

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TENSÕES E RESISTÊNCIAS À NUCLEAÇÃO ESCOLAR

Carolina Figueiredo de Sá¹

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa²

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a construção de currículos para uma Educação do Campo, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental ou ciclo de alfabetização, e analisar algumas repercussões do processo de nucleação escolar sobre suas comunidades, o processo de aprendizagem das crianças e a própria construção do currículo do campo. Como parte de uma pesquisa maior em andamento, de metodologia qualitativa, trazemos neste texto excertos de entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras de escolas multisseriadas do agreste pernambucano, bem como relatos de práticas pedagógicas de professoras do campo de outros estados do país, para subsidiar e enriquecer nossa discussão. Após debatermos acerca das concepções e princípios gerais que norteiam a Educação do Campo no Brasil e refletirmos sobre os desafios e possibilidades de práticas curriculares contextualizadas e críticas nas escolas do campo multisseriadas, problematizamos alguns impactos da nucleação escolar, a partir das falas das professoras. Por fim, defendemos que as escolas do campo constituam-se como polos aglutinadores de suas comunidades, engajando os sujeitos coletivos do campo em sua edificação e em resistência ao processo de nucleação, promovido em muitos municípios de Pernambuco e em todo o país.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Nucleação Escolar

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, bolsista do CNPQ. Tem atuado na coordenação pedagógica de projetos de Educação Popular de acampamentos e assentamentos rurais em Pernambuco. *Email:* carolina.fsa2013@gmail.com

² Orientadora. Doutora em Educação, UFPE. *Email:* aclaudiapessoa@gmail.com

Considerações iniciais

O presente trabalho constitui um recorte de uma pesquisa³ que temos desenvolvido acerca das concepções e práticas de alfabetização de professoras de escolas multisseriadas em processo de formação continuada do PNAIC⁴. Das entrevistas semiestruturadas já realizadas com duas professoras, extraímos excertos de respostas às questões que se referem à organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas e ao processo de nucleação das escolas do campo, para subsidiar e enriquecer nossa discussão neste texto. Além disto, trazemos ao longo deste, alguns relatos de professoras do campo sobre suas práticas pedagógicas que coadunam com a construção de um currículo contextualizado e crítico para as escolas do campo no ciclo de alfabetização.

O município em que a pesquisa se desenvolve possui uma das mais altas proporções do estado de Pernambuco de turmas multisseriadas em relação ao conjunto das turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental. Localizada no agreste pernambucano, a cidade se destaca pela significativa produção camponesa de produtos agrícolas, bem como pela diversidade cultural expressiva de suas comunidades rurais, com a marcante presença de pequenos proprietários e posseiros. Além da existência de associações de agricultores familiares e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, de acampamentos de camponeses em luta pela terra, de 4 projetos de assentamento rurais do INCRA e 2 territórios quilombolas (PERNAMBUCO, 2008). Tais características expressam as múltiplas realidades que compõem a Educação do Campo – e que são, em muitas localidades do país, colocadas em xeque pelo processo de nucleação escolar.

No início de 2013, 14 escolas de comunidades rurais foram fechadas no município investigado, e as crianças transferidas para escolas de outros vilarejos maiores (nucleação sentido campo-campo). Ambas as professoras participantes da pesquisa são oriundas de comunidades rurais, estudaram em escolas multisseriadas quando crianças e lecionam em turmas que abarcam da educação infantil ao final do ciclo de alfabetização. Uma das escolas localiza-se em comunidade quilombola; a outra, em antiga vila rural, que por muito pouco não teve suas portas fechadas no início do corrente ano. As professoras possuem 8 e 20 anos de experiência de alfabetização em turmas multisseriadas, respectivamente.

Nosso objetivo com esse texto é, a partir das entrevistas realizadas na referida pesquisa e dos relatos de experiências de diferentes professores do campo, buscar refletir sobre as possibilidades de construção da Educação do Campo e seus currículos, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental ou ciclo de alfabetização, e analisar alguns impactos do processo de nucleação escolar sobre as escolas do campo. Para isto partimos, na seção seguinte, do debate

³ Esta pesquisa, por sua vez, é subprojeto de outra maior, intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação continuada e impactos sobre a prática docente”, coordenada pelas professoras Ana Cláudia R. G. Pessoa, Telma Ferraz Leal e Ester Rosa.

