento que constrói relações culturais e políticas, visando o pleno exercício do indivíduo em sociedade” (Oliveira, 2017, p.16). E, pensando dessa forma, foram surgindo, ao longo dos anos, diversos programas com a finalidade de garantir acesso à educação na cidade e também no campo, embora a Educação do Campo ainda esteja em desvantagem, pois devido a todo processo histórico a população do campo ainda é estigmatizada.

Cabe lembrar que os modelos de educação aplicados na cidade são os mesmos aplicado no campo, o que acaba gerando questionamentos, uma vez que a população do campo tem suas particularidades. Como Bezerra Neto; Santos Neto expõem: “embora o Brasil seja um país com origem agrária, a educação dos

trabalhadores do campo nunca foi prioridade. O campo sempre foi assimilado como o lugar de atraso ao qual se destinou uma educação urbana e precária” (Bezerra Neto; Santos Neto, 2021, p. 36).

3. Contexto das escolas e professores do campo do estado de São Paulo

Segundo Basso (2013), com a Primeira Guerra Mundial acendeu a questão da educação como forma de resolver os problemas nacionais, gerando mobilizações nos âmbitos políticos e sociais. A intenção não era transmitir conhecimentos históricos, mas tinha como objetivo disciplinar o povo brasileiro, bem como os imigrantes de forma que não representassem perigo à ordem capitalista nacional, promovendo assim a aculturação⁶. Segundo Pereira (2020), no estado de São Paulo, na década de 1920, foi realizada a Reforma Sampaio Dória que priorizava a alfabetização, mas foi um modelo muito criticado, pois ia na contramão do modelo defendido como moderno, os grupos escolares. Durante o período da implementação da reforma houve movimento em favor das escolas isoladas, e com o fim dessa reforma, em 1924, os grupos escolares foram retomados.

Esse histórico da base educacional no estado de São Paulo foi apresentado para entendimento da situação no que diz respeito à escola do campo. Sobre o sistema de ensino no estado de São Paulo nas últimas décadas, Andrade e Pierro (2009) discorrem:

O sistema de ensino paulista teve crescimento contínuo ao longo das últimas décadas, observando-se a tendência à universalização do acesso de crianças e adolescentes ao ensino fundamental ao lado de um crescimento de oportunidades de ingresso dos jovens no ensino médio. A expansão da provisão pública dessas etapas e modalidades da educação básica foi concomitante à intensa urbanização da população, com repercussões sobre as políticas de educação rural.

⁶ De acordo com o dicionário on-line *Priberam*, aculturação é o processo através do qual um indivíduo adquire ou se adapta à cultura de determinada sociedade.

Operando com a premissa de que a população que permanece no campo é residual, os governos paulistas, que na segunda metade da década de 1980 haviam criado programas de nucleação e melhoria das escolas rurais, nos anos de 1990 promoveram o transporte escolar dos estudantes do campo para as escolas urbanas. Esse processo se intensificou com a municipalização do ensino, induzida pela implantação, em 1996, do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Andrade; Pierro, 2009, p. 246).

Surgiu como forma de cooperar com a Educação do Campo, o Programa Escola Ativa – PEA, implantado pelo governo federal em 1997 e que foi adotado em algumas cidades no estado de São Paulo. Trata-se de um programa de política pública, especialmente para escolas multisseriadas que tinha como objetivo melhorar o rendimento dos alunos com foco na formação dos docentes, bem como da melhoria da infraestrutura das escolas, porém esse modelo fracassou, passando a ser reestruturado como Escola da Terra.

E em 2013, com o intuito de proporcionar uma formação inicial e continuada aos docentes do campo no Brasil, a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) desenvolveu um programa de formação continuada denominado “Ação Escola da Terra”, o qual muitos estados têm colocado em prática por intermédio de universidades. A Escola da Terra faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Carvalho e Santos (2021) afirmam que no estado de São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos tem disponibilizado curso de formação continuada Escola da Terra que já atendeu diversos docentes. O curso aborda conceitos que giram em torno de organização de práticas pedagógicas, Educação do Campo, classes multisseriadas, entre outros.

De acordo com dados levantados por Basso, Gobato e Rosa (2016), até o ano de 2009, no estado de São Paulo, existiam 1.514 escolas rurais, sendo as redes municipais em sua maioria responsáveis pelo gerenciamento das escolas do campo. O ensino

fundamental era o mais ofertado, tanto da rede estadual como da rede municipal. No que dizia respeito à quantidade de alunos por turmas, o ensino médio era o mais numeroso com aproximadamente 33 alunos por turma, as séries finais do ensino fundamental com 23, as séries iniciais do ensino fundamental com 12 e o EJA e ensino infantil com menos de 6 alunos por turma.

Conforme já apontado, o levantamento de Santos e Neto (2021), apresentou os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2019, demonstrando que no estado de São Paulo haviam aproximadamente 1.230 escolas de Educação Básica na zona rural, as quais contam com mais de 5.500 turmas multisseriadas e cerca de 10.600 professores que atuam na Educação Básica.

Carvalho e Santos (2021), complementam que é difícil obter os dados sobre as salas multisseriadas no estado de São Paulo e que, muitas vezes, os dados são imprecisos, confusos e desatualizados, mais uma vez reforçando a negligência dos governantes para com a zona rural.

Observa-se que, em um período de 10 anos e com dados inconsistentes houve uma diminuição de 284 escolas de Educação Básica. “Cabe aqui o questionamento sobre o número baixo de alunos por turma no campo, pois ele pode ser um fator que estimule o fechamento das escolas no meio rural e priorize o transporte de alunos para a área urbana” (Basso; Gobato; Rosa, 2016, p. 72).

Para Santos (2021), ainda que as salas multisseriadas tenham problemas com materiais e estruturas, o que acaba prejudicando o trabalho pedagógico, elas acabam sendo uma melhor possibilidade em vista a o transporte demorado e inseguro, além de que evitam o abandono escolar. A autora ainda declara que há consciência entre os professores de que é necessário compreender a realidade do campo e esses apontam que a multisseriação é a principal necessidade formativa, considerando que a formação das licenciaturas possui como base o ensino seriado.

4. Desafios dos professores de salas multisseriadas

Como mencionado anteriormente as salas multisseriadas são classes compostas por alunos de diferentes séries, sendo o responsável pelo ensino um único professor e quase em sua totalidade são existentes na zona rural como forma de otimização de recursos. A qualidade da educação ofertada acaba sendo prejudicada pelas condições que os professores acabam sendo submetidos.

As salas multisseriadas por atenderem estudantes de diferentes faixas etárias e em diferentes períodos rompem com a organização linear da seriação e impõem novas formas de organização das relações de ensino- aprendizagem. E para melhor compreender o desenvolvimento dos processos da multisseriação é relevante perceber que seu oposto – a seriação - está diretamente relacionado às origens da sociedade burguesa e ao surgimento das ciências, como a administração – que busca racionalizar e otimizar os recursos - e a psicologia – que historicamente parte de orientações a-históricas e naturalizantes para compreender o desenvolvimento humano (Jesus, 2021, p. 258).

Santos (2021) apresenta acerca dos perfis dos professores que não há muitos materiais disponíveis, porém foi realizada uma pesquisa junto a professores de um município que possuía a maior quantidade de escolas na zona rural e com mais professores lecionando nessas escolas e em salas multisseriadas, no estado de São Paulo, em 2017. A pesquisa feita por Santos revelou que 80% dos professores entrevistados eram mulheres com idades que variam de 30 a 60 anos, sendo a maior predominância idades entre 49 e 60 anos. Cerca de 73,5% dos professores são efetivos. Essa pesquisa também traça uma perspectiva sobre os rendimentos totais das famílias dos professores, revelando que: 25,7% dos professores recebem de um a dois salários mínimos, 54,3% tem renda mensal de dois a três salários mínimos, 14,3%, renda de três a quatro salários mínimos e 2,9% possuem renda familiar de cinco

a seis salários mínimos e 2,9% têm renda acima de seis salários mínimos, sendo que os rendimentos de 93% dos docentes são principal componente das rendas familiares. Foi constatado também que aproximadamente 8% dos professores estão no início de suas carreiras e que 92% dos professores possuem de 15 a 33 anos de experiência em escolas rurais. A autora ainda aponta que, dos professores entrevistados, cerca de 93,9% cursou magistério em nível técnico (entre os anos 1979 e 2004), que era a exigência mínima para exercer a docência, desses apenas 14,3% têm somente a formação em magistério, os outros 87,7% possuem ensino superior e 76,7% possuem pós-graduação *lato sensu*.

Conforme mencionado anteriormente, o docente se torna um funcionário multitarefas, sendo que na maioria das vezes não é remunerado para isso, como podemos ver sobre os levantamentos feitos por Santos em sua pesquisa. Para este autor há:

Sobrecarga dos professores que assumem muitas outras funções (limpeza e alimentação escolar, por exemplo); do pouco conhecimento da realidade rural e do sentimento de solidão e isolamento nas escolas rurais, no que tange à ausência da equipe gestora e de funcionários de apoio (Santos, 2021, p. 58).

E continua:

Em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores não se diferencia do que fazem os professores das outras escolas rurais e envolve o que poderíamos chamar de desvio da função primordial que é o ensino. Os professores realizam atividades de limpeza, alimentação, secretaria, direção, além do acompanhamento emocional de alunos e familiares que não é remunerado para tal (Santos, 2021, p. 63).

Ainda sobre exercer diversas funções, Basso (2013) complementa que o professor com diversas responsabilidades acaba ficando com o tempo escasso, o que dificulta atender a demanda de cada aluno, acrescenta ainda que o ensino

multisseriado no campo enfrenta problemas complexos: “Salta-nos aos olhos a complexidade das condições tanto de ensino quanto de aprendizagem nas multisséries no campo, questões de financiamento, administração, materiais e humanas se misturam na gênese desta organização escolar” (Basso, 2013, p. 103).

Em conformidade com dados de 2021, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em relação às escolas urbanas as escolas rurais possuem infraestruturas precárias, mesmo com as políticas públicas dos últimos vinte anos. Grande parte das escolas rurais no Brasil não têm bibliotecas, computadores, *internet*, quadras de esportes etc. Salienta-se que as piores condições encontram-se nas regiões do Norte e Nordeste, porém, nos outros estados, como no caso de São Paulo, ainda há muito a ser feito e melhorado. Ressalta-se que essas condições precárias interferem diretamente na qualidade da educação ofertada na zona rural, principalmente, quando comparado à zona urbana. Em outros termos, essa infraestrutura débil impacta em como o professor conseguirá atender as demandas dos alunos e como será aplicado o currículo pedagógico, limitando e dificultando a atuação desse profissional.

Segundo Teixeira (2018), o docente se encontra solitário porque não tem formação específica que o ajude a lidar com a dinâmica diferenciada da zona rural, deixando de usar elementos que poderiam valorizar sua ação pedagógica.

Além disso, como aponta Rosa (2021), a grande dificuldade que o professor tem é de alinhar o currículo pedagógico com características urbanas à aplicação no campo sem considerar as realidades diferentes, além de que quando se trata de classe multisseriada, o professor acaba se sobrecarregando pois necessita lidar com mais de um currículo e mais de um planejamento de ensino, tornando-se necessário criar novas estratégias para atender a demanda. Os profissionais não são preparados e não possuem uma formação específica e/ou continuada, limitando as práticas pedagógicas e, conseqüentemente dificultando o desenvolvimento de seus trabalhos.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor, Jesus (2021) expõe:

[...] não é difícil imaginar que existam objeções, limites e dificuldades em desenvolver trabalhos educativos integrados aos eixos. Ao trabalhar nesta perspectiva, alguns docentes relatam preocupação em contextualizar as temáticas com as possíveis 'realidades locais' bastante particulares e, ainda, há docentes que alegam existirem temas que 'não se encaixam na realidade dos alunos'. Estas falas docentes expressam dificuldades reais e devem ser trabalhadas e dirimidas em processos iniciais e continuados de formação docente (Jesus, 2021, p. 248).

