



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GENELUÇA CRUZ SANTANA

PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE A POLÍTICA
PÚBLICA VOLTADA PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO
CAMPO DE SERGIPE

SÃO CRISTÓVÃO

2022

GENELUÇA CRUZ SANTANA

**PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE A POLÍTICA
PÚBLICA VOLTADA PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO
CAMPO DE SERGIPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Silvana Aparecida Bretas.

Coordenador: Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva

SÃO CRISTÓVÃO

2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S232p Santana, Geneluça Cruz
Programa Escola Ativa : análise histórica sobre a política pública voltada para as classes multisseriadas nas escolas do campo de Sergipe / Geneluça Cruz Santana ; orientadora Silvana Aparecida Bretas. – São Cristóvão, SE, 2022.
165 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação - Sergipe. 2. Educação e Estado. 3. Classes multisseriadas - Sergipe. 4. Educação rural. 5. Programa Escola Ativa - Sergipe. I. Bretas, Silvana Aparecida, orient. II. Título.

CDU 37.014.5(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

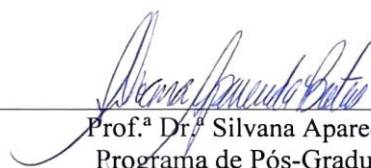


GENELUÇA CRUZ SANTANA

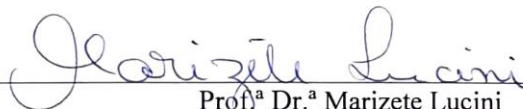
“PROGRAMA ESCOLA ATIVA: análise histórica sobre a política pública voltada para as classes multisseriadas nas Escolas do Campo de Sergipe”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

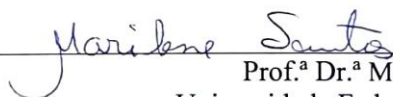
Aprovada em 29.08.2022



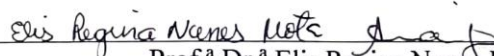
Prof.ª Dr.ª Silvana Aparecida Bretas (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.ª Dr.ª Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof.ª Dr.ª Marilene Santos
Universidade Federal de Sergipe/UFS



Prof.ª Dr.ª Elis Regina Nunes Mota Araujo
Faculdade Pio Décimo/FPD

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022

AGRADECIMENTOS

Depois de dois anos dedicados à feitura dessa pesquisa, enfim, conclui! Chegar até aqui não foi fácil, mas eu consegui e foi possível porque a todo instante Deus esteve comigo e sou eternamente grata a Ele pelo dom da vida, da fé e da esperança. Esperança do verbo esperar pois para chegar aqui muitas lutas precisei travar, barreiras precisei quebrar. Sou e sempre serei a resistência!

Aprendi essa resistência com meus pais, a quem dedico esse trabalho, não tiveram a oportunidade de concluir os estudos, a educação lhes foi negada, mas eles sempre souberam e me ensinaram a importância da educação. Painho e Mainha, amores meus, o que seria de mim sem vocês! Obrigada por acreditarem em mim e vibrarem comigo a cada passo que dei, pelas lições de vida e por serem meu porto seguro.

Estendo a gratidão às minhas irmãs e irmão, pelo jeito singular de demonstrar afeto, apoio e companheirismo tão necessários para enfrentar esse processo. Amo vocês.

Amor, compreensão, paciência... Foram os sentimentos expressados pelo amor de mamãe, de quem precisei me afastar, ficar ausente para conseguir concluir essa etapa. Sophia você foi, é e sempre será a sabedoria que faltava em minha vida. Obrigada pela partilha diária de vida, sonhos e esperanças, mamãe te ama!

Acácia Daniel, amiga, companheira com quem iniciei a caminhada na Educação do Campo e conheci a luta dos povos do campo por terra e por educação.

Juliana pelo grande incentivo e disposição em ajudar, muito obrigada e estendo o agradecimento às minhas companheiras de trabalho, pelas escutas e partilhas realizadas em meio ao trabalho diário, vocês são demais.

Aos amigos que o PPGED me presenteou a quem chamo carinhosamente de Carle, Zil, Ju e Gui nossas escutas, discussões e compartilhamentos de dificuldades e alegrias foram essenciais e levarei comigo para sempre.

Minha banca de defesa, especial e potente, formada por quatro Professoras Doutoras. Marilene Santos que caminhou comigo desde a ideia do projeto até a defesa, muito obrigada Mari pela sua atenção e disponibilidade. Marizete Lucini sou grata pela sua confiança e encorajamento. Elis Regina Araújo, companheira de caminhada e enfim minha orientadora Silvana Bretas com quem caminhei durante esse processo, gratidão por partilhar comigo momentos de escutas e discussões essenciais para meu crescimento.

A todas e todos minha gratidão.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada, analisou o Programa Escola Ativa que foi direcionado para as classes multisseriadas das escolas do campo. O objetivo geral foi analisar historicamente o Programa Escola Ativa como política pública voltada para as classes multisseriadas no Estado de Sergipe, entre os anos de 1997 e 2012, como objetivos específicos tivemos: evidenciar o processo histórico de luta dos movimentos sociais e a construção da concepção de Educação do Campo; identificar políticas públicas para a Educação do Campo direcionadas para as classes multisseriadas; identificar o processo formativo destinado aos professores multiplicadores que atuavam com o PEA; refletir as contribuições do Programa Escola Ativa para a Educação do Campo. Nossa hipótese inicial apontava que o Programa Escola Ativa foi implantado e implementado nas classes multisseriadas das escolas do campo, mas ele não conseguiu romper com a educação rural e atender as necessidades e especificidades da Educação do Campo. Para atingir nossos objetivos, buscamos nos apropriar do método do materialismo histórico dialético, para produzir conhecimentos a partir da realidade concreta do objeto em seu processo histórico de existência. As categorias totalidade, dialética e contradição foram utilizadas na construção do conhecimento histórico da sociedade, enquanto espaço de embates e lutas de classes. Essa é uma pesquisa qualitativa, construída a partir da pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas realizadas com quatro professores que atuavam em sala de aula com o Programa Escola Ativa, dois professores multiplicadores e duas professoras que mantinham postura crítica em relação ao programa. Como referencial teórico utilizamos Martins (2008) e Tonet (2016) trazendo suas contribuições sobre o método do materialismo histórico-dialético; Arroyo (2012, 2009, 2007) e Caldart (2012, 2008, 2004, 2002) para a educação do campo e Hage (2011, 2010) para as classes multisseriadas. Como resultado desta pesquisa, concluímos que o Programa Escola Ativa possuía e disponibilizava uma estrutura de formação continuada para os professores multiplicadores que deveria chegar aos professores que atuavam em sala de aula, o que não ocorria como deveria. Após a reformulação, o referido programa contribuiu para levar aos professores multiplicadores a discussão da Educação do Campo, mas continuou contribuindo para a manutenção da educação rural, visto que as lutas e construções protagonizadas pelos movimentos sociais foram incluídas na estrutura teórica do programa, mas não foram efetivadas na prática do cotidiano escolar.