⁴ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado pelo governo federal em novembro de 2012.

sobre a concepção e princípios que norteiam a Educação do Campo no Brasil, refletindo sobre algumas práticas e possibilidades curriculares para, em seguida, problematizar algumas repercussões da nucleação das escolas das áreas rurais sobre suas comunidades, o processo de aprendizagem das crianças e a própria construção do currículo do campo.

Por um currículo/escola do campo

De maneira geral, o campo brasileiro tem-se constituído como espaço de lutas características, em sua maioria provocadas pela histórica e gravíssima desigualdade de direitos de suas populações: a falta de direito à terra, ao trabalho, à moradia digna, à educação e saúde públicas de qualidade, dentre outros. Por outro lado, é também território de contestações, resistências e superações; de mobilização de sujeitos que formam-se coletivamente, e vão reconstruindo caminhos, abrindo novas perspectivas a cada luta: camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, canavieiros, sertanejos – moradores das sedes das cidades ou das áreas rurais. A diversidade de culturas e histórias dos povos do campo traz a marca comum da luta contra a desigualdade social e, particularmente, pela posse da terra e demarcação de territórios.

Concebendo o campo com estas especificidades, podemos desconsiderar este contexto ao pensarmos/fazermos as escolas do campo – e seus currículos? Na verdade, foi justamente a realidade conflituosa e contraditória do campo, através da pressão de diferentes movimentos e organizações sociais do campo, que deu origem à defesa do direito dos povos do campo de terem uma escola que leve em conta seus valores e interesses. Como, então, deixar de lado (ou de fora) da escola tais processos de luta e construção de identidades e saberes?

Dando continuidade à tradição de Educação Popular no Brasil, que teve forte impulso na década de 1960, os defensores da chamada Educação do Campo entendem que as práticas educativas na escola devem estar estreitamente vinculadas à realidade em que vivem e trabalham os sujeitos do campo.

Assim, desde a década de 1990 até hoje, foram significativos os avanços dos debates e estudos acerca do que constitui a Educação do Campo em nosso país, as concepções e práticas que a referenciam, os princípios que devem nortear as políticas públicas, (ARROYO, 2005; CALDART, 2008; MOLINA, 2006; MUNARIM, 2006), embora haja muito ainda a ser feito para uma efetiva valorização das escolas do campo e garantia dos direitos educacionais e sociais dos povos do campo. Exemplo disto, a aprovação pelo MEC, em 2003, das Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002), expressa distintas e conflitantes concepções para a educação das populações do campo.

Explicitando a postura política frente aos processos educativos, a Educação do Campo, segundo Caldart (op.cit., p.71), “*nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas*”, posicionando-se politicamente não

apenas no embate sobre diferentes projetos educacionais em disputa, mas, fundamentalmente, no confronto entre projetos de campo. Disto decorre a defesa do processo educativo contextualizado e vinculado às diferentes realidades do campo. As Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo levam em conta este princípio, conforme podemos perceber no seguinte trecho:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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 (...) (BRASIL, 2002, art. 2º).

Por localizarem-se em meio às áreas rurais, as escolas do campo (em sua maioria multisseriadas), propiciam, assim, maior proximidade dos professores com a realidade de seus alunos e a comunidade em que está inserida, potenciando a construção e fortalecimento de vínculos afetivos, culturais e políticos entre professor-aluno e escola-comunidade, o que configura um dos princípios da Educação do Campo. Diferentes pesquisadores (ARROYO, 2010; HAGE) postulam, desta forma, que escolas localizadas nas áreas rurais podem favorecer a constituição identitária individual e coletiva das crianças.