Um desafio comumente reportado é o deslocamento dos professores para as zonas rurais a nível nacional. De acordo com a pesquisa de Santos (2021), em um município do estado de São Paulo, todos os professores entrevistados vão de suas casas até o campo de carro, sendo que 79,4% usam veículo próprio e o restante compartilha o transporte com outros colegas, e sobre as condições das estradas, existe uma variação no caminho entre vias pavimentadas e estradas de chão, e acerca do tempo médio de deslocamento, a maioria demora em torno de meia hora, porém a variação é entre dez minutos e uma hora. Todos os professores, tanto da rede estadual como da municipal, recebem o auxílio rural que em tese deveria cobrir os custos de deslocamento. A autora ainda acrescenta que a educação oferecida na zona rural do estado de São Paulo não é muito diferente da oferecida em outros lugares do país.

Sobre o deslocamento Basso (2013) acrescenta:

[...] desde o fim do século XIX os professores relutavam em lecionar no campo, dada à distância que deveria ser percorrida, em estradas de chão batido, sem os meios de transportes que temos hoje. A inadequação da infraestrutura das escolas e a multisseriação também eram fatores que colaboravam para esta situação (Basso, 2013, p. 118).

Face às informações apresentadas percebe-se que há muitos desafios para o docente da zona rural, especialmente das salas multisseriadas. Desde o deslocamento até a infraestrutura há obstáculos a serem vencidos para possibilitar ao professor uma melhor condição de trabalho de forma que ele ofereça uma melhor condição de ensino e aprendizagem.

5. Organização das práticas pedagógicas nas salas multisseriadas

Considerando as particularidades da Educação do Campo, em salas multisseriadas, mencionadas anteriormente, será explanado sobre as práticas pedagógicas, bem como as possibilidades. O intuito do texto é provocar reflexões e não extenuar todo conteúdo.

Para Vighi “presume-se que um obstáculo para a prática pedagógica pode residir na formação e qualificação desses profissionais” (Vighi, 2015, p. 121). A autora pondera ainda que:

O professor oriundo da zona rural tem domínio maior do contexto em que está inserido, porque carrega consigo uma gama de conhecimento sobre aspectos que envolvem a realidade social, cultural, política e econômica, que certamente servirá como base e influenciará o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coerente e adequada ao meio. Sua identidade é reflexo do local e lhe outorga uma autoridade que o professor urbano não tem. Para ele, é menos complexa a situação de adaptar o ensino à realidade que cerca seus alunos, o que favorece o processo de transposição da cultura local para a sala de aula e vice-versa, primando pela contextualização dos conteúdos (Vighi, 2015, p. 121).

Franco (2016, p. 542) aponta que “quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaço-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente”. Para a autora, a prática pedagógica é uma ação consciente e participativa, sendo uma organização

intencional com práticas que conferem sentido às intenções, marcando o ato educativo.

Um dos pontos mais debatidos pelos pesquisadores é o fato de o currículo adotado na zona rural ser urbanocêntrico, isto é, não considerando as particularidades do campo, principalmente as salas multisseriadas, que são consideradas heterogêneas. Cabe ressaltar que mesmo no ensino seriado existe a heterogeneidade, porém, na sala multisseriada acaba sendo mais latente essa percepção e o currículo desenvolvido pelo poder público dificulta a atuação do professor. Geralmente, os professores não são capacitados para ensinar em uma classe multisseriada e tendem a realizar uma divisão em fileiras ou grupos na tentativa de separar por anos/séries, o que acaba também sobrecarregando o profissional, que por muitas vezes não consegue cumprir as atividades planejadas. Segundo Jesus (2021, p. 258):

[...] considerando que a heterogeneidade é uma característica presente em escolas seriadas e multisseriadas e que cada estudante aprende e se desenvolve de um modo particular cabe ao professor, bem como toda a equipe de apoio pedagógico da escola, compreender e atender as necessidades educativas de todo e de cada estudante. Diante das questões apresentadas, não é mais possível que o professor acredite que as escolas seriadas possuem vantagens em relação à multisseriada no que concerne aos fatores homogeneidade/heterogeneidade.

Cristofoleti, Rocha e Rodrigues (2020) complementam que, na sala multisseriada os alunos aprendem uns com os outros:

Na sala multisseriada, os estudantes também aprendem com os colegas, ou seja, aprendem uns com os outros, enquanto trabalhamos com os alunos mais avançados os outros vão adquirindo outras aprendizagens e sendo motivados a discutir os vários saberes que surgem nas práticas cotidianas da sala de aula (Cristofoleti; Rocha; Rodrigues, 2020, p. 287).

Para Amorim (2019), as práticas pedagógicas na escola do campo podem acontecer de várias formas e o professor deve procurar fazer o uso dos recursos didáticos, relacionando-os com a realidade dos alunos, fazendo uso por exemplo da agricultura, de danças e comidas. Costa (2019) complementa que as práticas cotidianas devem ser consoantes com os saberes e a cultura dos alunos e da comunidade, havendo um diálogo não somente entre professor e aluno, mas envolvendo a comunidade, a escola e o espaço da sala de aula.

Segundo Jesus (2021), existem dois aspectos fundamentais que regem os limites e as possibilidades da organização das práticas pedagógicas que são:

1. Condições materiais objetivas, como as relacionadas ao material pedagógico, infraestrutura, entre outros;
2. Condições subjetivas relacionadas à formação dos profissionais que atuam na escola e ao comprometimento com o projeto de educação (Jesus, 2021, p. 245).

Em outros termos, as condições materiais tais como livro didático e infraestrutura e a formação do docente interferem diretamente na qualidade da Educação do Campo ofertada. Jesus (2021), ainda aponta que são várias as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico e que podem ter diferentes direções, buscando o estabelecimento de relações com o cotidiano e a vida no campo. A autora discorre que é importante que os alunos das escolas rurais obtenham apropriação dos “conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e estéticos historicamente elaborados pela humanidade” (Jesus, 2021, p. 247). Para o autor, o que é ensinado não é assimilado de mesmo modo por todos os alunos, sendo de sala seriada ou multisseriada, considerando ainda que, na última, há maior dificuldade porque o conteúdo de complexidades diversas é aplicado em um mesmo espaço, logo, deve-se planejar o ensino utilizando diferentes estratégias, conforme observações ao longo do tempo, e ainda, os

níveis de dificuldades e desafios devem variar para que o ensino continue despertando interesse. Vale lembrar que alguns conteúdos são aprendidos por meio de prática e repetição, ficando o professor responsável por trabalhar todo o processo do conteúdo.

Amaral e Jesus (2022) discorrem que o professor instrui e educa de forma a fomentar formas de fazer com que o aluno obtenha autonomia e responsabilidade social, sendo necessário organizar o processo de ensino e aprendizagem nas salas multisseriadas, considerando as diferenças como possibilidades pedagógicas.

Para Santos e Souza (2007), existem dois modelos de prática do docente gerados pela relação teoria e prática, que são: prática do professor transmissor/reprodutor e prática do professor transformador/problematizador. A primeira caracteriza-se pela transmissão do conteúdo elaborado por outra pessoa de forma mecânica. Nessa prática é possível notar o distanciamento entre professor e aluno, além de o professor não ter o domínio sobre o referencial teórico daquilo que é descrito nos livros didáticos. A segunda prática é resultado da interação entre prática e teoria. Nesse caso, a prática social define a ação do professor que conhece a realidade vivida pelos alunos e busca criar uma realidade humana e material, onde o conhecimento não é parado e linear. A relação entre educador e aluno auxilia no processo de aprendizado e aquilo que é ensinado pode ser questionado, construindo os saberes, ou seja, os alunos não simplesmente decoram, mas de fato aprendem.

Diante dessas considerações percebe-se a necessidade de haver uma formação específica e continuada para preparar o professor que irá atuar como docente, seja no âmbito urbano ou no rural, mas é importante que ambos tenham a compreensão da importância de seus papéis na educação. Para os professores do campo, essa formação é ainda mais importante pois eles lidam com particularidades e desafios diferentes do meio urbano.

Considerações finais

Os desafios docentes existem em todos os espaços, porém os desafios dos docentes do campo se diferem dos docentes urbanos, sendo que os primeiros enfrentam maiores dificuldades o que prejudica o desempenho e o processo de ensino e aprendizagem, colocando os alunos do campo em desigualdade quando comparados aos do meio urbano, além de sobrecarregar o professor. Os investimentos ainda são escassos seja na formação profissional do professor ou na infraestrutura da escola do campo, mesmo que existam programas e leis voltados para a educação do campo, pois o campo ainda carrega sobre si a segregação histórica.

As salas multisseriadas são um modelo válido para proporcionar Educação do Campo e não devem ser vistas como problema, mas como uma alternativa de desenvolvimento educacional, onde os alunos aprendem uns com os outros. O professor deve ser preparado e orientado para otimizar tempo e recursos, sendo necessária a formação e um currículo que proporcione essa articulação e considere as particularidades do campo.

Embora o estado de São Paulo, no geral, possua melhores condições, em alguns aspectos como infraestrutura e salários, a situação educacional do campo não é muito distinta dos outros estados brasileiros, e ainda há muito a avançar para aperfeiçoar a qualidade do ensino do campo.

No município de Limeira a realidade não é diferente. Apesar de o currículo ser recente e pautado em uma pedagogia que considere os saberes acumulados para formação humana, não há considerações e/ou informações sobre as escolas do campo, sobre a atuação docente nesses espaços ou sobre metodologias que auxiliem o trabalho do professor.

Por fim, esse texto trouxe alguns pontos relacionados à realidade da Educação do Campo, especialmente, em salas multisseriadas, como forma de colaborar com as discussões que permeiam o assunto e não para findar as reflexões.

Referências

AMORIM, F. L. de. **Práticas pedagógicas em salas multisseriadas**. 2019. 54 f. Monografia (Graduação em Educação do Campo) – Campus Universitário de Tocantinópolis, Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, Tocantins, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1611/1/Francilene%20Amorim%20-%20TCC%20Ed.%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 246-257, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/h6JwrYwXYnqDBPGYbfgSFLd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ARAÚJO, J. P. **A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2228/2743.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 set. 2022.

BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2650/4997.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BASSO, J. D.; GOBATO, A. T. S. C.; ROSA, J. M. Escola Ativa: as escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo. *In*: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. (org.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011, p. 61-82.

BISPO, R. L. **Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) -

Centro de Formação dos Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2018. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/docs/15-turma-2016>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Projeto Base. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

CARVALHO, F. S. de; SANTOS, A. de S. dos. Necessidade de formação versus vontade política: educação no campo e Escola da Terra no Estado de São Paulo. *In*: SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. dos. (org.). **Formação de professores para escolas rurais no Estado de São Paulo**: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 15-29.

COSTA, L. M. da. **Práticas pedagógicas em classes multisseriadas**: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo. 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2019.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [on-line], Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Doi: 10.1590/S2176-6681/288236353. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspZtq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Educação no meio rural**: diferenciais entre o rural e o urbano. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

JESUS, A. do C. Práticas pedagógicas e a Pedagogia Histórico Crítica nas escolas rurais. *In*: SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. dos. (org.). **Formação de professores para escolas rurais no Estado de São Paulo**: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 241-268.

NUNES, K. de C. S. Alfabetização no campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: diálogos entre o ensino e aprendizagem. *In*: SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. dos (org.). **Formação de professores para**

escolas rurais no Estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 285-308.

OLIVEIRA, F. M. de. **Educação do campo e os desafios docentes frente às classes multisseriadas: uma proposta para a formação de professores.** 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6858429. Acesso em: 20 set. 2022.