Palavras-chaves: Programa Escola Ativa; classe multisseriadas; educação do campo; políticas públicas; movimentos sociais.

ABSTRACT

This research analyzed the Programa Escola Ativa (Active School Program) that was directed to the multigrade classes of rural schools. The main objective was to historically analyze the Active School Program as a public policy aimed at the multigrade classes in the State of Sergipe, in Brazil, between 1997 and 2012. As specific objectives we aimed to: highlight the historical process of struggle of social movements and the construction of the conception of Rural Education; identify public policies for Rural Education directed to the multigrade classes; identify the formative process aimed at multiplying teachers who worked with the pea; and to reflect the contributions of the Active School Program for Rural Education. Our initial hypothesis pointed out that the Active School Program was implemented in the multigrade classes of rural schools, but it failed to break with an old-fashioned kind of rural education and never met the needs and specificities of a Global Rural Education. To achieve our goals, we seek to appropriate the method of dialectical historical materialism, in order to produce knowledge from the concrete reality of the object in its historical process of existence. The categories: totality, dialectics and contradiction were used in the construction of the historical knowledge of society, as a space of fights and class struggles. This is a qualitative research, built from bibliographic research, documentary analysis and interviews with four teachers who worked in the classroom with the Active School Program, two supervisors and two teachers who maintained a critical posture in relation to the program. As a theoretical reference we use Martins (2008) and Tonet (2016) bringing their contributions on the method of historical-dialectical materialism; Arroyo (2012, 2009, 2007) and Caldart (2012, 2008, 2004, 2002) for Rural Education and Hage (2011, 2010) for the multigrade classes. As a result, we conclude that the Escola Ativa Program had and made available a continuing education structure for multiplier teachers that should reach teachers who worked in the classroom, which did not occur as it should. After the reformulation, the referred program contributed to lead the multiplier teachers to discuss Rural Education, but continued to contribute to the maintenance of rural education, since the struggles and constructions carried out by social movements were included in the theoretical structure of the program, but not were implemented in everyday school practice.

Keywords: Active School Program; multigrade class; Rural Education; public policies; social movements.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Turmas multisseriadas no estado de Sergipe.....16

Gráfico 2. Localização das turmas.....17

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Programa Escola Ativa em números.....	18
Tabela 2. Relação de teses e dissertações.....	18
Tabela 3. Distribuição das escolas que implantaram o PEA.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ficha de Avaliação.....	112
Figura 2. Folder II Encontro de Formação do PEA em Sergipe.....	125
Figura 3. Folders dos seis encontros de formação do PEA em Sergipe.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB- Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ARCAFAR SUL/NORTE- Associação das Casas Familiares Rurais do Sul e Norte

ASPLAN – Assessoria de Planejamento

ASSESOAR- Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural

BM – Banco Mundial

CAATINGA- Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não-Governamentais Alternativas

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFFA’S- Centros Familiares de Formação por Alternância

CERIS- Centro de Estudos Sobre Risco e Saúde

CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo

CIMI- Conselho Indigenista Missionário

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT- Comissão Pastoral da Terra

DED- Departamento de Educação

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FEAB- Federação de Estudantes de Agronomia do Brasil

FETRAF- Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

IPES – Instituição Pública de Ensino Superior

IRPAA- Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA/INCRA/PRONERA- Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

MEB- Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério da Educação

MinC- Ministério da Cultura

MMA- Ministério do Meio Ambiente

MMC- Movimento das Mulheres Camponesas

MOC- Movimento de Organização Comunitária

MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PEA- Programa Escola Ativa

PEN – Programa Escuela Nueva

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RESAB- Rede de Educação no Semiárido Brasileiro

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

SERTA- Serviço de Tecnologia Alternativa

SINASEFE- Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UnB- Universidade de Brasília

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZAP – Zona de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A LUTA PELA TERRA.....	33
1.1. O início das lutas contra o avanço do neoliberalismo no campo.....	33
1.2. A luta pela Reforma Agrária no México.....	36
1.3. A luta pela Reforma Agrária no Brasil.....	38
1.4. A luta pela terra e por educação.....	44
1.5. O MST em Sergipe.....	54
2. A MULTISSÉRIE NA ESCOLA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PAUTA.....	56
2.1. O Programa Escuela Nueva.....	63
2.1.1. Os Pilares do Programa Escuela Nueva.....	65
3. ESCOLA ATIVA: PERCURSO HISTÓRICO.....	74
3.1. Metodologia e objetivos do pea.....	81
3.2. Formação de professores.....	82
3.3. O Programa Escola Ativa em Sergipe.....	85
3.3.1. Formação de professores em Sergipe.....	88
3.4. Entraves do Programa Escola Ativa.....	100
3.5. O futuro das classes multisseriadas.....	102
4. A PERCEPÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE SERGIPE PELAS/OS PROFESSORAS/ES.....	108
4.1. Consciência Transitiva Ingênua e Consciência Transitiva Crítica.....	111
4.2. Formação de professores.....	116
4.3. Programa Escola Ativa e a Educação do Campo.....	127
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
Referências Bibliográficas.....	144
Fontes De Pesquisa.....	151
Anexos.....	154

INTRODUÇÃO

Pesquisar a Educação do Campo é ter sempre em mente esse espaço como espaço de luta e resistência. É nesse sentido que demanda estudos e pesquisas constantes sobre a realidade educacional vivenciada pelos povos do campo.

Antes, é imprescindível observar quem são os povos do campo que nos referimos nesse trabalho. De acordo com o Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), os povos do campo são:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010).

Então, quando falamos nos povos do campo, entendemos que são vários e cada um tem seu modo de produção de vida, de conhecimento, de cultura, de existência e sobrevivência a partir do trabalho no meio rural. Eles têm em comum a luta por seus direitos, individuais e coletivos. Lutam por terra e por educação.

Os direitos humanos dos cidadãos apontados pela Constituição Federal (1988), no Artigo 205, deixa claro que Educação é um direito público subjetivo de todos os cidadãos brasileiros, independentemente de cor, crença, raça ou religião e é dever do Estado criar políticas públicas para que todos tenham acesso. Haddad (2012), traz a discussão da educação como direito humano e, como tal, precisa estar inserida entre os direitos essenciais à dignidade humana, por isso, deve ser garantida a todos sem distinção.

O direito à educação já está assegurado em lei, é preciso que seja efetivado no cotidiano dos sujeitos, universalizado conforme legislação. É nessa discussão que se insere a Educação do Campo. Educação de qualidade como direito dos povos do campo, direito social como preconizado nas Referências para uma política nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios.

Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica

da exclusão do direito à educação de qualidade para todos. (RAMOS; MOREIRA e SANTOS, 2004, p. 33).

Nesse sentido, Caldart (2008, p. 71) vai afirmar que:

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente (...).

A Educação do Campo surge como reflexo das lutas iniciadas pelos movimentos sociais do campo, compostos por sujeitos que formam, integram e contribuem para um projeto de sociedade justo, igualitário, de respeito a natureza e seus recursos. Uma luta, inicialmente pela terra para produção de vida e subsistência que depois foi ampliada e incorporada à luta por educação.