Defendemos que os currículos das escolas do campo repercutam, valorizem e constituam-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais, etc.). Isto é importante não apenas porque, pedagogicamente, o ensino contextualizado motiva e envolve mais as crianças, mas porque a escola é um dos espaços sociais onde identidades são formadas – individuais e coletivas. Como educadoras e educadores temos, portanto, que refletir: que referenciais e identidades ajudamos a constituir com as práticas escolares que temos desenvolvido? Promovemos espaços e práticas significativas para as crianças, que estejam ligadas – ao mesmo tempo em que ampliam – suas experiências de vida?

No que diz respeito às práticas de alfabetização, se conseguirmos nas escolas do campo criar, por um lado, oportunidades diárias de reflexão sobre a escrita alfabética e suas propriedades e, por outro, favorecer e estimular a reflexão sobre os diferentes aspectos do meio social, cultural e ambiental em que vivem as crianças, contribuiremos tanto com a redução da quantidade assustadora daquelas que concluem o ciclo sem estarem plenamente alfabetizadas, como também com sua formação humana e identitária numa perspectiva crítica. Isto significa que o processo educativo que almejamos não se orienta para a formação de sujeitos apáticos ou facilmente adaptáveis às exigências sociais e de mercado, mas que o currículo no ciclo de

alfabetização deve ir além, promovendo o espírito crítico e questionador, a leitura não apenas das palavras, mas do mundo (FREIRE, 1990).

Desta forma, caminhamos para a construção de um currículo *do* campo, para as escolas que se localizam *no* campo – o que é válido tanto para as escolas das sedes dos pequenos municípios como para as das áreas rurais. Por isto faz todo sentido falar em construção de um currículo para (ou *da*) Educação do Campo no ciclo de alfabetização (como nos demais níveis de ensino), se temos em mente a defesa dos princípios e finalidades educativas aqui expostas.

A título de exemplo, duas experiências mostram-nos que é possível desenvolver boas práticas contextualizadas e reflexivas em diferentes espaços (dentro e fora da escola) das escolas do campo.

O primeiro exemplo trata-se da realização do Teatro dos Cabanos, em uma escola da rede municipal de Lagoa dos Gatos/ PE. Nesta atividade crianças e jovens envolvem-se no resgate de sua história, no caso, a “Revolta dos Cabanos”, ocorrida em 1832 em diversos municípios do agreste de Pernambuco.

O outro é narrado por professora⁵ da zona rural de Corumbiara/RO:

Tive uma boa experiência uma vez que substituí um professor na escola da prefeitura. O conteúdo programado era insetos. Saí com os alunos para uma aula de campo, procuramos insetos no entorno da escola. As crianças ficaram muito animadas, primeiramente por sair da sala. Também por ver e tocar nos bichos e em seu habitat, não apenas ver em gravuras. Quando o professor voltou, brincou comigo: “Você me trouxe um problema: agora os alunos querem que dê aulas como as suas, fora da sala.” (*apud* BRASIL, 2012, p.11)

Nas duas experiências descritas vemos que, além de trabalhar ludicamente conteúdos relacionados à experiência de vida das crianças e à memória coletiva da população, as metodologias utilizadas desafiam a forma escolar tradicional. Nesta o papel do professor é o de transmissor de informações prontas para os alunos e estes são vistos como seres passivos e desprovidos de qualquer conhecimento. O espaço quase único possível de aprendizado é a sala de aula e o ensino caracterizado pela transmissão de conhecimentos elaborados sempre em *outros* espaços, por *outros* sujeitos.

Nos exemplos citados, ao contrário, as crianças são desafiadas a atitudes de pesquisa, investigação e reconstrução de valores e símbolos que compõem sua identidade individual e coletiva. Aprendem umas com as outras, interagem com os objetos (da natureza, linguísticos ou históricos) a partir de diferentes linguagens, desmistificam a produção de conhecimentos ao

⁵ Maria de Fátima Belarmino – professora da Escola Popular Corumbiara/Rondônia.

identificarem-se como também produtoras destes. O professor tem o importante papel de conduzir e favorecer este processo, mas não é o único que conhece e que tem algo a ensinar, a dizer.