PEREIRA, S. M. As reformas educacionais na década de 1920 no Brasil e as políticas de formação de professores primários. **Cadernos de História da Educação.** [S. l.], v. 19, n. 1, p. 271-292, 2020. DOI: 10.14393/CHE-V19N1-2020-16. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52721>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, A. de S. dos. **Um dia belo, no outro esquecido: a história do Grupo Escolar Coronel Flaminio Ferreira - Limeira: SP (1901-1930).** 2011. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1673388511764>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, M. C. dos. Escolas multisseriadas rurais paulistas: organização do ensino e trabalho educativo. In: SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. dos (org.). **Formação de professores para escolas rurais no Estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 45-66.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 nov. 2022.

SOUZA, M. A. de; SANTOS, F. H. T. dos. Educação do campo: prática do professor em turma multisseriada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, SC, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.labeduc.fe.usp.br/wp-content/up>

loads/Fernando-Henrique-1dialogo-1584.pdf. Acesso em: 03 de nov. 2022.

SOUZA, R. F. de. A configuração das Escolas Isoladas no Estado de São Paulo (1846–1904). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 2 (41), p. 341-377, abr./jun. 2016. DOI: 10.4025/rbhe.v16i2.931. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40763/pdf_125. Acesso em: 15 de nov. 2022.

TEIXEIRA, R. do C. **O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Ba**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Formação dos Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2018. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/docs/category/14-turma-2015>. Acesso em: 20 de set. 2022.

TOLEDO, M. C. M. de. **O malabarista**: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2005. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1057>. Acesso em: 15 set. 2022.

VIGHI, C. S. B. Formação docente: a educação do campo em foco. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 115–132, 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/126>. Acesso em: 27 dez. 2022.

As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação do Campo: aproximações

Karina Yara Jurgensen¹
Maria Cristina dos Santos²

1. Introdução

Este texto pretende trazer para o debate as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação do Campo. Dentre as teorias hegemônicas voltadas à educação e de inspiração liberal que perpetuam a manutenção de classes e desigualdades, que definitivamente não coadunam com os interesses da classe trabalhadora, suas aspirações e necessidades de uma formação emancipatória. O liberalismo que surgiu no século XVIII, em um contexto de luta de classes entre a burguesia e aristocracia possui algumas premissas como o individualismo, propriedade privada, a liberdade e a igualdade que é uma igualdade somente perante à lei, pois os indivíduos são diferentes em talentos e aptidões, logo, em riquezas. Desta forma, a educação escolar necessita de uma perspectiva que busque a superação desses pressupostos.

As políticas públicas educacionais ainda estão distantes das reais necessidades da formação da classe trabalhadora. Ainda mais no contexto do campo, onde ainda prevalece a ideia de que o urbano é melhor e mais desenvolvido. Em relação ao campo Fernandes; Lombardi esclarecem que:

¹ Pós-graduanda Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: karinajurgensen03@gmail.com

² Professora Associada do Departamento de Educação/CECH/UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Pós-doutorado pela UEG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Política e Educação Escolar – GEPEDUC. E-mail: cbezerra@ufscar.br; mc.bezerra12@gmail.com

[...] a solução de seus problemas econômicos e sociais não está em sair do campo, mas em garantir condições de vida digna no próprio território que vivem, ou que buscam conquistar, construindo e afirmando identidades, resistindo contra as expulsões e expropriações de seus direitos, da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (Fernandes; Lombardi, 2021, p.4).

Criar condições dignas, significa pensar também nas escolas do campo. De acordo com Arroyo e Fernandes (1999, p.52) “uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente a histórica luta de resistência camponesa”. Assim, os movimentos sociais de luta pela educação do campo, exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se configurou como importante instrumento para se discutir, articular e fomentar políticas públicas, bem como, seu papel de denunciar o fechamento de escolas do campo.

Mesmo com as problemáticas e tensões relacionadas ao campo, como a questão da reforma agrária e crescente ascensão do agronegócio, as escolas do campo são espaços que asseguram o direito à educação e recebem os filhos da classe trabalhadora. Para Kolling; Cerioli; Caldart

[...] A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p.24).

Deste modo, articular a educação do campo a uma teoria contra hegemônica se faz necessário. Com isso, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de base marxista, é relevante perspectiva teórica a contribuir para a Educação do Campo. Neste sentido, Fernandes e Lombardi pontuam que:

[...] Nesse sentido, tanto a PHC quanto a proposta de Educação do Campo nascem e se materializam na perspectiva de um novo projeto para a sociedade, formando os sujeitos dentro da escola, mas para além dela, para atuarem como protagonistas conscientes e críticos na e com a classe trabalhadora (Fernandes; Lombardi, 2021, p.9).

A Pedagogia Histórico-Crítica leva em consideração que a sociedade é regida por contradições oriundas da relação capital-trabalho e, que a função da escola e especificidade da educação é a socialização do saber sistematizado construído pela humanidade. Segundo Saviani

[...] Considerando que as características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2016, p. 17).

Neste contexto, levamos em consideração a formação de crianças e jovens que vivem no campo e que tem acesso à educação formal nas escolas do campo. Para isso será realizada uma revisão bibliográfica, objetivando analisar quais seriam as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo.

2. Possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à Educação do Campo

Freitas (2002) esclarece que a escola inserida em uma sociedade onde o liberalismo instrui o modo capitalista de produção, alerta para a questão da internalização da exclusão que o indivíduo assume em relação à sua formação, ou seja, através das políticas públicas neoliberais voltadas ao campo da educação, as escolas públicas articuladas à uma lógica de concepção política

liberal, podem vir a formar a subjetividade do indivíduo, para que ele se sinta responsável por sua aprendizagem, já que o aluno internaliza que não se esforçou o suficiente e acaba por aceitar qualquer oportunidade para sua sobrevivência, então, Freitas alerta que dentro desse contexto,

[...] O aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele. A desresponsabilização do professor faz parte de uma redefinição de seu papel no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal: a cada um segundo o seu esforço. Deve-se ‘aprender a aprender’ (Freitas, 2002, p. 318).

Por isso, a necessidade de se defender e dar destaque para uma pedagogia que esteja dentro das escolas, ainda mais no contexto da Educação do Campo e que faça um movimento em direção oposta às teorias hegemônicas voltadas à educação escolar. É necessário superar o “Aprender a Aprender”, que coloca o sujeito como responsável pela sua instrução, consequentemente responsabilizando-o pela sua aprendizagem. O próprio Programa Escola Ativa (PEA), destinado à Educação do Campo e que teve sua implementação a partir de 1997, embora tenha sua relevância, configurou-se em uma perspectiva apoiada no “Aprender a Aprender”. O PEA de acordo com Janata e Anhaia

[...] Por suas características há clara e direta associação às políticas neoliberais adotadas no Brasil a partir dos anos 1990. Desde o financiamento por agências multilaterais, até as questões de ordem pedagógica, que trazem a perspectiva do aprender a aprender para o ensino nas escolas/classes multisseriadas do campo (Janata; Anhaia, 2015, p.692).

Considerando as transformações na relação campo e cidade, são pensadas as escolas do campo e a formação do indivíduo que vive no campo. É importante destacar que é comum a ideia que as pessoas têm de que estas escolas representam precariedade e atraso

em relação às escolas urbanas. Assim, de acordo com Nunes e Santos (2021 p. 753), “vale ressaltar que a escola no campo, no imaginário social construído no decorrer de décadas de abandono e descaso, aparece vinculada ao atraso e à má qualidade de ensino ofertado”. Contudo, estas escolas recebem e asseguram o direito das crianças à educação escolar. Embora, a democratização, no contexto capitalista invista minimamente, para determinada faixa etária e divida a responsabilidade do poder público junto a sociedade civil, é neste espaço que os filhos da classe trabalhadora são atendidos e por isso, a necessidade de se defender e materializar a democratização para além de sua formalidade, do conhecimento que não deve ser privado e restrito a um grupo que dele se apropria.

Dentro das perspectivas hegemônicas do pensamento voltado à educação, principalmente as de cunho liberal que não levam em consideração a luta de classes e postulam que a escola deve contribuir para o progresso individual e geral, onde segundo Cunha (1978, p. 34), “a escola assim preocupada com o Homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações”. Portanto, o liberalismo assume que as pessoas são desiguais desde seu nascimento e que não seria papel do Estado garantir igualdade entre estas.

Saviani (2013), realizou críticas em relação a essas perspectivas hegemônicas do pensamento educacional. Em seus estudos analisou a função da escola e a questão da marginalidade em dois grupos. As teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. Nas teorias não críticas, há a escola tradicional e escola nova de inspiração liberal e a tecnicista inspirada no positivismo. De modo geral, assemelham-se entre si, no sentido de que postulam que a escola sozinha é capaz de promover a igualdade entre as pessoas. Já as teorias crítico-reprodutivistas entendem que a escola sofre determinações da sociedade e reproduz a divisão de classes, o *status quo*. A escola de acordo com esta teoria, seria incapaz de superar ou fazer a diferença para se atingir alguma mudança na sociedade.

Antes de abordar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), se faz necessário retomar alguns conceitos. Gadotti 1990 pontua que Marx retoma de Hegel, a concepção dialética da realidade, ou seja, que é através das contradições do real que se vai fazendo a realidade. Gadotti (1989, p.30) dá sequência, afirmando que dentro da perspectiva de Hegel “as ideias têm mais densidade, mais conteúdo do que o real que existe e, quando são “boas” (capazes de convencer nossa razão), acabam necessariamente se concretizando.” Já Marx, se opõe em relação ao idealismo, sendo o primeiro a sistematizar que a consciência é determinada pelas condições materiais de existência, ou seja, que ela não é autônoma. Nesse sentido, essa perspectiva põe em xeque o idealismo e concepções inatistas. Outro conceito importante esclarecido por Gadotti 1990, é o termo “ideologia”, que para Marx significa falsa consciência, ou seja, é um processo de ocultação da realidade. A ideologia “aparece” como desejo de todos, como verdade, mas na realidade, oculta a divisão de classes e exploração. Assim, o Estado e a ideologia mascaram as contradições do real. Um ponto relevante a se tratar, também, esclarecido pelo autor, é que o termo “ideologia”, para Gramsci difere de Marx. Para Gramsci pode-se falar em contra ideologia, já que para ele ideologia não é ilusão, é concepção de mundo, já que todos os homens são seres pensantes. Todos elaboram ideologia, mas a utilizada como coesão e que se impõe é a da classe dominante. Deste modo, Gramsci evidencia que a escola pode reproduzir a ideologia dominante, como também, ser contra ideologia desta, formando através do saber sistematizado os intelectuais da classe dominada.

Segundo Saviani (2011, p.11), “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho”, porque o trabalho antecipa mentalmente a finalidade da ação, ou seja, é algo intencional. Enquanto os outros animais se adaptam à natureza, o homem faz a natureza se adaptar a si. Esse processo de transformação da natureza que o homem faz, cria o mundo da cultura. Com isso, o homem precisa extrair da natureza, intencionalmente, os meios de sua subsistência, esse processo de subsistência material é o “trabalho

material”, mas para traduzir as coisas de forma material, o homem precisa de uma série de questões que pertencem ao trabalho não material. A educação está dentro do trabalho não material.

[...] Importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se às atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (Saviani, 2011, p.12).

Seguindo nesse sentido, a natureza da educação é que ela é um trabalho não material de segunda modalidade, onde o produto não se separa do ato de produção, ou seja, não há um intervalo. A especificidade da educação é a transmissão do conhecimento sistematizado. Deve-se ensinar o clássico, evitando os modismos, ressaltando que o clássico não se confunde com o tradicional, nem nega o moderno e atual.