Esta pesquisa está vinculada à área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), História, Sociedade e Pensamento Educacional, relacionando-se à linha História da Educação. Vinculada também ao Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais (GPEMS).

O interesse em pesquisar o Programa Escola Ativa (PEA), objeto de estudo desse trabalho, surgiu em decorrência da atuação como profissional da Educação básica. Professora da rede pública estadual, lecionei em escolas localizadas em Áreas de Assentamentos da Reforma Agrária com turmas multisseriadas utilizando a metodologia do Programa Escola Ativa. Mais tarde, no período de 2009 a 2012, assumi a coordenação do referido programa no Estado de Sergipe.

O PEA, política pública voltada para o atendimento das classes multisseriadas, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), foi um programa de formação continuada para professores, específico para as classes multisseriadas, das escolas localizadas no campo.

As classes multisseriadas são uma forma de organização escolar amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus Art.ºs nº 23 e 28, os quais afirmam que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por

forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

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. (LDB N 9394/1996).

A baixa densidade populacional nas escolas do campo é uma realidade mas, atendendo ao que preconiza a LDB, N 9394/1996, em seu Artigo 4º, no qual afirma que é dever do Estado garantir o atendimento em escolas públicas e no seu inciso X afirma que deve garantir “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”, como possibilidade para que as escolas sejam mantidas, mesmo com baixa taxa de matrícula, os alunos são organizados em classes multisseriadas. Moura e Santos (2010, p. 35) trazem uma definição para essas classes e afirmam que “as classes multisseriadas ou uni docentes são caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor”.

Esse ensino multisseriado não é algo recente no Brasil, está presente desde o século XIX, através do Método Lancaster ano, no qual, devido ao baixo índice populacional na escola, os alunos eram agrupados no mesmo espaço e os mais desenvolvidos ajudavam os professores no trabalho com os iniciantes no processo e assim o ensino foi difundido de forma que atendia uma quantidade de alunos na mesma sala e com um único professor.

A multissérie é uma forma de organização escolar na qual numa mesma sala de aula, são agrupados alunos de várias séries/ano, sob a responsabilidade de um professor. Essa junção de alunos é predominante nas séries iniciais do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano). Mesmo sendo uma realidade educacional, essa organização escolar muitas vezes fica invisibilizada, necessitando atenção do poder público, estando na pauta das discussões.

É preciso partir do pressuposto do direito à educação e avançar, política e pedagogicamente para a construção de formas de organização da

escolarização mais humanas e humanizadas que busquem romper com as muitas naturalizações que persistem na área educacional (ARROYO, 2001).

É necessário olhar para os alunos que estudam nessas classes como sujeitos de direitos e deveres, sendo disponibilizada mais atenção por parte dos órgãos públicos. Comungando com a ideia de Barros; Hage; Corrêa e Moraes, (2010, p. 30), elas precisam ganhar visibilidade, [...] “sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas” [...], garantir sua existência ao assumir o compromisso de promover uma educação de qualidade pautada nos direitos humanos e sociais.

De acordo com Inep/Censo Escolar da Educação Básica 2020, Sergipe possui 461 escolas organizadas a partir da multisseriê. Essas escolas atendem a 11.036 alunos distribuídos em 687 turmas. A rede municipal de ensino agrega a maior parte dessas turmas, 673, restando apenas 06 turmas que pertencem a rede estadual e 08 a rede privada. Chama a atenção o fato de a rede privada também possuir turmas multisseriadas em sua organização escolar, demonstrando assim que as classes multisseriadas estão presentes nas esferas do poder público e privado e demandam propostas pedagógicas que atendam às suas especificidades.

Gráfico 01. Turmas Multisseriadas no Estado de Sergipe



Fonte: Inep/Censo Escolar da Educação Básica 2020

Outro dado revelado pelo Inep/Censo Escolar da Educação Básica 2020, é em relação a localização dessas escolas, antes, predominantemente localizadas na zona rural. De acordo com o levantamento, 28 dessas escolas estão localizadas em áreas urbanas. Na área rural, a justificativa para a existência dessas classes está relacionada a baixa densidade populacional, mas tratando da área urbana, nos inquietamos com essa constatação e nos perguntamos sobre

os motivos que têm contribuído para a formação de turmas multisseriadas em áreas urbanas. O que temos clareza é a existência das classes multisseriadas e a necessidade de políticas públicas para atendimento.

Gráfico 02. Localização das turmas



Fonte: Inep/Censo Escolar da Educação Básica 2020

Em estudo realizado, Parente (2014), constatou que as classes multisseriadas estão presentes em diversos países, elas nasceram como alternativa política para assistir à população que vivia à margem do sistema educacional, notadamente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, afirmando ainda que elas resultam de uma necessidade e não uma escolha pedagógica, diferentemente da realidade de alguns países europeus.

Segundo a autora, os países europeus como: Irlanda, País de Gales, Noruega, Suécia; Finlândia; Inglaterra e Islândia têm a multisseriação como escolha pedagógica para o atendimento da população que reside em áreas rurais onde a quantidade de crianças em idade escolar é baixa ou em alguns casos, independente desse percentual quantitativo. Ainda nesses países, a multisseriação é abordada nos cursos de formação para professores como elemento da metodologia e dos currículos. Realidade distante da situação brasileira.

Aqui no Brasil, as classes multisseriadas foram atendidas com o PEA que esteve presente na estrutura educacional do Brasil no período de 1997 até 2012. Foram quinze anos de existência nas escolas do campo, deixando um legado que precisa ser analisado.

O programa está presente em todas as Unidades Federativas e em 3.109 municípios. Atualmente 37.196 escolas municipais e 2.132 escolas da rede estadual têm o PEA. As escolas recebem kits pedagógicos e cadernos de

ensino pedagógico específicos para a multissérie e os professores recebem capacitação continuada de 240 horas. (BRASIL, 2009).

Como visto, o PEA até 2008 estava presente em mais de 50% do total de municípios brasileiros, levando em consideração que o país possui 5.570 municípios (IBGE, 2020), garantindo recursos pedagógicos para alunos e escolas, além de formação continuada para os professores que desenvolviam a metodologia em sala de aula.

Em Sergipe, de acordo com os dados gerenciais, disponibilizados pela SEDUC (SERGIPE, 2011), em 2010, quatrocentas e trinta e três (433) escolas municipais e vinte (20) estaduais desenvolveram a metodologia, envolvendo seiscentos e noventa e três (693) professores municipais e trinta e dois (32) estaduais; quinze mil cento e três (15.103) alunos da rede municipal e seiscentos e trinta e um (631) da rede estadual; cinquenta e três (53) professores multiplicadores e dois (02) supervisores de curso.

Tabela 1: Programa Escola Ativa em números

	Municipal	Estadual	Total
Escolas	433	20	455
Professores	693	32	725
Alunos	15.103	631	15.734

Fonte: Dados Gerenciais, Sergipe 2011.