Vemos, assim, que é possível e desejável criarmos práticas educativas que deem origem a currículos vinculados à realidade dos povos do campo, que sejam organizadas numa perspectiva democrática, estimulando a postura ativa e crítica das crianças desde o início da escolarização. A professora Yara Nogueira Rodrigues⁶, narra sua experiência neste sentido:

(...) as crianças ensaiaram um teatro que era a encenação da música “Moda da onça”, que fala de uma caçada. Foi uma farrá só! As próprias crianças organizaram o cenário de sua peça: trouxeram toras de madeira, arrancaram arbustos de outros lugares e replantaram no “palco” e pés de capim para representar um canal, tudo ideia deles mesmos. Um menino emprestou sua espingardinha de madeira. Elas cuidaram também da maquiagem: os maiores pintaram o rosto dos “cãezinhos” e da “onça”, encenada por um rapazinho que exibia orgulhoso suas pintas amarelas e pretas. Nos ensaios, algumas crianças ficaram de fora, por desejo delas mesmas ou dos pais. Mas acontece que depois da 1ª apresentação, diante dos pedidos insistentes de bis, aquelas que não tinham representado correram pedindo para participar. E a segunda apresentação igualmente foi um sucesso. Todos se divertiram muito! No ano seguinte (...) eles se apresentaram num festival cultural com todas as escolas na sede do município e foram os grandes vencedores! (*apud* BRASIL, 2012, p.12)

Na atividade relatada, a professora conseguiu mobilizar o conjunto da turma para realizar uma atividade integradora, que valoriza a expressividade, organização coletiva e oralidade de forma significativa para as crianças, aspectos muitas vezes negligenciados pelo ensino tradicional. A partir daí, a professora poderia realizar um trabalho com diferentes componentes curriculares, de maneira articulada, inter ou transdisciplinar, de acordo com as condições de sua turma e de cada criança, agrupadas por níveis de aprendizagem, por exemplo. Desta forma, os dilemas da heterogeneidade podem ser transformados em possibilidades de trabalho pedagógico que se pautem pelo respeito aos diferentes tempos-idade geracionais, com suas especificidades de socialização, aprendizagens e formação (ARROYO, 2010).

⁶ Professora da Escola Popular Raio do Sol, Rondônia.

De acordo com a professora Joelma Santos⁷, participante da pesquisa que desenvolvemos neste ano, esta é uma das vantagens das escolas do campo, embora ressalte também a dificuldade em realizar este trabalho. Vejam seu depoimento:

O que eu acho mesmo em relação às vantagens, é que como tem aluno em série mais adiantada, aí um sempre ajuda o outro. Às vezes eu estou com a turma do 2º ano e tem um do PAC [3 anos] que não está sabendo fazer nada, aí já tem um do primeiro ano ou do pré II que já sabe e vai lá [e diz] ‘é assim’; aí tem a solidariedade, a ajuda, sabe? (...) E às vezes tem aquele que é do pré II que, digamos, acompanha o ritmo do primeiro ano e que já se encaixa e já vai adiantando. A desvantagem é conseguir dar a atenção a todos os alunos que eles merecem, por estar com uma série aqui, outra ali. (...) e preparar muita aula de uma série e de outra, várias atividades, é muito cansativo. (...) e um aluno às vezes não consegue prender atenção dele porque tem que tá com várias séries diferentes.

Interessante observar que a *heterogeneidade* é destacada tanto como aspecto positivo, como negativo das escolas do campo, característica contraditória das mesmas. Conforme pesquisa realizada por Maria Natalina M. Freitas (2010) em turma multisseriada do município de Urubuoca/PA, a interação aluno-professor-conhecimento é favorecida pelas diversas mediações realizadas entre os sujeitos quando vivenciam e trocam coletivamente experiências. Numa perspectiva vigostkiniana, a pesquisadora defende que “*vivenciar uma situação de aprendizagem é mobilizar ação e comunicação, pensamento e linguagem, é assim que as crianças atribuem significado àquilo que aprendem*” (op.cit., p.392).