Ainda, de acordo com Saviani (2012), a educação e política são inseparáveis, mas distintas. A educação não é inócua, ela pode tanto fortalecer como enfraquecer. Ela não é partidária, não se perde a especificidade da educação para a política e nem a política para a educação. A educação cumpre sua especificidade quando cumpre seu papel político que é a socialização do conhecimento, quando torna do indivíduo algo que antes não pertencia a ele, conforme esclarece Hannoun (2018, p.33), “aprender realmente é apropriar-se, tornar seu o que não era de início”. A Pedagogia Histórico-Crítica de base marxista e fundada por Dermeval Saviani não tem a visão ingênua de que a escola conseguiria sozinha materializar a igualdade entre os homens e nem inócua, ou seja, de impotência da escola. Vale ressaltar que para Cunha (1978, p.27), “o liberalismo é um sistema de ideias elaborado por pensadores

ingleses e franceses no contexto de luta de classes da burguesia contra a aristocracia”. Portanto, é no contexto de luta de classes e na sociedade regida por contradições que é possível mudar a realidade, ela não é estática. Portanto, a PHC compreende a escola através do desenvolvimento histórico da sociedade, podendo a escola, superar a sociedade vigente e ir em direção a uma sociedade sem classes.

No tocante à educação, as escolas inseridas no campo, a LDB em seu Artigo 28 regulamente que:

[...] 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 (Brasil, 1996).

As lutas e reivindicações dos movimentos sociais no contexto camponês começaram no século XX, vocalizando o reconhecimento e exigindo políticas públicas voltadas às escolas do campo, e que também se materializaram-se na LDB. De certo, as escolas localizadas na área rural possuem suas especificidades, mas o conhecimento elaborado pela humanidade também deve fazer parte dos conteúdos escolares para os estudantes do campo. Em outras palavras, não pode haver diferença no que se ensina nas escolas urbanas e nas escolas rurais. Afinal, não se pode privar os estudantes das escolas em meio rural de se apropriarem do saber sistematizado construído pela humanidade.

O professor inserido na realidade do campo, realidade esta que possui suas especificidades, onde é crescente o “saqueamento” do campo pelo agronegócio, a relação meandrosa do campo e cidade, pode atuar em seu processo educativo na direção de levar em conta as contradições da realidade. Desse modo problematizar

o agronegócio, as sequelas da falta de uma reforma agrária, esgotamento dos recursos naturais e fortalecimento das relações com o campo, devem estar articulados com o saber sistematizado.

Portanto, é nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para o contexto das escolas do campo. Uma pedagogia que não se foca na aparência dos fenômenos e muito menos, de que a escola está condenada a sempre reproduzir a ideologia dominante.

Assim, quando se defende a contribuição desta perspectiva à Educação do Campo, se faz necessário abordar alguns de seus aspectos.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de certo, não oferece uma solução simplista ou uma “receita” para que professores executem suas práticas, mas ela possui uma metodologia que contempla cinco momentos do trabalho pedagógico: a) prática social inicial; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse; e) prática social final.

A prática social, segundo Saviani (2010, p.79), “que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados”. Nesse sentido, a prática social é sempre o ponto de partida e de chegada. Então, embora inseridos na mesma prática social, não são os alunos com um saber atrelado ao senso comum que guiarão a prática pedagógica, mas é o professor, que de forma intencional orienta o processo educativo.

Em um segundo momento, a problematização se constitui em questões presentes na prática social, sendo estas pertinentes para que se elabore conhecimentos para sua solução.

Na sequência, a instrumentalização é a etapa onde através da problematização adquire-se instrumentos teóricos e práticos para sua solução. Assim, os alunos se apropriam do saber sistematizado, ensinado através dos conteúdos, pelo professor.

O quarto momento, a catarse, pode ser compreendida como síntese. Através da aprendizagem ocorreu a passagem do

conhecimento de nível de senso comum para a consolidação do conhecimento elaborado.

A prática social final é o ponto de chegada, onde através da mediação da ação pedagógica foi gerada uma mudança significativa em relação à compreensão do objeto estudado.

Em Matão, município localizado no interior de São Paulo, há três escolas públicas de ensino fundamental no campo. Embora, o município não tenha adotado, de maneira formal, a Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora de uma formação voltada e pensada aos educandos camponeses, o trabalho pedagógico destas escolas, em alguns pontos, aproximou-se de uma pedagogia contra-hegemônica. Um exemplo disso, está expresso no Projeto do Milho, onde segundo Jesus:

[...] O Projeto do Milho que foi desenvolvido na EMEF do Campo Helena Borsetti, no qual os alunos puderam estudar o milho em suas múltiplas dimensões: aspectos genéticos, culturais e folclóricos, históricos e sociais, de modo que as atividades iniciaram-se com a elaboração de receitas e seguiram no sentido de buscar a compreensão de como o milho se configura no plano econômico atual (Jesus, 2013, p. 126).

É interessante observar que esses elementos coadunam com os aspectos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. O milho faz parte da prática social, é um elemento comum e específico do trabalho no campo, porém, a temática não fica a nível do senso comum, ela é guiada de maneira intencional pelo professor e problematizada para compreender o objeto de estudo e gerar, nos estudantes, através do saber sistematizado, um repertório mais elaborado. Assim, esta prática constitui uma educação no campo que implica em um conhecimento sistematizado e do campo porque leva em conta uma temática de sua especificidade.

Logo, a temática e os conteúdos trabalhados estão contextualizados e não foram abordados de forma rasa e fragmentada. Nunes e Santos (2021, p. 764) alertam:

É importante fazer a advertência de que toda e qualquer atividade trabalhada com os alunos do campo, que se faça com temática a partir da realidade do território rural, não pode ser meramente ilustrativa, como um pré-texto, mas sim, com texto no contexto.

Outro ponto relevante a se destacar é o ensino em salas multisseriadas e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. As salas multisseriadas são muito comuns nas escolas do meio rural. Embora, as crianças possuam diferentes faixas etárias, dentro de uma mesma sala de aula, o que compõe uma sala de grande heterogeneidade, é preciso se pensar em materiais didáticos e pedagógicos que contemplem a realidade campesina, elaborar e planejar as ações que tenham por finalidade a assimilação do saber sistematizado, conforme definidos pela PHC, e que aprender não é de forma “espontânea” e “natural”, mas precisa de um adulto, que de forma intencional, desenvolva as ações necessárias pensando sempre no ponto de partida e de chegada. Nesse sentido, para Nunes e Santos (2018, p. 420), “o professor deve identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos sem deixar de se preocupar com as formas mais adequadas de transmiti-los para que os objetivos propostos por ele sejam efetivados no aluno”. Dentro desse contexto, Souza (2018, p. 326) afirma que:

[...] Acreditamos na possibilidade de construção de uma relação educativa que considere os sujeitos envolvidos e a sua realidade sócio histórica; que contemple o campo como lugar de saber, estabelecendo a relação com o universal e desvelando as contradições postas na sociedade regida pelo capital, que aborde os conflitos vividos no campo brasileiro e as possibilidades de enfrentamento. Tudo isto mediante a construção de uma escola cujos protagonistas sejam os próprios sujeitos do campo, mediatizados pelos saberes do campo e pela possibilidade de relacioná-los com o conhecimento científico, historicamente elaborado pela humanidade.

Além disso, o currículo é outra questão fundamental para as discussões, em relação às escolas do campo, principalmente, em uma sociedade que perpetua as desigualdades, este pode ser uma ferramenta de reprodução ideológica e fragmentação, assim como, de supervalorização do urbano enquanto “deixa de lado” o campo. Como já explanado anteriormente, dentro da PHC, a escola é o espaço para se ensinar os conhecimentos científicos, os clássicos e fundamentais que devem estar contemplados no currículo. Para Saviani (2012, p. 16):

[...] Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extra curricular, então tudo acaba adquirido o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar.

Por isso, a necessidade conforme Nunes e Santos (2021, p. 758), de se “distinguir o que é essencial do acidental, o que é principal do secundário e o que é fundamental do que é acessório”.

A articulação dos conhecimentos científicos defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica e a valorização do contexto do campo contribuem para a formação de crianças e jovens com vistas a romper com o senso comum, e para o enfrentamento das problemáticas do contexto do campo, a exemplo do agronegócio. Pensar nas escolas do campo deve implicar em uma formação humanizada e não de adaptação e potencialização de força produtiva. Souza (2018, p. 96) esclarece que:

[...] Esta lógica do agronegócio e da expropriação capitalista complexifica e eleva o patamar das exigências formativas aos trabalhadores, exigências estas que não se resolvem na escola, mas não podem prescindir da ampliação e da qualidade da escolarização dos camponeses, a começar pela universalização (real) da educação básica. O confronto de lógicas produtivas traz junto um confronto de

matrizes formativas que incide tanto nas necessidades de acesso à escola quanto na concepção de 'qualidade' da educação.

Levar em conta as especificidades do campo, sua trajetória marcada por lutas e resistência é, também, se pensar na elaboração de bons materiais de apoio pedagógico para estas escolas, que possam privilegiar o contexto campesino, distanciando-se assim, de materiais, muitas vezes, construídos por um viés de exaltação urbana. Bons materiais de apoio pedagógico são extremamente necessários para contextualizar a realidade na qual os estudantes estão inseridos, ainda mais, quando de forma constante, o agronegócio toma força no campo através da monocultura, destruindo a terra, envenenando a comida e ameaçando os pequenos produtores. Desse modo, para Souza (2018, p. 21):

[...] Assim, reforça-se o entendimento de que a Educação do Campo se contrapõe a lógica bancária do processo formativo educacional e contrapõe-se aos processos de esvaziamento do campo impostos pelas atividades em larga escala do agronegócio, além da contraposição às formas de exploração dos agricultores familiares por empresas que se dizem 'parceiras'. Além disso, a Educação do Campo, como tem salientado Roseli Caldart, volta-se para a agroecologia como matriz de desenvolvimento tecnológico, matriz pedagógica e de sustentabilidade socioambiental.

Além do mais, as escolas do campo se fortalecem quando estão comprometidas com suas especificidades, na valorização dos conhecimentos científicos negados ao longo de séculos de exclusão. Nessa direção, "defender escolas do/no campo, com currículo constituído por conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, é retirá-las das mãos da propriedade privada, criando condições subjetivas para o desenvolvimento da humanidade" (Queiroz; Taffarel; Albuquerque, 2022, p.21).

Uma outra importante contribuição para a educação campesina é, também, a formação de professores, por exemplo, a

Universidade Tuiuti do Paraná, que implementou o componente curricular denominado “Educação do Campo”, no curso de Pedagogia. Souza (2018, p. 152) destaca que

[...] A proposta da Educação do Campo no currículo do curso de Pedagogia pode potencializar a condição dos acadêmicos para leitura crítica da realidade e, pela atitude investigativa problematizadora, a condição de na prática pedagógica, compreender e transformar a realidade excludente que marca a vida dos povos do campo.

Além da formação nos cursos de licenciatura, também foi oferecido formação continuada de caráter problematizador que se constituiu como relevante conquista para professores de escolas do campo. O Programa Escola da Terra, do Ministério da Educação (MEC), foi implementado e coordenado pela Secretaria de Educação Continuada (SECADI), em diversos estados brasileiros, em conjunto com algumas universidades federais, por exemplo, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Pará (UFPA). De acordo com os autores abaixo

[...] Faz-se necessária uma consistente base teórica assentada nos fundamentos da teoria marxista. Faz-se necessária a fundamentação sobre o ensinar e aprender a partir da teoria histórico-cultural e a consideração do que é o essencial, o principal, o fundamental, o clássico como critério para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, na organização do currículo das escolas do campo, segundo o que reconhecem os próprios professores em formação continuada (Taffarel; Santos Júnior, 2016, p.444-445).

Uma formação continuada de professores que lecionam em escolas em meio rural, alicerçada nos pressupostos da Pedagogia

Histórico-Crítica, nesse sentido se constituiu de extrema relevância. Na pesquisa de doutorado de Manoel Gonçalves dos Santos (2020) foi realizado um estudo aprofundado sobre a implementação da PHC em municípios baianos, através do Programa Escola da Terra. Embora o estudo apresente algumas contradições a serem pensadas e refletidas em relação a esta implementação, também foram apontados importantes avanços apresentados pelos professores cursistas, através de questionário analisado pelo autor. Nesta análise, Santos (2020, p. 294) relata:

[...] observou-se, no conjunto das respostas apresentadas, que os cursistas fazem uma vinculação direta do saber socializado pela escola com o processo de humanização dos sujeitos e de sua preparação para uma atuação crítica e efetiva no processo de transformação que se faz necessário na formação social em que vivemos, destacando a tomada de partido dos docentes pelos interesses populares, ou da classe trabalhadora, o que sinaliza uma expressão da concepção política inerente à pedagogia histórico-crítica.