Diante dessa abrangência do programa, tornou-se necessário fazer um levantamento dos trabalhos científicos já realizados que tiveram o PEA como objeto de estudo. Iniciamos a busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras chaves programa escola ativa e classes multisseriadas. Foram localizados 38 trabalhos. Desse universo, apenas 10 tinham pertinência com a pesquisa, conforme relacionados abaixo.

Tabela 2: Relação de teses e dissertações

Autor	Título	Ano	Tipo
Milena de Lima Mascarenhas	Educação do Campo no Âmbito do Programa Escola Ativa: Relações/Implicações na Formação Continuada de Professores(as) no Município De Feira De Santana	2018	Dissertação
Maria Marly De Oliveira Coelho	Formação do Professor e o Processo Ensino-Aprendizagem no Programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus.	2017	Tese

Izete Magno Correa	Ressignificando o Programa Escola Ativa: Caminhos e Implementação	2014	Dissertação
Patricia de Fatima Souza	Análise do Discurso dos Livros Didáticos Para a Educação do Campo: Aspectos Semiolinguísticos da Contextualização	2014	Dissertação
Vilson Alves Moreira	Educação do Campo e Docência no contexto da Agricultura Familiar: o PEA/MEC no município de Salinas – MG	2013	Tese
Cleane de Jesus Costa Barradas	Formação Continuada de Professores Do Programa Escola Ativa em Buriti (Ma)	2013	Dissertação
Márcia Cristina da Cruz Aragão	A Educação do Campo e o PEA: Uma análise do Programa em Escolas Sergipanas	2011	Dissertação
Cleide Carvalho de Matos	Concepções, princípios e organização do currículo no Projeto Escola Ativa	2010	Dissertação
Angélica Maria Frazão de Souza	Projeto EA no Maranhão: a prática dos professores e supervisores no município de Viana	2009	Dissertação
Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves	PEA: Educação do Campo e Trabalho docente	2009	Tese

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Refinando a busca, acrescentamos mais uma palavra-chave às anteriores, educação do campo e foram localizados 26 trabalhos desses, apenas 8 eram pertinentes e já haviam sido contemplados na tabela anterior, ficando de fora dessa busca os autores Angélica Maria Frazão de Souza (2009) e Maria Marly De Oliveira Coelho (2017). Na busca, não delimitamos o período de tempo, mas todos os trabalhos encontrados foram concluídos no período de 2009 à 2017, significa que são os únicos trabalhos identificados com as palavras chaves: programa escola ativa; classes multisseriadas e educação do campo.

Os trabalhos encontrados podem ser agrupados em grupos específicos de acordo com a categoria analisada. Formação continuada para professores que atuavam no PEA foi analisada por quatro pesquisadores: Milena Mascarenhas (2018); Maria Coelho (2017); Vilson Moreira (2013) e Cleane Barradas (2013).

Outra categoria explorada em alguns trabalhos foi referente à prática pedagógica docente, buscando a influência do PEA na ação cotidiana da sala de aula. Nesse grupo encontramos os trabalhos produzidos por: Márcia Aragão (2011); Angélica Souza (2009) e Gustavo Gonçalves (2009).

Os outros dois trabalhos restantes ocuparam-se nos estudos de implantação e implementação do PEA, incluindo aspectos de formação de professores e prática docente, foram

realizados por: Izete Correa (2014) e Vilson Moreira (2013). Por último, mas não menos importantes, vem os trabalhos realizados por Patrícia Souza (2014) que buscou identificar as estratégias discursivas voltadas para a contextualização em livros didáticos do Programa Escola Ativa, preparados especificamente para turmas multisseriadas do campo e Cleide Matos (2010) que analisou a concepção de currículo adotado pelo PEA.

Os estudos desses pesquisadores ajudarão na discussão e esclarecimentos de pontos ainda obscuros em relação ao PEA, objeto de estudo dessa pesquisa. As ideias apresentadas pelos autores servirão de embasamento teórico na construção do conhecimento aqui pretendido, visto que são estudos construídos ao longo da história e corroboram, num processo dialógico, materialmente para a compreensão da realidade.

No total, foram analisados 10 trabalhos científicos que tiveram como objeto de estudo o PEA relacionado às classes multisseriadas e a educação do campo. Desses trabalhos três são teses e sete são dissertações. A pequena quantidade de pesquisas realizadas que envolvem esse objeto de estudo demonstra ser um campo com necessidades de ampliação e demanda novas pesquisas.

Um dado interessante que chamou a atenção foi que no PPGED existe apenas um trabalho que discute o PEA para as classes multisseriadas nas escolas do campo, realizado pela professora Márcia Aragão, no ano de 2011 e orientado pela professora Dr^a Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus.

O PEA tem suas raízes históricas no Programa Escuela Nueva da Colômbia, programa esse que foi selecionado pelo Banco Mundial (BM) como referência em educação para o ensino multisseriado na América Latina. Para o BM, investir em educação significava garantir a hegemonia capitalista, a disseminação da sua ideologia do controle e dominação dos modos de pensar através da seleção dos conteúdos a serem trabalhados no ambiente escolar.

A lógica era disseminar conteúdos mínimos que garantissem a formação dos trabalhadores que a sociedade capitalista precisava. E a educação servia e ainda serve para difundir os conteúdos e valores necessários para a manutenção do controle sobre os sujeitos. Nesse sentido Tonet (2016), vai afirmar que uma das formas de reprodução social é mediada pela educação, atuando na reprodução das relações dominantes existentes na sociedade.

(...) a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014. p. 1139).

Os autores citados anteriormente comungam da mesma ideia referente ao papel desempenhado pela educação, a reprodução de padrões necessários para a manutenção dos espaços e controle da classe dominante sobre a classe dominada.

Seguindo o direcionamento das Agências Internacionais, o PEA foi implantado no Brasil em 1997, inicialmente nos estados da região Nordeste. Anos depois, foi se consolidando e disponibilizado para todos os estados do país.

O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais. Para tanto focalizava dois vértices: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas. Foi elaborado a partir da experiência do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvido na Colômbia na década de 80 do século anterior (ANTUNES-ROCHA; GONÇALVES; RIBEIRO, 2010, p. 58).

O programa foi criado para atender a demanda de escolarização da classe pobre da Colômbia moradora da zona rural e, aqui no país, foi destinado à região marcadamente pobre do país. É salutar observar que esse programa veio para o Brasil a partir de convênio firmado entre o governo federal, exercido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o BM.

Para Jesus (2015), o Ministério da Educação, a partir da assinatura desse convênio, constrói um caminho para a educação pautado nos critérios da mercantilização, entregando-a aos programas financiados pelo BM.

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do staff como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014. p. 1139).

A agência financeira internacional emprestou dinheiro, forneceu assessoria técnica, mas em troca o governo precisava cumprir a agenda ideológica dessa instituição, disseminando a educação que se pretendia para os filhos da classe trabalhadora, ou seja, a educação para essa

parcela da população ficou à cargo das instituições empresariais para que formassem seus futuros empregados.