A respeito da importância da interação no processo educativo, cuja variedade e heterogeneidade é alargada nas turmas multisseriadas do campo, Freitas ainda afirma que

A interação, como intencionalidade da prática educacional, direciona a organização das ações, do espaço físico e dos materiais, os quais passam a ser mediadores da interação das crianças, gerando oportunidades de construções, procedimentos e atitudes fundamentais à vida em coletividade, solidariedade e respeito. (op.cit., p. 397)

Desta forma, a diferença de níveis de aprendizagem pode ser trabalhada em favor da aprendizagem das crianças – o que constitui uma potencialidade das escolas multisseriadas,

⁷ Nome fictício para preservar identidade da professora e município em que atua.

desde que a prática educativa favoreça tais interações e se organize a partir dos sujeitos reais ao invés de pautar-se exclusivamente nas ‘séries’ em que estão oficialmente localizados. Como no relato de Joelma, em que narra o caso em que uma criança do pré II “acompanha” outra do primeiro ano e “já vai adiantando”. Da mesma forma nos relatou a professora Tânia Mara⁸, ao dizer que

(...) eu organizo é assim, quem sabe mais, não importa a série em que ele está, (...) quem tem o nível mais desenvolvido fica numa turminha só, quem tem menos desenvolvido fica em outra turminha (...); a série é só no papel, a realidade é o que importa, a realidade na sala, no dia a dia, assim fica melhor pra dar mais atenção pra eles”.

A partir desta concepção, em que a lógica urbana da seriação é transgredida (HAGE; BARROS, 2010; ARROYO, 1999), e não simplesmente reproduzida em turmas (multi)série, abrem-se novas perspectivas e referenciais para a organização curricular, dos tempos e espaços escolares das escolas do campo.

A alfabetização de crianças que se oriente neste sentido constitui um grande desafio, pois, de acordo com Leal (2005, p.91) uma das habilidades mais difíceis e relevantes que precisam ser desenvolvidas pelos professores está a de “*identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo.*” Nas turmas multisseriadas este desafio é amplificado: além de terem que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe, e, ainda o de conseguir planejar e organizar o ensino de maneira a assegurar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram. Porém, como vimos, tal heterogeneidade também pode ser trabalhada em proveito de aprendizagens contextualizadas e interativas.

Por tudo que discurremos até aqui sobre as escolas multisseriadas, dentre outros fatores, é que questionamos: o fechamento das escolas nos diferentes contextos rurais e o deslocamento das crianças e jovens para as sedes das cidades tem favorecido as populações do campo? As crianças que se deslocam para a cidade aprendem mais? O que elas aprendem? Quais referenciais culturais e políticos são favorecidos com isto? Buscamos na seção seguinte, problematizar esta que vem sendo propalada como a “salvação” ou solução para a educação nos meios rurais em muitos municípios do estado de Pernambuco e do país: a nucleação escolar.

Nucleação na contramão da Educação do Campo

⁸ Nome fictício para preservar identidade da professora e município em que atua.

As escolas-pólo são um problema grande para os alunos. (...) Em algumas áreas, no inverno os alunos demoram até 2 horas da casa na escola. Durante esta viagem, por questões óbvias de segurança os alunos têm pouquíssimas opções de atividades. E quando chegam à escola, (...) em geral não conseguem dar vazão à necessidade de integração, engessadas que estão os conteúdos das matérias, quase todas dentro das salas de aula. Na minha opinião isto é um sintoma do desprezo (...) à vida, aos princípios culturais e às necessidades dos alunos e dos camponeses em geral. Em geral, tratam as crianças [da zona rural] como travessos ou mal-educados.⁹ (*apud*. BRASIL, 2012, p. 40)

Opinião muitas vezes recorrente entre professores, pais e comunidades rurais a de que a nucleação escolar gera dificuldades de diferentes ordens, como exemplifica o relato dado pela professora Maria de Fátima. Enfrentar diariamente as perigosas estradas até as sedes ou vilas maiores dos municípios é fonte de justa preocupação dos pais, especialmente nos períodos chuvosos. Em muitos casos, a mudança da escola de sua localidade é motivo central para todo um rearranjo familiar, incluído a saída da família para morar na cidade, garantindo acessibilidade à escola aos seus filhos. Desta forma, a nucleação das escolas tende a contribuir com o esvaziamento do campo, o que corresponde aos interesses econômicos e políticos dominantes no campo, como os do latifúndio.