Considerando este avanço, é possível através da formação continuada atingir-se um estreitamento e fortalecimento dos pressupostos da PHC, na formação destes professores, que podem vir a se comprometer e pensar na formação de crianças e jovens que são atendidos nas escolas em meio rural, como uma formação humanizadora e crítica. Assim, abre-se um caminho onde há possibilidades reais de sintonizar os saberes científicos aos interesses de uma educação emancipatória para a classe trabalhadora.

Embora, o Estado “forte” para o capital, que reduz o direito como serviço; o saber como habilidade e a escola que potencializa a força produtiva e adapta os indivíduos para o mercado de trabalho, ainda persiste como exposto acima, formas antagônicas combatentes que insistem em afirmar: Educação é direito! O conhecimento construído ao longo da humanidade é direito! O estudante camponês tem o direito de se apropriar dos saberes

sistematizados e ampliar sua forma de ver o mundo. Em síntese, em relação à Educação do Campo, Caldart (2015, p. 20-21) afirma:

[...] Em tempos de preparação profissional rebaixada, pautemos a educação politécnica! Em tempos de dualidade, pautemos a escola unitária! E ajudemos na superação prática da concepção que prevê uma pequena elite de trabalhadores com qualificação mais sofisticada e a imensa maioria com qualificação mínima para empregos precários, com exacerbação da cisão entre trabalho manual e intelectual, prática e teoria.

Considerações finais

Retomando os objetivos e reflexões deste texto, as escolas do campo deveriam ser um espaço para que os estudantes se sintam orgulhosos e preparados para enfrentar as problemáticas relacionadas ao campo. Além disso, não tem como falar em educação do e no campo sem levar em consideração os movimentos de luta e resistência. Há diversos estudos e trabalhos que focam neste sentido de defesa da especificidade das escolas em meio rural, levando em conta a temática dos conflitos e tensões presentes no campo.

Na contramão de uma lógica elitista e excludente, a Pedagogia Histórico-Crítica contribui de forma real para as aspirações da classe trabalhadora e, de uma formação que visa a emancipação através do conhecimento sistematizado elaborado pela humanidade. Logo, a escola nessa perspectiva, é o espaço da contra ideologia. As comunidades camponesas, crianças que, muitas vezes, passam longas horas dentro do ônibus escolar para conseguirem estudar, encontram na Pedagogia Histórico-Crítica, uma valiosa teoria para a educação do e no campo, uma teoria que não visa adaptar e vislumbrar os olhos dessas comunidades para o “urbano como melhor”.

Embora, o campo possua suas especificidades, essas especificidades devem ser levadas em conta em relação a didática,

mas não podem estar presentes em seus conteúdos no sentido de se ensinar de forma diferente dos conteúdos ensinados na cidade.

Portanto, conforme apresentado neste estudo, a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria contra hegemônica que defende a transmissão do saber sistematizado, constitui-se, tendo em vista as diversas contradições e perversões que o campo enfrenta como o agronegócio e a destruição crescente da terra, um importante caminho para se alcançar a emancipação humana e, conseqüentemente, a superação de uma visão alienada de mundo.

Referências

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. 2015. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc/>.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set./2002.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. *In*:. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. **Concepção Dialética da Educação**

GADOTTI, M. **Marx: transformar o mundo**. São Paulo: Editora FTD, 1989.

HANNOUN, H. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: UNESP, 2018.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação &**

Realidade, [S. 1.], v. 40, n. 3, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/45783>.

JESUS, A. C. **Nos caminhos da escola do campo**: processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.) **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. [Coleção Por Uma Educação do Campo].

LOMBARDI, J. C.; FERNANDES, R. C. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo para a formação humana. **HOLOS**, [S. 1.], v. 8, p. 1–14, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.13243. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13243>.

QUEIROZ, S. G., Taffarel, C. N. Z.; Albuquerque, J. de O. Educação do campo e pedagogia histórico-crítica: Realidade e possibilidades. **Revista Educação E Ciências Sociais**, 2022, 5(8), 10-27. <https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.v5.n8.10>

SANTOS, M. G. **Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra**: contradições e possibilidades. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M.C. dos S. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo** – História, Desafios e Perspectivas Atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos De Pesquisa**, 2013, (42), 8–18. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1546>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991 [11ª ed. 2011].

SILVA NUNES, K. C.; SANTOS BEZERRA, M. C. DOS. Escolas multisseriadas e a pedagogia histórico-crítica: início de uma reflexão. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 58, p. 408-425, 30 ago. 2018.

SILVA NUNES, K. C.; SANTOS, M. C. Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões teórico-metodológicas sobre o processo educativo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 750-768, maio/ago. 2021. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-59458>.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo, escola pública e projeto político-pedagógico**. Curitiba: Editora da UTP, 2018.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS Júnior, C. de L. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, 2016, 41(2).

A mística no MST: contribuições para a Educação do Campo

Elane Rodrigues de Oliveira¹
Maria Cristina dos Santos²

1. Introdução

Certa feita, por ocasião do encerramento do Curso de Especialização em Educação do Campo Escola da Terra, indicamos no cronograma do Seminário, que haveria uma mística. Muitos alunos de matrizes religiosas neopentecostais diversas questionaram se a mística era uma cerimônia religiosa, pois se fossem não iriam participar. Esse texto foi escrito com o objetivo de explicitar a mística no interior da Educação do Campo e sua importância para os movimentos sociais. Mística que ultrapassa o campo religioso, filosófico, mas, se situa no âmbito da mobilização social, um despertar para as ações e enfrentamentos cotidianos e para um sentir parte de algo maior, a luta política.

O presente capítulo pretende contribuir para uma abordagem ainda pouco desenvolvida no campo dos estudos dos movimentos sociais no Brasil: de analisar a mística do MST, e a possibilidade de contribuir na formação humana de sujeitos históricos no âmbito do MST, assim como o papel que a mística pode ter na construção do ideário dos lutadores diante dos desafios que se apresentam à classe trabalhadora, para o enfrentamento do capital. Visamos

¹ Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: elane.oliveira1108@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0637114479666075>.

² Professora Associada do Departamento de Educação/CECH/UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Pós-doutorado pela UEG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Política e Educação Escolar – GEPEDUC. E-mail: cbezerra@ufscar.br

entender a mística nos acampamentos, assentamentos, assembleias, encontros, escolas, isto é, nos espaços ditos formais e informais, considerando que a mística tem um papel fundamental e de destaque na dinâmica do MST.

Na década de 1980, frente aos embates daquela época, surge o MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em um processo de mobilização dos camponeses, durante a ditadura civil-militar. Tornou-se um dos maiores movimentos sociais do mundo e, no Brasil, construiu uma sólida organização em quase todos os estados da federação, chegando a ser, na atualidade, o movimento de maior importância social na luta por direitos, pela Reforma Agrária e contra o envenenamento produzido pelo agronegócio. De acordo com Silva (2017), a origem do MST vem de muitas experiências de luta pela terra no Brasil,

desde a luta dos indígenas contra os colonizadores portugueses, no século XVI, a resistência dos negros nos quilombos, dos camponeses de Canudos, das Ligas Camponesas na década de 1960 e dos diversos movimentos dos camponeses que lutaram contra a ditadura e pela democratização da sociedade brasileira. Também adiciona a sua herança política as contribuições da esquerda internacionalista e da Igreja Católica através da Teologia da Libertação. Desde manancial surge um movimento que em seu 1º Congresso propõe a lutar pela terra, pela reforma agrária e pelo socialismo (Silva, 2017, p. 1).

Segundo Silva (*Ibidem*), “internamente, o MST possui um conjunto de práticas, normas, valores e regras que são particulares à sua organização, dentre elas a prática da ‘mística’”. No MST, é comum se ouvir falar em mística, seja nos encontros, acampamentos, ocupações, nos materiais produzidos pelo Movimento dentre outros espaços. Em determinados espaços, quando se fala na mística praticada pelo MST, é comum as seguintes indagações: O que é mística? Como se constrói uma mística? Qual o objetivo da mística? Quais as possíveis contribuições da mística para o fortalecimento dos processos de formação humana no MST?

São inúmeras as perguntas que surgem ao se ouvir a palavra “mística”, porém, não é nosso objetivo responder todas elas neste texto, assim abrimos leque para outras pesquisas. Com base nos estudos realizados, buscamos enunciar um pouco daquilo que vem se desenvolvendo acerca de tal questão. A partir disso, o nosso objetivo é evidenciar as possíveis contribuições da mística do MST, para o fortalecimento dos processos de luta e formação dos sujeitos Sem Terra.

Para a elaboração do texto, partimos de uma abordagem qualitativa com foco descritivo, resgatamos materiais produzidos pelo Movimento, além do levantamento bibliográfico (livros, dissertações, artigos etc.) sobre a temática em questão, mística no MST. Recorremos, então, às reflexões de autores tais como Coelho (2010; 2013), Figueiredo e Silva (2021), Stédile e Fernandes (2012), Boff e Betto (1996), Vieira, Santos e Costa (2010), dentre outros. Para tanto, o texto está estruturado em duas partes. No primeiro tópico intitulado “A mística do MST” são apresentados aspectos relacionados ao surgimento do MST e as contribuições religiosas, sendo que é através dessa experiência que se encontram as raízes da mística e a partir daí sua prática ganha novos sentidos e torna-se frequente na organização. Buscamos compreender o significado da mística, os recursos utilizados e a sua prática nas diferentes instâncias que abrange o Movimento. Na sequência, em “A mística no processo de formação de sujeitos e educadores do campo”, é apresentada a possibilidade da mística como instrumento pedagógico para além dos espaços do MST, com destaque às escolas de Educação Básica e do ensino superior que os sujeitos do campo frequentam, reafirmando a sua identidade e resistência como parte da construção do conhecimento.

2. A origem religiosa da mística do MST

O MST surge no início da década de 80 e se torna um movimento de organização coletiva e de massa, tendo como principal bandeira a luta por Reforma Agrária, seguindo pelo

interesse de educação revolucionária e libertadora. Para sua organização, o Movimento contou com as contribuições da Comissão Pastoral da Terra (CPT), constituída por líderes e camponeses da igreja católica, principalmente aqueles engajados nas mobilizações sociais (Figueiredo; Silva, 2021). Nesse sentido, Stedile e Fernandes (2012) afirmam que o MST nasce, então, das inquietudes dos religiosos adeptos da Teologia da Libertação diante das injustiças no campo, estando nessa experiência as raízes de uma de suas dimensões enquanto movimento social: a mística. Antes de adentrarmos na “temática mística”, requer que entendamos a concepção e o processo educativo do MST, pois a sua luta social se baseia numa educação na perspectiva libertadora e revolucionária, como salienta Stedile e Fernandes (2012).

Vimos que o MST carrega em sua história sequelas da ditadura militar e a luta por Reforma Agrária. O Movimento também tem como bandeira de luta o interesse pela educação revolucionária e libertadora, tendo como base teórica, autores tais como Marx, Lenin, Makarenko, Krupskaya, Paulo Freire, Florestan Fernandes e Josué de Castro, além dos teólogos Leonardo Boff e Frei Betto (Stedile; Fernandes, 2012). Ou seja, além da formação política comum aos movimentos sociais, no MST, a educação escolar se torna pauta essencial que vai além da luta pela terra e passa a pensar/contribuir no processo de emancipação dos sujeitos do campo, por meio da Educação. Com isso, o MST passa a lutar pela criação de escolas para seus acampamentos e assentamentos e contra o fechamento das escolas do campo, apresentando outra proposta ao construir um projeto educativo diferente daquele imposto pela sociedade capitalista. Neste sentido, o Movimento conjecturou: “como a educação e a formação estão sempre em relação com a sociedade e/ou o projeto de sociedade em que se inserem, para o MST, educar é fundamentalmente formar para transformar a sociedade” (Dalmagro, 2011, p. 45 *apud* Figueiredo e Silva, 2021, p. 4).