Diante da realidade das classes multisseriadas nas escolas do campo, sua permanência como meio viável para garantir a educação dos povos do campo é necessário indagar: Quais políticas públicas foram efetivadas para essas classes? Houve influência dos Movimentos Sociais na implantação e implementação do Programa Escola Ativa? Como se desencadeou a construção da concepção de Educação do Campo? Responder a essas questões nos trouxe a dimensão da atuação do poder público para o atendimento e garantia dos direitos dos povos do campo a educação de qualidade no e do campo.

Assim, definimos como nosso problema de pesquisa compreender o PEA enquanto política pública para as classes multisseriadas organizadas nas escolas do campo de Sergipe. Nossa hipótese é que o PEA foi implantado e implementado nas classes multisseriadas das escolas do campo, mas ele não conseguiu romper com a educação rural e atender as necessidades e especificidades da Educação do Campo.

O termo “Educação do Campo”, de acordo com Caldart (2012), surgiu inicialmente como “Educação Básica do Campo” durante a preparação da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. No processo de discussão para a construção do Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, passou a ser chamado “Educação do Campo”, termo esse que foi reafirmado nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

A discussão dessa educação perpassa por questões relevantes, como afirmam Kolling, Nery e Molina (1999),

[...] quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999. p. 26).

A educação está intimamente ligada a várias questões inerentes aos sujeitos do campo, a formação para além da escolarização, formação humana respeitando as origens e histórias de cada educando. Ainda em Kolling, Cerioli e Caldart, (2002), eles trazem essa preocupação com a escolarização da população do campo, percebem que a educação engloba os processos sociais

de formação dos sujeitos, relacionando-se com a cultura, valores, jeitos de produzir, formação para o trabalho e para a participação social.

Defender a Educação do Campo, para Caldart (2012),

[...] é lutar para que os trabalhadores tenham acesso à educação pensada por eles. É a luta pela terra, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, por isso sua origem ligada aos movimentos sociais de trabalhadores. (CALDART, 2012, p.263).

Educação voltada para a formação humana em suas diversas dimensões, pois não basta escolarizar, é preciso emancipar o sujeito. Defender uma educação emancipatória do sujeito na qual os trabalhadores e seus filhos tenham “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.” (FREIRE 1996, p 76). Para isso, é importante,

Fortalecer a Educação do Campo como área própria do conhecimento que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso. (MOLINA, 2002 p. 39).

O campo, aqui discutido, é percebido como local de produção de vida, cultura, conhecimentos e saberes produzidos na interação dos sujeitos entre si e com o meio. Para Fernandes (2004, p. 136), o campo é “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar e a sua identidade cultural”. Não deve ser visto apenas para produção, mercantilização, ele é lugar de vida e, sobretudo, lugar de educação. É nesse campo que a vida em suas mais diversas formas acontece e se perpetua.

É notório perceber o campo como um território em disputa, no qual parte da sociedade o percebe como espaço destinado a produção econômica, a exploração do trabalhador rural, ao agronegócio, negando a luta dos povos do campo pela conquista e permanência na terra e pela educação. A educação ofertada para o campo, reflete essa disputa.

Durante muito tempo, a educação oferecida aos povos do campo foi precarizada, seguindo uma lógica mercadológica na qual o campo seria apenas para a produção agrícola e pecuária, era preciso esvaziar o campo. Dessa forma não havia interesse em oferecer uma educação de qualidade para os povos que ali viviam, o que imperava era a dicotomia campo e

cidade na qual o campo era visto como sinônimo do atraso, subdesenvolvimento, realidade a ser superada enquanto a cidade significava o progresso, a modernidade.

Infelizmente essa realidade ainda persiste, o campo cada dia mais sendo avaliado pelo referencial da produção mercadológica, do espaço privilegiado para o agronegócio enquanto os povos que ali residem experimentam o descaso com a saúde, educação, moradia e outras necessidades básicas. A educação pública oferecida ainda reflete a baixa intencionalidade na oferta de uma educação de qualidade.

As escolas situadas na zona rural das cidades brasileiras recebem pouca atenção do poder público, em geral são pequenas construções prediais que contemplam uma ou duas salas, banheiro e secretaria. A maioria dessas escolas possui características negativas por serem comparadas ao modelo urbano educacional, visto como sinônimo de qualidade, padrão a ser percorrido.

Historicamente a escola rural tem-se prestado a disseminar a civilidade e os valores relacionados ao trabalho e à vida urbanos, anulando desta forma, os sujeitos que trabalham e vivem no campo, ou seja, os agricultores enquanto produtores de matérias primas, de conhecimentos, linguagens, culturas e artes (RIBEIRO, 2011, p. 28).

Escola rural e urbana avaliadas por uma lógica mercadológica na qual o urbano se sobrepõe ao rural e passa a ser o modelo referencial esquecendo-se das especificidades de cada um. É uma lógica perversa, de anulação e invisibilidade de um modo diferente de ser e estar na sociedade, é padronizar uma forma de existência.

Historicamente, de acordo com as ideias de Munarim e Locks, (2012, p. 85), a educação rural brasileira foi concebida e operacionalizada genericamente, sendo desconsideradas características como diversidade, especificidade e complexidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. A educação oferecida era pensada a partir do modelo urbano, empobrecida de significado para os povos do campo.

Em oposição a esse modelo educacional rural e urbanocêntrico, surge o movimento Por uma Educação do Campo, organizado por um coletivo de educadores, principalmente ligados aos movimentos sociais, que tem por objetivo a busca por uma Educação do Campo onde os sujeitos sejam os protagonistas da educação. (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Esse movimento busca a efetivação do direito dos povos do campo à educação no e do campo. Educação No campo, refere-se ao lugar onde eles vivem, produzem a vida e, Do campo por ser pensada por eles. Caldart, (2002, p. 26) afirma que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento “por uma Educação do Campo” é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26).

Os educadores organizados realizaram, no ano de 1997, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Como fruto desse encontro, em 1998, na cidade de Luziânia, Goiás, ocorreu a I Conferência "Por uma Educação Básica do Campo". Esses dois eventos que marcam o surgimento da Educação do Campo produziram o documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) contendo as reivindicações do Movimento e se transformou na Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Como resultado das reivindicações, em 2001, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cujo objetivo é fomentar a política educacional direcionada às populações que vivem e trabalham nas áreas de Reforma Agrária. O referido programa foi executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Analizamos historicamente o programa Escola Ativa, uma política pública educativa voltada para o ensino multisseriado, buscamos um suporte teórico que contribuiu para a compreensão da relação que se estabelece entre os povos do campo às políticas públicas e à educação.

Com o objetivo de compreendermos e interpretarmos o processo histórico vivenciado pela sociedade, nos apoiamos em Hobsbawm (1997), que deixa claro que a tarefa primordial do historiador é descortinar os olhos e mostrar à sociedade contemporânea conhecimentos relevantes construídos a partir da história, perceber a relação contraditória existente entre aqueles que produzem e aqueles que detém os meios de produção. O autor apresenta uma análise sistemática e reflexiva sobre o processo histórico de formação da sociedade, sobretudo do Século XX e início do Século XXI, trazendo à tona a criticidade quanto ao modo de produção

baseado no capitalismo, no qual a lógica do mercado é a acumulação de lucros pela classe dominante a partir da exploração da mão de obra da classe trabalhadora.