Vinculada à política de transporte escolar, na maior parte dos casos a nucleação das escolas rurais ocorre por critérios custo/benefício, donde a aprendizagem das crianças, o fortalecimento das comunidades, a dinamização cultural e política que a escola do campo pode ajudar a construir nos territórios camponeses, não são levados em conta ou priorizados. Em entrevista, a professora Tânia fala da importância de se considerar os laços afetivos construídos entre os sujeitos da escola, “(...) *porque os meninos, eles já conhecem a região deles, já conhecem as pessoas que vão trabalhar ali, (...) muitos passam 3, 4, 5 anos com o mesmo professor, tem todo um apego, por assim dizer*”.

A necessidade de deslocamento por longas distâncias para chegar até a escola acarreta ainda outras consequências, como prejuízos ao *tempo curricular*. As crianças das zonas rurais frequentemente chegam atrasadas ou perdem as primeiras aulas; em períodos chuvosos ou por falta de transporte por diferentes motivos, faltam à escola. Ou seja, o direito das crianças e jovens assegurado pela LDB¹⁰ ao tempo escolar não é verificado na prática. Se considerarmos a *qualidade* do tempo em que estão presentes na escola, obviamente este é também prejudicado

⁹ Relato de Maria de Fátima da Silva, Escola Popular Corumbiara, Rondônia.

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

pelo cansaço das viagens realizadas para chegar à cidade e pela fome, uma vez que precisam se alimentar bastante tempo antes do início da aula.

Importante problemática da Educação do Campo, também prevista na legislação vigente, mas que dificilmente é assegurada às crianças e jovens do campo é a flexibilidade do calendário escolar em função das atividades produtivas e/ou culturais em que tomam parte em suas comunidades de origem. Construção curricular ainda mais dificultada (se não inviabilizada) pelo processo de nucleação escolar.

Outro aspecto do relato da professora Maria de Fátima que nos chama a atenção é quanto ao *espaço* das práticas pedagógicas. Ao ressaltar a necessidade de integração das crianças e criticar o engessamento das disciplinas escolares tradicionais, ministradas “quase todas dentro da sala de aula”, nos provoca a reflexão sobre as infâncias e sujeitos do campo. A amplitude de movimentos, a relação diferenciada com a natureza (em relação às crianças das grandes cidades), as práticas coletivas de luta e organização, nos sensibilizam em defesa de uma educação na qual o “*desprezo à vida, aos princípios culturais e às necessidades das crianças e camponeses em geral*”, como bem enfatizou a professora, não se façam presentes.

Por fim, mais um ponto que vemos como relevante no relato acima e que é recorrente nas falas de vários professores, pais e jovens do campo, refere-se às representações sociais das crianças e professores da cidade sobre as populações do campo. Vistas como inferiorizadas, oriundas de espaços/territórios tidos como o lugar do atraso e da ignorância, as crianças que chegam às cidades para estudar enfrentam uma série de preconceitos – sociais, culturais, linguísticos, por seus pares das escolas urbanas. As consequências para sua formação identitária, autoafirmação individual e coletiva, bem como para a vida escolar propriamente dita das crianças e jovens do campo, são incontáveis. Também fala sobre isto a professora Joelma no seguinte relato:

Acontece muito do pessoal da cidade ter preconceito com o povo do sítio. Desde que eu estudei sempre teve isto, como a gente era do sítio sempre formava grupos, assim, separado. Uma criança pequenininha sair daqui pra ir pra cidade, a mãe distante, o pai distante, acontece alguma coisa... e eu acho que os da cidade machucam os pequenos, são mais violentos, assim agressivos, ia atrapalhar muito, acho que o impacto [da nucleação] ia ser grande, não faz vantagem. Antes tava com essa ideia de acabar com as escolas do sítio e colocar transporte pra cidade; e mesmo os pais disseram que não querem.