Sendo assim, o MST defende que “a educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da nossa

organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana” (MST, 2005, p. 159-160). Com isso, “não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência revolucionária tanto nos educandos como nos educadores” (MST, 2005, p. 160). Para tal, o Movimento apresenta uma educação

que ultrapassa os muros da escola e as próprias cercas dos acampamentos e assentamentos, compreendendo a Educação como um fenômeno que contribui para a constituição de projetos outros de sociedade, mormente, que coloquem as dimensões do ser humano no centro de sua proposta educativa, ou seja, uma formação para a cidadania que contemple a emancipação do povo político para o reconhecimento das estruturas sociais, para a busca por superações da desigualdade e das de negações (Figueiredo; Silva, 2021, p. 6).

Nesta perspectiva, Arroyo (2012) afirma que o MST é um sujeito coletivo e educativo, pois no seu interior está preocupado em formar o cidadão por meio das mais variadas atividades, nesse caso específico, através da prática da mística, e que essa prática possa se dar em diferentes lugares, seja nas ocupações, reuniões, encontros, marchas, formações, escolas. Uma formação emancipatória que possibilite reflexão, compreensão da realidade social, para então intervir nela. A partir da breve exposição sobre as compreensões do MST sobre a formação escolar e política da sua militância, retomamos a temática mística enquanto prática sociopolítica e suas contribuições no processo de formação humana a partir daquilo que defende o MST.

Os estudos realizados por Coelho (2010) indicam que as primeiras publicações sobre a mística do MST surgiram no ano de 1991, tendo como propósito problematizar ideias e valores fundamentais do Movimento. A partir disso, em todas as atividades do Movimento é necessário que a mística se faça presente, seja nos espaços de “estudo, discussão, organização, planejamento, avaliação ou intervenção direta” (Silva, 2017, p.3), e se destaca por despertar diferentes sentimentos e significados que

envolvem a militância, a partir daquilo que é apresentado pelos militantes e que é almejado por todos, a luta por uma sociedade melhor. Assim, a mística se tornou uma importante prática educativa de maneira a reafirmar a identidade coletiva e o pertencimento, assim como auxiliar na luta social.

A prática da mística acompanha a organização do MST desde suas primeiras mobilizações, e teve como principais incentivadores os “agentes religiosos”, que apoiavam e prestavam assessoria ao Movimento, “marcado por uma profunda influência da Teologia da Libertação, expressão da reflexão cristã desenvolvida no interior da igreja católica Latino-Americana a partir dos anos 60 do século passado” (Figueiredo; Silva, 2021, p. 6). De acordo com Frei Betto, a mística é própria de cada ser humano:

A necessidade de sonhar é intrínseca a cada um de nós. E não é só isso: é também o desejo de nos suplantar, de nos superar. O humano é um ser que não cabe em si mesmo. Daí que a experiência mais profunda do ser humano é aquela que o arranca de si mesmo em direção a um outro – a experiência do amor. A isso a tradição cristã chama ‘mística’ (Boff; Betto, 1996, p. 115-116).

A mística, no cristianismo, “orienta-se pelo seguimento de Jesus, que supõe compromisso para com os pobres, compromisso com a transformação social” (Figueiredo; Silva, 2021, p. 7). Para Leonardo Boff e Frei Betto, “a mística cristã apresenta-se como uma mística político-libertadora contemplativa. Ela não aceita o mundo como está; quer mudá-lo e reconstruí-lo, sobre a base da partilha, da solidariedade, da fraternidade/sororidade, do trabalho, do lazer e da veneração face ao mistério da criação” (Boff; Betto, 1996, p. 23).

No sentido sociopolítico, os autores apresentam a mística como uma utopia, de modo que “mobilizam as pessoas e os movimentos na vontade das mudanças, inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos” (Boff; Betto, 1996, p. 24).

Dessa maneira, a mística assim compreendida provoca revolta nas pessoas de modo que não aceitem a situação vigente, com isso a mística se torna uma espécie de energia e vontade de transformar a realidade. É essa mística “que faz aceitar as derrotas com honra e que é motor secreto de todo o compromisso, aquele entusiasmo que anima permanentemente o militante, aquele fogo interior que alenta as pessoas na monotonia das tarefas do cotidiano” (Boff; Betto, 1996, p. 24). O MST compreende a mística de forma dinâmica, levando em consideração o sujeito coletivo e a realidade sociopolítica.

Sem negar que a mística tem suas raízes na Teologia da Libertação, “o MST ressignificou o seu fazer em torno de suas lutas, interesses e objetivos. É possível dizer que o Movimento começou a investir numa mística própria” (Coelho, 2010, p. 263). Nesse contexto, o MST ressignifica o conceito de mística visando à formação e o fortalecimento da identidade Sem Terra:

Por mais que reconhecesse a influência religiosa nessa prática, o MST procurou desvincular a sua mística do âmbito religioso. O Movimento também buscou teorizá-la, no intuito de construir sentidos para o seu fazer nas atividades desenvolvidas pelos sujeitos. À medida que a mística ganhava destaque, houve a necessidade de se refletir mais profundamente sobre ela, fato este que ocorreu na década de 1990 em diante. O Movimento teve uma preocupação intensa em orientar e construir recomendações de como deveria ser o seu desenvolvimento (Coelho, 2010, p. 263).

Na concepção de Caldart (2000 p. 134-135)

A mística é exatamente a capacidade de produzir significados para dimensões da realidade que estão presentes, e que geralmente remetem as pessoas ao futuro, utopia do que ainda não é mas que pode vir a ser, com a perseverança e o sacrifício de cada um. É uma experiência pessoal, mas necessariamente produzida em uma coletividade, porque o sentimento que lhe gera é fruto de convicções e valores construídos no convívio em torno de causas comuns. Neste sentido, se pode dizer que o MST ressignificou a própria experiência

da mística, ainda que mantenha sua raiz cultural e utilize símbolos muito semelhantes aos dos grupos que lhe deram origem.

Nos estudos desenvolvidos por Souza (2012), em sua tese, o autor busca demonstrar o quanto as objetivações configuradas como mística podem ter um papel concreto e realista, e não transcendental, na ação do MST frente aos seus principais desafios, como a intensa alienação do sistema capitalista. Nessa perspectiva, entende que:

Com a separação formal da organização com a Igreja, a mística, nos últimos anos, tem se distanciado de uma representação religiosa messiânica sobre o mundo. Acreditamos que esse processo de distanciamento tem favorecido formas de representação da realidade preocupadas com o desnudamento do conflito entre as classes sociais, contribuindo, esteticamente, para ampliar a consciência dos militantes sobre seu papel histórico (Souza, 2012, p.52).

Segundo o autor, as apresentações das místicas do MST podem se distanciar do pensamento mágico (conforme apresentado na ideia de fé na revolução) rumo a uma representação estética realista do mundo. Ou seja, uma representação que consegue expor as contradições sociais e os caminhos a serem traçados pelo Movimento em sua trajetória. Dessa maneira,

Creemos que a mística pode apresentar concepções marcadas pela construção concreta de uma luta interessada em cultivar com as sementes já existentes uma nova lavoura, cujo projeto – construído por uma organização consciente do papel político da mística - se desenha com o entendimento realista da conjuntura social e, não, com a romantização de um mundo passadista ou futurista suspenso na história (Souza, 2012, p. 74).

Nesta perspectiva, Stedile e Fernandes (2012, p. 133) salientam que a mística do MST serve ao Movimento que se organiza na luta social, motivando-os em suas lutas:

[...] fomos construindo maneiras de fazer mística a partir de uma maior compreensão. Antes só imitávamos: 'A Igreja usa determinada liturgia mística para manter a unidade em torno do projeto do Evangelho'. Quando forçávamos a cópia, não dava certo, porque as pessoas têm de ter o sentimento voltado para algum projeto. A partir dessa compreensão, em cada momento, em cada atividade do movimento, ressaltamos uma faceta do projeto como forma de motivar as pessoas.

O MST encontra na mística a força para enfrentar e superar as dificuldades cotidianas, “[...] como se uma energia misteriosa tocasse cada um, lentamente as coisas vão se colocando novamente e a luta recomeça com maior força. Esta energia que nos anima para seguir em frente é o que chamamos de ‘mistério’ ou de ‘mística [...]’” (Bogo, 1999, p.127). Por isso, incentiva os seus militantes a ter a mística como prática essencial nas suas atividades: “Queremos que ela seja exercida em todos os setores, instâncias, escolas, cooperativas, acampamentos e assentamentos”, também, “queremos que ela seja exercitada por outras organizações que têm os mesmos ideais e propósito de construir uma sociedade socialista” (MST, 1991, p. 15).

Em síntese, Stedile e Fernandes (2012, p. 132) afirmam que, “a mística é uma prática que o movimento desenvolve. De certa forma, é seu alimento ideológico, de esperança, de solidariedade. A mística, para o MST é um ritual. Ela tem um caráter histórico, de esperança, de celebração permanente”. Na concepção de Coelho (2010, p. 213) a mística “precisa ser vivenciada na prática cotidiana. É possível dizer que a sistematização da mística por parte do MST teria como fundamento produzir efeitos na prática cotidiana dos sujeitos”.

Assim, como outras práticas, a mística foi sendo apropriada e ganhou importância dentro do Movimento. A prática se dá em lugares variados, como por exemplo, nos acampamentos, assentamentos, encontros, congressos, feiras, escolas dentre outros, ou seja, nas diversas manifestações que o MST empreende. De maneira geral, é praticada em forma de teatro, contendo músicas,

poesias e diversos elementos simbólicos em seu interior (Coelho, 2010). O autor compreende ainda a mística como uma ‘prática cultural e política’ no MST, que é realizada de forma diversa e plural. Nesse viés, Coelho entende que a mística tem se tornado um “elemento estratégico” ao possuir intencionalidades em seus diferentes espaços em que é realizada.

Silva (2017, p.03) explica que “embora tenha um grupo para planejar a mística, ela sempre envolve a todos e lança mão de variados recursos como cenários, figurinos, músicas, poesias, danças, cartazes, altares e bandeiras do MST”, também compõe esse cenário os livros, os frutos do trabalho do campo como a terra, a água, as sementes, as frutas, as plantas e ferramentas que o trabalhador utiliza na lida do campo como foice, enxada, facão entre outros que representam os símbolos do Movimento e a luta dos trabalhadores Sem Terra. A mística se dá em diferentes momentos, seja no início, no meio ou no final das atividades. Junto a isso, na mística “geralmente há uma encenação que denuncia o cotidiano de opressão, exploração e dominação ao mesmo tempo em que celebra a solidariedade de classe, a unidade na ação política e renova a necessidade de manter viva a luta pelo socialismo”. Diante disso ressalta que, “a mística tem uma estética e uma simbologia que expressa a concepção de mundo e o projeto político que orienta a luta do MST”, nela é possível identificar “elementos de afirmação, contestação e negação da ideologia dominante quanto à criação de uma nova matriz ideológica que seja identificada com a luta de emancipação da classe trabalhadora” (Silva, 2017, p.03). A mística:

Também questiona a ideologia presente nos diversos Aparelhos Ideológicos de Estado quando denuncia o compromisso da mídia com o bloco no poder, os projetos educacionais discriminatórios, a destruição do meio ambiente e a criminalização das formas de luta dos trabalhadores. Tudo representado com a linguagem discursiva dos próprios trabalhadores, de modo que quem assiste compreende e se sente representado porque vive o que é retratado, porque almeja

um mundo melhor e porque se sente sujeito da transformação (Silva, 2017, p. 08).