Ainda referente à teoria histórica, Nelson Werneck Sodré (1987; 1974) vai afirmar que a história toma como objeto de conhecimento o processo de transformação vivido pela sociedade no decorrer do tempo. No Brasil, esse processo foi marcado pela contradição, a luta de classes presente em todo percurso da história. Através do trabalho, o homem enquanto ser social, transforma a natureza e se forma, desse modo, o poder originado da classe dominante vai se apropriar dos meios de produção e, a partir da exploração da força do trabalho da classe subordinada, possibilita o desenvolvimento econômico, social e político do país.

Nos baseamos nos estudos de Arroyo (2012; 2009; 2007; 2001) e Caldart (2020; 2012; 2008; 2004; 2002) para compreendermos a Educação do Campo, sua origem, construção e o protagonismo dos Movimentos Sociais para sua concretização. Classes multisseriadas, Hage (2011, 2010) traz o conceito e possibilidades de existência ao mesmo tempo que denuncia a situação vivenciada por professores e a precária estrutura física e material das escolas que possuem turmas multisseriadas. Para discutirmos a formação de professores, nos apropriamos das ideias de Molina (2017, 2004, 2002) quando defende que a formação precisa contemplar a luta dos Movimentos Sociais pela terra e por educação, precisa preparar o professor para atuar nas classes multisseriadas do campo, atendendo às necessidades intrínsecas dessas classes visando a formação do sujeito em suas várias dimensões e assim, contribuir no desenvolvimento do intelecto dos sujeitos que educa sem esquecer a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos.

É neste contexto que essa pesquisa ganha relevância, porque possibilitará a compreensão do papel exercido pelas políticas públicas na garantia de uma educação de qualidade para os sujeitos que vivem e lutam por um projeto de desenvolvimento no campo, ancorada nos referenciais teóricos citados.

O objetivo geral da pesquisa é analisar historicamente o Programa Escola Ativa como política pública voltada para as classes multisseriadas no Estado de Sergipe, entre os anos de 1997 e 2012. Como objetivos específicos temos: evidenciar o processo histórico de luta dos movimentos sociais e a construção da concepção de Educação do Campo; identificar políticas públicas para a Educação do Campo direcionadas para as classes multisseriadas; identificar o

processo formativo destinado aos professores multiplicadores que atuavam com o PEA; refletir as contribuições do Programa Escola Ativa para a Educação do Campo.

O caminho a ser percorrido para a construção do conhecimento implica em escolhas epistemológicas e metodológicas, essas escolhas precisam atender as necessidades impostas para que se chegue ao conhecimento do objeto em estudo e a realidade seja esclarecida. Para Baquero (2009, p. 32), “A abordagem metodológica reflete pressupostos ontológicos e epistemológicos específicos e representa a escolha da abordagem e dos métodos de pesquisa num determinado estudo”.

Nesse sentido, assumimos a concepção do materialismo histórico para estudar e explicar os acontecimentos, a vida social contemporânea ao longo do tempo preservando o contexto a qual pertence, utilizando-se da dimensão histórica do processo em estudo.

Martins (2008) vai apresentar sequências necessárias para a construção do conhecimento do objeto baseadas na concepção marxista do Materialismo Histórico Dialético. Conhecimento esse produzido a partir da realidade concreta do objeto em seu processo histórico de existência e para desvelar essa realidade é necessário:

1. Tomada de consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo;
2. O conhecimento detalhado dessas partes pelo processo de análise;
3. A superação da visão analítica, buscando conhecer a mediação que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para as partes, de tal maneira que seja capaz de produzir da realidade uma síntese, que reproduz no pensamento do concreto, o real, com todos os seus movimentos, suas determinações e ricas significações, tornando-se um concreto pensado. (MARTINS, 2008 p. 132)

De acordo com o autor, o processo para a construção do conhecimento é realizado a partir da tríade: abstração-análise-síntese, sequência a ser utilizada durante o percurso de desenvolvimento dessa pesquisa.

Para entender as razões pelas quais as políticas públicas para a Educação do Campo são efetivadas ou não, é imprescindível conhecer o processo histórico no qual ela está inserida, não é compreensível buscar respostas apenas na situação vivenciada atualmente. A atualidade é fruto de um processo construído e cristalizado, então é necessário buscar as raízes desse processo.

Compartilhamos da ideia de Hobsbawm (1997 p. 4) quando afirma que: “continuo considerando (...) que a “concepção materialista da história” de Marx é, de longe, o melhor guia para a história” (...). Com essa afirmativa o autor apresenta a construção da história a partir de um processo teórico-metodológico para o qual o desenvolvimento da sociedade está diretamente ligado à luta de classes, modos de produção, trabalho, entre outros.

Tonet (2016) afirma que “para Marx, o trabalho é o ato ontológico fundamental do ser social. Isto porque o trabalho contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social”. Assim, o trabalho, enquanto categoria do Materialismo Histórico e Dialético, bem como a totalidade, dialética e contradição serão utilizadas na construção do conhecimento histórico da sociedade, enquanto espaço de embates e lutas de classes.

(...) para pensar uma forma de sociabilidade que seja mais justa, mais igualitária e, portanto, mais humana, não devemos partir de ideias, especulações ou fantasias, mas do processo de desenvolvimento real e concreto em que os homens estão envolvidos, de modo a compreender tanto a lógica desta forma de sociabilidade quanto a possibilidade de superá-la, partindo das suas próprias contradições. (TONET, 2016. p. 19).

Corroborando com Tonet (2016), Martins (2008), complementa afirmando que na contradição é possível identificar o elemento capaz de promover o desenvolvimento do ser e do pensar, apontando ainda que sem a contradição “não há movimento e sem movimento não há interação entre as coisas, entre as coisas e o pensamento, entre os pensamentos, entre as consciências, entre os valores etc”. (MARTINS, 2008. pág. 77).

O autor destaca ainda que a contradição presente no ser e no pensar é algo concreto, objetivo, material. O PEA foi uma política desenvolvida nas classes multisseriadas das escolas do campo pensada e executada inicialmente, sem a participação dos sujeitos do campo. Após a tomada de consciência, os sujeitos organizados através dos movimentos sociais, movimento de educadores, passam a questionar o modelo educacional imposto e tensionam o governo provocando uma modificação, a reformulação do programa.

É característica do marxismo ressaltar as transformações da realidade ao observá-la ao longo do tempo. Fixando o olhar em todo esse processo, percebe-se que as alterações sofridas pelo mundo em cada nova etapa histórica são decorrências da luta que os agrupamentos humanos travaram pela manutenção da vida. (MARTINS, 2008. Pág. 25).