Apoiando-se no argumento de melhor *qualidade* da educação, *estrutura física* e *eficiência* do ensino, é que distintas secretarias realizam o processo de nucleação escolar; em alguns casos convencendo as comunidades rurais de que as crianças terão “melhoria da aprendizagem”, em

outros casos simplesmente impondo o novo modelo escolar. Contrapondo-se a este discurso, a professora Joelma afirma que

(...) eu ainda acho que ‘se brincar’ eles aprendem mais aqui, porque tem os mais sabidos que ajudam, o que está começado agora, tem aquela dificuldade, tem a solidariedade, o carinho... As pessoas da secretaria sempre falam que os alunos da cidade se desenvolvem mais, tem uma aprendizagem melhor por conta que não é multisseriado, e eu não acho, (...) porque é muito aluno, mesmo que seja multisseriado é 20 meninos e eu ainda consigo dar atenção, e na cidade com 30, 35 meninos? O professor por mais que faça não consegue dar atenção.

Não podemos, entretanto, desconsiderar que há muitos problemas a serem enfrentados: geralmente as escolas das zonas rurais (na maioria multisseriadas) são as que possuem, injustificadamente, as piores condições estruturais: falta de banheiros, salas adequadas, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% possui laboratórios e acesso a internet (BOF, 2006). De acordo com o SAEB (2001), o salário dos professores das áreas rurais chegam a ser, em média, 50% menores que os das zonas urbanas, o que contribui com a alta rotatividade de professores nas áreas rurais. Além das dificuldades metodológicas inerentes à complexa heterogeneidade de idades, níveis de aprendizagem e interesses presentes na turma, o que exige elevado nível de planejamento de ensino e organização didática, que, muitas vezes, não corresponde às condições (profissionais e de formação) oferecidas aos professores do campo. Sem dúvida, os professores e professoras do campo têm enfrentado estas e outras dificuldades, resistido a algumas delas, e encontrado soluções e propostas para outras.

Deste modo, como toda prática educativa, a organização de turmas multisseriadas no campo é perpassada por determinadas condições particulares – favoráveis e desfavoráveis, a que Hage definiu como “*ambiguidade muito característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas*” (ibid., p.1).

Os muitos problemas e dificuldades existentes levam frequentemente ao questionamento: a solução seria o fim das escolas do campo? Ou um investimento maciço – em todos os sentidos – no seu potencial?

Reflexões finais

Como temos defendido, nas escolas das áreas rurais as possibilidades de interação entre professor-aluno e escola-comunidade são muito grandes. Isto, a nosso ver, pode favorecer inclusive processos mais específicos de aprendizagem, como a alfabetização das crianças, de

maneira integrada aos usos sociais e culturais da leitura e da escrita presentes no meio em que vivem, por exemplo. Ou seja, entendemos que a construção de currículos vivos e contextualizados das escolas do campo, pode gerar práticas significativas de forte potencial educativo em ambos os sentidos: tanto para a formação identitária dos sujeitos do campo, como para a aprendizagem escolar mais estrita a que têm direito.

A possibilidade das escolas no meio rural constituírem-se como centros produtores e difusores de cultura, ciência, artes e esportes, mobilizando jovens, pais, mães e demais membros da comunidade em torno de projetos diversos, aponta para sua construção como um espaço criador e dinamizador de relações sociais, culturais, produtivas e políticas do campo (MESQUITA, SÁ e LEAL, 2013). Como exemplo, temos a organização de festivais de música e teatro, feiras de ciência, seminários de produção, campeonatos esportivos, dentre outros, tem o potencial de remexer e envolver as pessoas do lugar. Assim, as escolas nas áreas rurais podem vir a constituírem-se em polos aglutinadores da população, em função de seus interesses e necessidades, valorizando e ampliando seus referenciais culturais. Um exemplo concreto neste sentido é dado pela professora Yara Nogueira Rodrigues,