Com a mística, o Movimento cria suas visões de mundo, estabelece quais são seus valores e ideais, expressa o que espera de seus integrantes, legitima a luta pela terra e ressalta quem são seus aliados e inimigos nessa luta. A prática da mística se tornou valorizada para o MST, devido ao fato de que por meio dela, o Movimento consegue se comunicar eficazmente com os sujeitos (Coelho, 2010). Dessa maneira, a prática da mística se tornou elemento signifiante para a organização do Movimento, proporcionando sentidos para a vida daqueles que o integram.

De acordo com Coelho (2010, p.178) “o MST se utiliza da mística para construir sua imagem e posição na estrutura social. Na mística, sempre se procura destacar o Movimento como *herdeiro* das lutas sociais históricas no campo, e construir representações negativas sobre os inimigos da organização”. Nesse sentido, a mística busca apresentar uma “lógica histórica”, em que são retratadas opressão e violência vivenciadas pela classe trabalhadora, desde o período da colonização brasileira até os dias atuais, com isso (re)vivenciar os mártires na luta pela terra e, a partir disso se constrói a memória histórica do Movimento. Através da mística,

a História adquire densidade mítica. Ela é representada por uma oposição dual entre explorados e exploradores [...] se por um lado enfatiza-se a consciência da História como porvir repleto de possibilidades, por outro lado também se agrega a idéia de ser possível emprestar às suas transformações um sentido definido, que se pretende imprimir através da luta. A mística provê aos sem-terra a confiança na vitória em sua luta, ao trazer à consciência o poder coletivo manifesto na multidão (Chaves, 2000, p. 82 *apud* Coelho, 2010, p.183).

Nesse sentido, tornou-se uma prática educativa que fortalece o indivíduo para a luta, bem como fortalece o processo de humanização do sujeito, ao cultivar o seu enraizamento humano

por meio do trabalho com a memória coletiva. Por isso, nas apresentações da mística é comum vivenciar a relação passado, presente e futuro, fortalecendo a própria história.

Figueiredo e Silva (2021, p. 15) advertem que:

Assentada na concepção de uma formação humana omnilateral, a Educação no MST busca favorecer que os sujeitos Sem Terra cresçam na consciência de que podem mudar a realidade [...] A prática da Mística nos espaços/tempos educativos do MST oportuniza aos sujeitos se perceberem como seres humanos, conscientes de sua presença no mundo, podendo ‘saborear a boniteza das possibilidades com posicionamentos revolucionários e de confiança, alicerçada no verbo ‘esperançar’.

Sousa (2012, p. 12-13) entende a mística da seguinte maneira:

Ela é um recurso valioso na formação dos sujeitos históricos, tendo a capacidade de criar uma nova sociabilidade, que entra em choque com os mandos do capital. Junto a outros recursos formativos, ela tem o poder de ampliar a consciência dos militantes, ao mesmo tempo em que pode elaborar uma ideologia emancipatória capaz de se opor à ideologia dominante e reafirmar o sujeito como apto a lutar por uma sociedade coordenada pelos produtores livremente associados.

O autor afirma que ao adotar a mística no seu cotidiano, o MST retirou o caráter religioso e transformou-a em importante instrumento político-educativo de leitura da realidade concreta a partir da qual provoca “uma mudança política, anima o sujeito e o habilita para suas práxis, evidenciando de forma realista os passos a serem seguidos pelos sujeitos” (Souza, 2012, p. 12). Dessa maneira, além de contribuir nos processos formativos do próprio MST, a mística é uma importante colaboração do MST para os outros movimentos que também a adotaram como instrumento de motivação para a luta e o entendimento da realidade em que vivem.

4. A mística no processo de formação de sujeitos e educadores do campo

Entendido sobre o que é a mística e seus objetivos, neste tópico, objetivamos refletir e evidenciar as possibilidades da realização da mística para além dos espaços informais³ do MST, isto é, tratamos aqui da mística nos espaços formais⁴ como, por exemplo, nas escolas de Educação Básica e nos cursos superiores da Educação do Campo, a mística como instrumento pedagógico, a fim de reafirmar a identidade do Movimento e de sua militância, sendo esta uma prática que vêm sendo desenvolvida em espaços que possuem atuação do MST. Para isso tomamos como base os estudos realizados por Vieira, Santos e Costa (2010), a fim de compreender a experiência da mística no espaço de curso superior, no caso das autoras, estas exemplificam a partir do curso de Pedagogia da Terra, a mística como elemento pedagógico no processo de ensino aprendizagem na formação do educador do campo.

Também nos voltamos para os estudos de Baldotto e Morila (2020), sendo parte de uma pesquisa realizada no mestrado em que contextualizou os elementos pedagógicos das propostas pedagógicas de Escolas do Campo localizados no estado do Espírito Santo e, dentre os elementos pedagógicos pesquisados estava a mística, considerada pelos autores um elemento essencial no projeto pedagógico das escolas do campo, por possibilitar o envolvimento dos diversos povos do campo na construção e fortalecimento desse projeto.

Discutir sobre a mística enquanto prática educativa nos espaços formativos do MST, nos leva a refletir sobre as lutas do homem do campo, sua trajetória de vida e identidade, por isso com

³ Para maior aprofundamento sugere-se o estudo da dissertação de Barbosa (2019), em que o autor discute a mística nos diferentes espaços como, congressos, feiras, ocupações do MST dentre outros.

⁴ Para maior aprofundamento nos estudos, além dos estudos já mencionados, sugere-se a dissertação de Carvalho (2013), a qual discute a mística em sala de aula.

base em Nascimento e Martins (2008, p.3) “não pretendemos destacar outros aspectos do MST que não sejam referentes à importância da mística enquanto ação pedagógica que fortalece, encoraja, estimula, ensina, cria e recria novas ações coletivas dos trabalhadores rurais”.

É visto que, a Educação do Campo nasceu através de mobilizações e pressões dos movimentos sociais do campo, na luta por políticas públicas que atendessem as necessidades dos sujeitos do campo, de acordo com o seu contexto social, cultural e identitário. Assim sendo, apesar de ser parte daquilo que o MST almeja, dificilmente encontraremos práticas da mística nos espaços formais, como por exemplo, nas escolas do campo e nos cursos de formação de professores do campo a fim de reafirmar a identidade coletiva do Movimento. Ainda que seja uma prática rara de se encontrar nesses espaços, existem alguns estudos que relatam a prática da mística como parte do fazer pedagógico das escolas e cursos como veremos adiante.

Coelho (2010) destaca que, o MST explicitava sobre a necessidade de se praticar a mística no âmbito escolar. Nos assentamentos e acampamentos em que há escolas e educadores ligados ao Movimento. O autor salienta que em seus estudos foi possível constatar essa preocupação no MST, relata que nos materiais ligados ao Setor de Educação, publicados a partir da década de 1990, já aparecia a necessidade de se trabalhar a prática da mística nas escolas de assentamentos, cita então, a cartilha com o nome de *Escola de Assentamento – Ocupar, Resistir, Produzir também na Educação*, produzida pelo MST.

Segundo Coelho (2010, p. 218), na cartilha

Estão contidos dez princípios que as escolas de assentamentos precisavam cumprir, almejando o êxito no desenvolvimento de sua proposta pedagógica. Estes princípios iriam desde a organização dos espaços escolares, até as concepções pedagógicas libertadoras, das quais o MST cultivava. O nono princípio é: Escola e Mística. As orientações sobre este princípio eram claras, tendo em vista que a

escola de assentamento deveria ajudar a formar militantes e ‘exercitar a mística do Movimento’. Como em diversos materiais do Movimento, é atribuído à mística o caráter de mistério, como se fosse responsável em animar as ações dos sujeitos, despertando os sentimentos, os sonhos, as alegrias, a rebeldia e o ódio contra as injustiças sociais. Sendo pensada pelo MST, a mística nos assentamentos necessitaria expressar a crença em seus projetos.

O autor destaca ainda outras publicações do Movimento em que trata a questão da mística nas salas de aula, seja para contribuir na discussão da proposta de educação do MST, bem como, com o trabalho dos professores nas escolas de assentamento e acampamento. Relata que as publicações também forneciam “informações sobre como era visualizada a prática da mística nas escolas de assentamento e também como ela necessitava ser desenvolvida” (Coelho, 2010, p.219). Segundo o autor, para o MST, “quanto mais cedo as crianças começassem a se engajar na construção do novo projeto, mais amor pegariam”. Nessa perspectiva, o Movimento objetivava que as práticas das místicas fizessem com que crianças participassem das atividades e criassem um sentimento de pertencimento ao Movimento, com isso se preparar para assumir as tarefas da organização. Sendo assim:

O trabalho da Escola é participar deste processo. Refletir com as crianças. Explicar o porquê das ações. Trabalhar com elas os sentimentos de medo, de revolta, mas também de conquista, de entusiasmo e de aventura que vivem. E, principalmente, nos Assentamentos, onde a vida fica mais estável não deixar que morram estas lições da luta.⁵

Sendo assim, exercitar, ou praticar a mística, era “um dos desafios importantes que a Escola poderia enfrentar na intenção de formar militantes”, além de animar para a luta. Dessa forma, a

⁵ (MST – Boletim da Educação nº 1. *Ocupar, Resistir e Produzir também na Educação*, p. 15 *apud* Coelho, 2010, p. 219).

mística passaria, então, a ser visualizada como um dos pilares fundamentais nas escolas do MST. Em relação aos conteúdos da mística, a orientação era para que se trabalhassem “os valores da justiça, igualdade, da liberdade, o companheirismo, a solidariedade, a resistência”. O sonho de uma vida digna. O sonho de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e de uma nova mulher”.⁶

A partir disso, em seu processo histórico, o MST tem se preocupado cada vez mais com a Educação e muitos dos seus materiais fazem referência à necessidade de se desenvolver a mística nas escolas. “É expresso que a mística deveria ser um componente pedagógico nas escolas, estimulando os educandos a participarem das lutas dos trabalhadores, e ‘na formação da consciência de classe’”.⁷

De acordo com Vieira, Santos e Costa (2010), a mística é uma identidade própria do Movimento Sem Terra, sendo o principal movimento social do campo no Brasil que tem a mística como parte da formação humana dos trabalhadores do campo, seja nos seus espaços de formação política e/ou mesmo nas escolas. As autoras buscaram relatar experiências vivenciadas na mística como processo de formação de educadores do campo, no Curso de Graduação em “Pedagogia da Terra”, no estado de Sergipe. Chamam a atenção para o fato de que “os sujeitos acadêmicos, antes de serem universitários, são Sem Terra. Oriundos de assentamentos [...] tem a marca no campo e da sua luta, posto que foi essa luta que nos fez ocupar o latifúndio do saber” (Vieira; Santos; Costa, 2010, p.3), fato que também contribuiu numa forma diferenciada na organização de cursos de formação de professores do campo, em relação aos outros cursos regulares, por ter a mística como parte integrante da construção do conhecimento na formação humana.

⁶ (MST – Boletim da Educação nº 1. Ocupar, Resistir e Produzir também na Educação. p. 15 apud Coelho, 2010, p. 219).

⁷ (MST – *Caderno de Educação* nº 8. Princípios da Educação no MST. Porto Alegre, julho de 1996. p. 16 apud Coelho, 2010, p. 220).

Dessa maneira, a mística tem esse potencial de desenvolver nos seus militantes, sobretudo, nos participantes de cursos para educadores do campo a consciência crítica e a resistência frente às dificuldades e injustiças sociais, sejam elas na educação, na luta pela terra dentre outros direitos que historicamente foram e continuam sendo negados apesar das conquistas alcançadas pelos sujeitos do campo. Assim, a mística permite um novo fazer, “a partir do instante em que no espaço acadêmico se permite demonstrar nossos anseios, ideias e indignações que ocorrem na sociedade capitalista em que vivemos que exclui os trabalhadores da terra e do conhecimento” (Vieira; Santos; Costa, 2010, p.3).