(...) Outra atividade que a Escola organiza em várias áreas é o Cinema do Povo. (...) A programação é variada: filmes e documentários sobre a luta popular, comédias, desenhos animados e até pegadinhas, além de divulgar fotos das atividades camponesas e outras lutas. Eu pude dar boas gargalhadas junto com os camponeses das palhaçadas do Ivo Holanda e do imortal Chaplin, no filme mudo e preto e branco ‘Tempos Modernos’. As sessões estão sempre cheias, (...) e os pedidos das crianças são muitos: “passa o filme lá em casa, professora!” (apud. BRASIL, 2012, p.10)

Ao mesmo tempo em que fortalece laços e vínculos identitários das crianças com sua comunidade, tais práticas curriculares promovem a diversificação de experiências significativas com diferentes linguagens, a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais, ampliando as oportunidades de inserção das crianças das áreas rurais em práticas letradas reais, vivas, desafiadoras. As oportunidades sociais e escolares de vivência com a leitura e escrita têm impacto direto no processo de alfabetização dos sujeitos (MORAIS, 2012), apesar delas, por si só, não serem suficientes para que as crianças se alfabetizem. Ou seja, de ser preciso um ensino específico, diário e persistente dedicado à reflexão do Sistema de Escrita Alfabética para que ele seja apropriado pelas crianças (MORAIS, op.cit.), tais propostas curriculares reforçam a justificativa de seu aprendizado, na medida em que o contextualiza.

Deve ficar claro que tudo isto implica numa crescente integração das professoras e professores das escolas do campo com suas comunidades, e a participação ativa destas na

elaboração curricular da escola, bem como para a realização de atividades integradoras. Além disto, onde for possível, a aproximação com outras escolas rurais, associações de moradores e produtores, movimentos sociais, etc., pode fortalecer as iniciativas.

Como breve conclusão, gostaria de destacar que a defesa da Educação do Campo para crianças, jovens e adultos do campo, como parte indissociável de sua comunidade, tem frequentemente tensionado com os processos de nucleação escolar, contra os quais resiste. A demanda por uma educação que sirva às classes populares do campo, que seja edificada por estas e com a qual se identifique é parte de uma série de lutas por direitos dos povos do campo historicamente negados – e também da cidade; parte da luta por uma educação e sociedade efetivamente democráticas. Concluímos, assim, com um depoimento da professora Yara que sintetiza o papel social mais amplo que as escolas do campo podem cumprir, nesta perspectiva:

As atividades da Escola Popular são variadas, ajudam na união e organização independente dos camponeses, homens, mulheres e crianças, na solução das necessidades culturais, artísticas e de integração, necessidades essencialmente humanas. Como cantou Arnaldo Antunes: *'A gente não quer só comida / A gente quer comida, diversão e arte'*. (apud. BRASIL, 2012, p.)

Referências:

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo. **Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

ARROYO, Miguel. **Que Educação Básica para os Povos do Campo?** Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005.

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOF, Alvana Maria (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo no ciclo de alfabetização** : perspectiva para uma educação do campo : educação do campo : unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALDART, Roseli. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo... [et.al.] SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Ed. Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Maria Natalina M.. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; HAGE, Salomão. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010.

HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. Disponível em: <http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educacao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MESQUISTA, Rui G.M.; SÁ, Carolina F.; LEAL, Telma F.. Currículo e alfabetização: um diálogo com a Educação do Campo. PE: **Estudos de Sociologia**: Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, v.2, n.18, 2012.

MOLINA, Mônica (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORAIS, Artur G.. **Sistema de Escrita Alfabética**. SP: Melhoramentos, 2012.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Saúde; Diretoria Geral da Gestão do Cuidado e Políticas Estratégicas de Saúde; Superintendência de Atenção Primária; Coordenação Estadual do Convergir e Populações Remotas (Indígena, Quilombola e Assentados). **Política Estadual de Saúde Integral da População (Indígena, Quilombola e Assentamentos)**. Política de Fortalecimento da Atenção Primária à Saúde no Estado de Pernambuco Portaria nº 720 /SES /2007.