Com base na experiência dos movimentos sociais:

[...] os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção aos topos, a parte realizável da utopia. A linguagem das atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais. Fundamentalmente, os movimentos camponeses, a partir do final do século XX,

Dessa maneira, os momentos da mística são momentos de reflexão e encorajamento na busca de ações que promovam transformações da realidade social, que contribua para a formação de um sujeito crítico e reflexivo para com a sociedade, é nesse sentido que Nascimento e Martins (2008, p.19) afirmam: “pode-se fazer o mesmo no campo da educação por meio da mística, que possui em si mesma, [...], uma ação pedagógica que reivindica direitos de cidadania popular não-burguesa, reivindica o direito de sonhar e ter utopias”.

Segundo Vieira, Santos e Costa (2010, p.5-6),

A mística é um dos componentes formadores do educador do campo que diferencia do modelo de educador que tem princípios urbanistas mesmo os que atuam no campo e por não terem uma formação

voltada para a realidade do campo. Neste sentido é que a mística contribui no processo de formação de um educador do campo para atuar no campo respeitando sua identidade.

Assim, esse modelo de formação de educadores do campo ‘diferenciada’ nos permite enxergar a educação para além do espaço escolar e trazer para sala de aula um modelo de educação que seja contundente com a realidade educacional dos sujeitos do campo.

Nesta perspectiva, “a mística no processo de ensino aprendizagem do educador do campo é compreendida como elemento formador ideológico, cultural e da identidade Sem Terra” (Vieira; Santos; Costa 2010, p.6). Os autores fazem referência a Britto (2002, p. 92), que distingue três formas de compreensão da mística, que se assemelham, embora com pequenas diferenciações. Para Roseli Caldart ela é ‘elemento de fortalecimento da identidade Sem Terra’; para Bezera, é ‘instrumento de reforço ideológico’; e para Fernandes, é ‘atividade cultural que forma o Sem Terra’ (Britto, 2002, p.92 *apud* Vieira; Santos; Costa, 2010, p.6-7).

Os autores ressaltam ainda que no decorrer do curso, a pedagogia da mística se torna presente, como momentos para renovação dos ânimos, superação individual e coletiva da convivência diária, tanto no espaço acadêmico como no tempo comunidade, permitindo-lhe fazerem a autocrítica, reavivando a esperança, sentimento e reflexão. Além disso, os acadêmicos relatam que “a mística tem o objetivo de mobilizar para as lutas nas quais historicamente temos travadas na sociedade excludente na qual estamos inseridos”.

Dependendo do momento, a mística aparece com várias características de festas, de indignação, de conflitos, de reforçar a luta pela justiça e a igualdade, de dor, de rebeldia, de agradecimento pela colheita e nossas conquistas, de derrotas, de questionamento a ordem imposta. É nesses instantes que ela se torna elemento formador do educador do campo. Este se diferencia das demais formações, pois possibilita dentro do processo educativo uma formação humana, crítica que proporciona aprendizagens que são

frutos dessa vivência coletiva e desse modelo de formação (Vieira; Santos; Costa, 2010 p.7).

Dessa maneira, “a mística faz-se presente na Educação do Campo como um elemento pedagógico importante na produção e ressignificação do conhecimento, sobretudo, no reconhecimento da identidade coletiva, da memória e também, como fortalecimento da luta do Movimento pela Educação do Campo” (Baldotto; Morila, 2020, p.267).

Nesse contexto, quando o assunto é a Educação Básica, Baldotto e Morila (2020) destacam a existência de um movimento dentro das escolas do campo, onde a mística é compreendida enquanto elemento pedagógico de suma importância na produção e ressignificação do conhecimento. Os autores relatam que a partir dos estudos desenvolvidos foi possível perceber a mística do ambiente escolar por meio da organização do espaço como simbologia do campo, afirma ainda que a mística esteve presente em mais duas escolas que estavam desenvolvendo atividades relacionadas ao Plano de Estudo com os estudantes (Baldotto; Morila, 2020).

Desse modo, os autores citam a proposta utilizada em um dos municípios e destacam que a mística deve se manifestar:

[...] na organização do espaço escolar, no preparo da alimentação, no alimentar-se, no cuidado com a horta, na motivação do Tema de Plano de Estudo, em suma, em diversos momentos educativos. Assim, um ambiente escolar místico, em uma escola do campo, é aquele organizado de forma dialógica, com ornamentos e objetos significativos para a cultura e os saberes camponeses; com cadeiras organizadas de forma circular, em que os sujeitos possam se olhar e se respeitar; com apresentações culturais que dialoguem com esta realidade. Enfim, o espaço escolar deve ser também, um instrumento de emancipação, de reflexão do pensamento crítico. ⁸

⁸ (Macrocentro Norte e extremo Norte do estado do Espírito Santo, 2011-2013, p. 31 *apud* Baldotto; Morila, 2020, p. 269).

Afirmam que "as escolas utilizam a mística como um elemento pedagógico no cotidiano escolar no processo formativo dos estudantes. No entanto, cabe destacar que não se trata de utilizá-la como uma tarefa ou dinâmica, minimizando o sentido desse elemento" (Baldotto; Morila, 2020, p. 271). Assim sendo, os estudos realizados destacam que a mística se dá de diferentes formas, momentos e lugares e com diferentes intencionalidades, mas com um objetivo em comum, fortalecer a luta social e a consciência crítica.

Por outro lado, Caldart (2013, p. 348) chama a atenção para o cuidado com a mística de modo que ela não perca o seu "sentido originário de motivação, de animação, seja para a luta, seja para outras tarefas, como a do estudo". Dessa maneira, "a utilização da mística enquanto elemento pedagógico requer uma fundamentação, preparação e atenção especial pelo coletivo escolar, resguardando sempre o seu sentido" (Baldotto; Morila, 2020, p. 272). Além disso, "na Educação do Campo, esse ideal se direciona à 'ocupação' das escolas do campo com o projeto específico discutido com o povo que vive no campo". Assim, a mística enquanto prática pedagógica "está presente como um elemento que sustenta essa ação no cotidiano escolar" (p. 274).

Tomando formas e sentidos de um Movimento de luta e denúncias, a mística tornou-se um elemento pedagógico de fundamental importância, nesse caso específico para o MST e para a modalidade Educação do Campo, sendo utilizada como estratégia de luta, consolidação da identidade dos sujeitos do campo, bem como contribuindo no processo de aprendizagem (Baldotto; Morila, 2020). Em se tratando da mística nos diferentes espaços que envolvem o MST, além dos já mencionados, cabe destacar outros espaços formativos em que ocorre a mística como prática do Movimento, como por exemplo, os cursos de Especialização em Educação do Campo, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, as experiências vivenciadas pelo Instituto de Educação Josué de Castro (RS) e a Escola Nacional Florestan Fernandes (SP) dentre outros.

Considerações finais

O MST em toda sua história constituiu-se como o maior movimento social da história brasileira, apesar dos inúmeros ataques sofridos, este Movimento se mantém firme na luta contra o agronegócio e o modelo de desenvolvimento que ameaça e destrói a classe trabalhadora. Dentre as práticas adotadas pelo Movimento desde as suas primeiras mobilizações, está a mística, fruto do contato entre grupos religiosos, contudo, aquilo que era uma herança religiosa, com o tempo, o MST vem se apropriando dessa prática dando a ela novas formas e sentidos, assim o Movimento ressignificou o seu fazer em torno de suas lutas, interesses e objetivos.

As místicas tornaram-se elementos estratégicos para o MST. Também, consideradas como ferramentas de enorme potencial pedagógico, é considerada como um dos elementos pedagógicos formadores de educadores sociais e das escolas do campo, um elemento enriquecedor da Educação do Campo, que busca manter viva a memória de um povo, valorizando e respeitando a identidade e as particularidades desses sujeitos do campo, possibilitando o conhecimento, a reflexão, a crítica e a sensibilização das pessoas em seu compromisso social, caracterizando-a enquanto ferramenta revolucionária, por isso, o MST defende que a mística deve estar em todos os espaços e circunstâncias que envolve o Movimento. Entende que a mística não deve ser realizada apenas em encontros, congressos e outros eventos de sua organização, ela deve ir além, o MST acredita que a prática da mística necessita também estar presente no espaço escolar e/ou acadêmico por ser sujeito inserido em contexto social que tem a mística em sua essência.

Diante disso é possível evidenciarmos que a mística é um importante instrumento de luta para o enfrentamento dos desafios colocados ao Movimento, é também um importante mecanismo na prática formativa de consciência dos lutadores, entendida como parte de um projeto socialista de formação, que anima o sujeito e o

habilita para suas práxis. Pois, para o MST sem essa força, sem esse sentimento de pertença que agrega as pessoas em torno de um coletivo, de um Movimento, fica cada vez mais difícil resistir a um contexto de ofensiva da classe dominante.

Através de relatos que comprovam a relevância sociopolítica da mística no processo formativo, aproveitamos para destacar a importância da oferta de cursos superiores para a formação de educadores do campo nas universidades públicas, de modo que possibilite a efetivação do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, com condições de acesso e permanência nestes espaços, levando-se em consideração as suas particularidades e pertença ao movimento social, nesse caso específico, a mística, possibilitando o acolhimento dessa classe no interior das universidades, que os mesmos possam ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem em suas formas mais desenvolvidas, os quais historicamente lhes foram dosados/negados .

Enfim, temos a compreensão de que os assuntos aqui abordados nessas poucas páginas necessitam de maiores discussões, os quais não foram possíveis abordar neste texto, contudo, esperamos ter contribuído com o entendimento e as possibilidades de interpretação sobre a mística e sua prática no MST, enquanto processo formativo da sua militância, de modo a encorajá-los à luta e superar as adversidades, ainda que a mística possua em si significados inexplicáveis. Assim sendo, esperamos instigar o leitor a aprofundar os estudos dessa temática, ou seja, espera-se que os pontos aqui levantados, sobretudo, a mística enquanto processo formativo nos espaços formais e informais, seja porta de entrada para outras pesquisas e que seja inserida no cotidiano das escolas, de modo que contribua na luta social.

Referências

- ARROYO, M. G. Prefácio. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BARBOSA, L. C. As místicas do MST: aspectos formais, políticos e organizativos da construção estética do território. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2019.
- BALDOTTO, O. L. G.; MORILA, A. P. A mística no contexto do movimento da Educação do Campo. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol.3, dez.2020.
- BOFF, L.; BETTO, F. **Mística e espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- BOGO, A. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDART, R. S. *et al.* **Escola em Movimento**: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- CARVALHO, A. F. **Interpretações socioambientais da mística do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2013.
- COELHO, F. **A prática da mística e a luta pela terra no MST**. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados- MS, 2010.
- FIGUEIREDO, A. D. R.; SILVA, A. G. F. A educação e a mística no/do MST: percurso ético-político-educativo na construção de saberes e de um povo político emancipado. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-19, 2021.
- MST. **A questão da Mística no MST**. São Paulo, Abril 1991.
- MST. **Caderno de formação n. 27: Mística – uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. Março, 1998.
- MST. **Dossiê MST**. Escola, ITERRA, 2005.

NASCIMENTO, C. G.; MARTINS, L. C. *Pedagogia da Mística: as experiências do MST. Anais ...*. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2008.

SOUZA, R. B. R. **A Mística no MST: mediação da práxis formadora de sujeitos históricos.** Tese (Doutorado em Sociologia) - Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, março 2012.

SILVA, I. G. *A mística como expressão ideológica da prática política do MST. VII Jornada Internacional Políticas Públicas. Cidade Universitária da UFMA, São Luiz, Maranhão- Brasil, 2017.* Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo3/amisticacomoeexpressaoideologicadapraticapoliticado mst.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

VIEIRA, M. L.; SANTOS, M. V. S.; COSTA, W. V. *A mística no processo de formação de educadores do campo em Sergipe. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010.*