Não fosse a ação dos movimentos sociais, a realidade da educação do campo poderia ter permanecido a mesma. A luta do movimento de educadores por uma educação que dialogasse com a realidade dos sujeitos que vivem do e no campo, as tensões produzidas por essa ação refletem o concreto e complexo sistema de relações sociais existentes entre as camadas da sociedade. Nesse sentido Martins (2008. Pág. 31) vai afirmar que “a ação do homem não se faz no vazio econômico, social, político e cultural de um momento histórico. Pelo contrário, ela desenvolve-se na concretude e na complexidade de um sistema de relações sociais produtor e reprodutor da vida”. A luta iniciou pela má distribuição das terras brasileiras, perpassando pelos vários campos da vida social, política e econômica, refletindo nas ações destinadas às classes multisseriadas, como foi o programa escola ativa.

O conhecimento foi construído a partir da observação, da experiência com o concreto, material, a realidade na qual os sujeitos estão inseridos e dessa realidade, totalidade, submetido à abstração, parte da realidade, em seguida, passa-se ao processo da análise no qual os detalhes importantes do objeto de estudo foram analisados e, após essa etapa, chegou-se à síntese, compreensão do fenômeno estudado e o conhecimento foi aprofundado.

Na verdade, não existe devir, movimento, processo ininterrupto de transformação do homem, do conhecimento e da sociedade sem a contradição. Ela não se constitui, portanto, como uma simples categoria abstrata, mas como um elemento que motiva a superação de uma situação por outra, e isso tanto no âmbito do ser quanto no do pensar. (MARTINS, 2008. pág. 82).

Compreender o PEA enquanto movimento concreto, material e real faz-se necessário perceber suas relações com a realidade social, econômica e política. Perceber na totalidade sua especificidade, a partir da dialética própria do movimento de construção do conhecimento, do tensionamento entre as forças.

Sobre a categoria da totalidade Tonet (2016. pág. 99), revela que:

Esta categoria significa que a realidade social se configura como um conjunto de partes, articuladas em processo permanente de constituição, em determinação recíproca, e que, além disso, tem o trabalho como sua matriz fundante. Por isso mesmo, é impossível conhecer efetivamente uma parte sem capturar as relações que ela mantém com a totalidade.

Compreendemos então que o PEA não pode ser analisado de forma isolada visto que ele é resultado dos interesses e ações de uma sociedade capitalista na qual uma classe encontra-se

subordinada a outra mediante a exploração e detenção dos modos de produção de vida e subsistência.

Através das categorias de análises identificadas anteriormente, totalidade, contradição e dialética, juntamente com as categorias consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica (FREIRE, 1967), buscamos analisar e compreender o modo pelo qual as (os) professoras (es) que participaram do processo de formação compreendiam o conteúdo transmitido no curso nas duas etapas distintas: a primeira quando o PEA era executado exclusivamente pelo FUNDESCOLA do Ministério da Educação sem a presença do Movimento da Educação do Campo e o segundo, quando esse Movimento vai participando das ações de reformulação e formação do PEA, causando divergências na apreensão das (os) docentes em formação continuada.

Assim, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, além da Introdução, interligados entre si para melhor compreensão e análise dos conteúdos abordados. No primeiro capítulo trazemos a discussão histórica sobre os movimentos sociais na América Latina, buscamos movimentos que tinham pauta de reivindicações semelhantes, a luta pela terra e pela reforma agrária, como é o caso do Zapatismo no México e o MST aqui no Brasil, sendo que esse último, acrescenta a luta pela educação. A pesquisa bibliográfica analisou referencial teórico existente sobre a origem, formas de atuação e principais reivindicações dos movimentos abordados, dando ênfase ao MST visto que precisávamos compreender como foi construída a concepção de Educação do Campo e essa construção histórica é fruto das lutas e resistências do povo camponês organizado através do Movimento.

No segundo capítulo buscamos as raízes históricas do Programa Escola Ativa, trazemos uma discussão sobre as classes multisseriadas e o Programa Escuela Nueva, modelo colombiano que serviu de referência para a implantação da estratégia metodológica aqui no Brasil. Construído a partir de pesquisa bibliográfica, documental e análise de referenciais teóricos específicos que trouxeram resultados de pesquisas sobre a construção, implantação e expansão do programa na Colômbia.

O terceiro capítulo traz o percurso histórico do PEA em terras brasileiras. A partir de trabalhos científicos, analisamos o processo de implantação, implementação, expansão, reformulação e encerramento das atividades do programa, bem como sua estrutura técnica, financeira e pedagógica. Ainda nesse capítulo, trazemos a história do programa em Sergipe.

Construída a partir de fontes primárias, documentos e relatórios produzidos pelas instituições responsáveis pela execução do PEA no estado, análise de dados referentes ao processo de formação dos professores, com fins de estabelecer explicações sobre as contribuições do programa para a Educação do Campo.

Já no quarto capítulo, partindo das análises anteriores e através de pesquisa de campo, trazemos as informações e conhecimentos sobre o programa coletados junto aos sujeitos participantes da pesquisa, profissionais que atuaram diretamente com o programa em suas áreas de atuação na educação, ajudando a esclarecer as estruturas nas quais o programa estava inserido bem como suas contribuições para a Educação do Campo.

Participaram dessa etapa (04) quatro professores que atuaram em sala de aula utilizando a metodologia do Programa Escola Ativa, sendo (02) dois da rede estadual de ensino e (02) dois da rede municipal; (02) dois professores multiplicadores que participaram das formações do referido programa e (02) dois profissionais que tiveram atuação na defesa da educação do campo e contrários aos programas.

Para selecionar os sujeitos que participaram da entrevista, o tempo de adesão do município ou Diretoria Regional de Educação (DRE) ao programa foi utilizado como critério: o primeiro e o último município e DRE a fazer adesão ao programa. Chegamos ao primeiro município, São Cristóvão, o supervisor de curso foi o único de Sergipe a participar da formação realizada na capital do Rio Grande do Norte em 1999. Desse município ouvimos também a professora mais antiga que desenvolveu a metodologia do programa em sala de aula. Oito municípios realizaram a adesão no último ano (2010), utilizamos então como critério para selecionar, o município que possuía a maior quantidade de escolas com turmas multisseriadas, chegamos ao município de Campo do Brito com 13 escolas. Porém a supervisora, alegando questões pessoais, não se dispôs a participar, então direcionamos nosso trabalho ao município de Parambu. Uma professora da DRE⁸, primeira a aderir e uma professora da DRE⁶, última a aderir ao programa.

Definidos os critérios, partimos para os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados. Realizamos entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, para possibilitar aos entrevistados exporem seus conhecimentos, percepções e avaliações de maneira mais livre sobre o PEA. Os entrevistados trouxeram detalhes do objeto de estudo que os documentos não exprimem, visto que mantinham contato direto em suas práticas diárias.

Após as entrevistas, os dados coletados foram transcritos com o cuidado de manter a fidelidade das informações, utilizando a metodologia da história oral para a transcrição dos dados obtidos através dos relatos dos entrevistados.

1. OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A LUTA PELA TERRA

Nesse capítulo abordaremos o nascimento e fortalecimento da Educação do Campo como processo histórico, vinculado diretamente às lutas e resistências protagonizadas pelos trabalhadores do campo, organizados na forma de movimentos sociais. O processo inicial para seu nascimento foi concretizado a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária- ENERA, ocorrido em Brasília ano de 1997, um ano após esse encontro, em julho de 1998, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST juntamente com outras organizações sociais, religiosas e não governamentais vão organizar a I Conferência Nacional por Uma Educação do Campo. Esses dois eventos vão marcar o surgimento da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro.

A união de forças das educadoras e educadores, organizados a partir de movimentos sociais, sindicais, universidade, entre outras, vai fortalecer a luta pela Educação do Campo e garantir vitórias no tocante ao estabelecimento de políticas públicas para o campo, a exemplo das Resoluções n.º 1 e n.º 2 do Conselho Nacional de Educação que institui diretrizes para a operacionalização da Educação do Campo na União, Estados e Municípios e o Decreto Presidencial Nº 7.352 de 2010 que instituiu essa educação como política pública de Estado.

Essas lutas ocorreram em vários países da América Latina: Cuba, México, Bolívia, Nicarágua e o Brasil e tinham objetivos em comum: a luta pela terra, pela reforma agrária e, inseparavelmente, por educação. Então para entender as políticas públicas direcionadas para a Educação do Campo faz-se necessário compreender como e porque ela surgiu.

1.1. O início das lutas contra o avanço do neoliberalismo no campo

Historicamente a população pobre da América Latina sofre com as desigualdades sociais impostas pelos modelos econômicos vigentes desde a independência dos países que ocorreram em períodos distintos, sendo o Brasil o último país a reivindicar o fim da relação de subalternidade à Coroa Portuguesa. Modelos esses que geraram e ainda geram pobreza, miséria, desemprego, exclusão e expropriação. Devido a esse estado de negação de direitos essenciais à sobrevivência humana como terra, moradia, alimentação, direitos sociais, os sujeitos foram organizados a partir de grupos sociais e mediante ação de organizações civis passaram a lutar juntos por condições melhores de vida e um projeto de desenvolvimento para o campo e a sociedade.

A luta pela terra está na pauta de reivindicações dos povos do campo, travada no bojo da sociedade em desenvolvimento de uma política liberal em indisfarçável defesa do capital que, no atual contexto do capitalismo financeiro, é denominada de política neoliberal. A histórica organização social do campo na América Latina influenciou e fortaleceu a organização de camponeses que vieram a reivindicar por direitos à terra para morar, plantar, colher e sobreviver. Eles defendem uma concepção de sociedade justa e igualitária, onde todos tenham condições de viver dignamente com um modelo de desenvolvimento econômico sustentável que respeite a natureza e seus recursos. Em contraposição ao projeto de desenvolvimento do agronegócio, prejudicial à natureza, à saúde e à vida humana em várias dimensões.

Os camponeses lutam para sobreviver da terra com condições de vida e dignidade, extraindo dela os alimentos necessários à sua sobrevivência, produzindo cultura, saberes e identidade.

Na América Latina, a luta emancipatória tem suas raízes em ações de resistência e reivindicativas que se desenvolveram no coração de sistemas sociais altamente excludentes, com profundas desigualdades sociais com práticas discriminatórias em relação a uma parcela considerável de seus habitantes, além de Estados historicamente oligárquicos e autoritários. (WARRER, 2008. p. 505).

Eles tentam resistir a um modelo de sociedade no qual existe uma disputa histórica entre os diferentes projetos de desenvolvimento para o campo. De um lado o camponês defende a terra como espaço de produção da vida, de outro, o projeto que percebe o campo como espaço de produção agrícola, visando reduzir a população campesina para aumentar a produção agropecuária, modelo de desenvolvimento pautado no capital e na lógica do mercado, o que implica mão de obra mecanizada.

O modelo econômico neoliberal, pautado no livre comércio, redução da interferência do Estado na economia, possibilitou aos empresários do agronegócio expandir os seus negócios, melhorar suas condições de produção aumentando assim seus ganhos. Enquanto o camponês viu sua terra, produção e sobrevivência ameaçadas, sem condições de sobreviver no campo, viu-se reduzido a empregado sem garantias trabalhistas que lhe permitissem uma vida, minimamente, digna, assim, vendia sua mão de obra às empresas.

Nos países periféricos, a denominada “crise da dívida”, iniciada em 1982, contribuiu para a inserção de medidas políticas mais profundas nos países latino-americanos e no desgaste social e político dos mesmos, incluindo nestes aspectos as experiências de regimes ditatoriais civil-militar que marcaram a

vida cotidiana na região. As diferentes crises posteriores (parciais e regionalizadas), a abertura política e seus efeitos nos países que faziam parte do bloco soviético, o resultado dos ajustes estruturais no sentido da hegemonia ideológica do programa liberal, entre tantos outros fatores políticos e econômicos, motivaram a intervenção do BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI), na promoção de reformas na organização dos Estados periféricos. (CARDOSO, 2019. p. 538).

Essas reformas protagonizadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) refletiam os interesses das elites nacionais e internacionais capitalistas que, segundo Morissawa (2001), visam controlar o custo da mão de obra, barateando ao máximo seu valor, acarretando o empobrecimento da população. Ainda de acordo com Cardoso (2019), “essas medidas visavam agraciar os credores internacionais políticos, econômicos e ideológicos, impulsionados por medidas práticas proferidas pelos Estados Unidos”. (CARDOSO, 2019. p. 539).

No vislumbre de copiar o modelo de desenvolvimento dos países capitalistas desenvolvidos, os países periféricos da América Latina contraíram dívidas altas juntos ao FMI e BM, visando acelerar o processo de desenvolvimento industrial no país. Esses empréstimos representaram a submissão desses países junto aos credores e passaram a assumir compromissos que iriam resultar em intervenções na estrutura da sociedade.

Neste sentido, as reformas políticas difundidas por agências internacionais, são difundidas por meio de empréstimos e projetos desenhados nos países centrais e com forte efeito ideológico, social e político na periferia, mas com resultados importantes das formas moleculares de acumulação do capital cuja base se situa na superexploração do trabalho. (CARDOSO, 2019. p. 543).

O FMI e BM disponibilizaram ajuda aos países pobres, periféricos, mas o preço pago por essa ajuda empobreceu ainda mais os países. Os juros da dívida são altos então os países pobres, sem condições de concorrer no mercado com os países capitalizados, viram suas economias perderem espaços para as grandes empresas transnacionais que se instalaram nos países menos capitalizados em busca de mão de obra barata. O não pagamento da dívida acarreta ao país devedor à dependência junto aos credores que, por sua vez, vão intervir cada vez mais na estrutura social impondo medidas de controle de gasto público, redução da intervenção do Estado na economia o que irá refletir em áreas essenciais e estratégicas como educação e saúde.

Para Morissawa (2001), a nova ordem financeira internacional ocasiona a exclusão social de milhares de seres humanos, submetendo governos e povos a um “colonialismo de

mercado”, abre as portas da nação transformando-os em reserva de mão de obra barata e de recursos naturais. É a exploração exaustiva exercida pelos países capitalizados sobre os países menos capitalizados.

Para enfrentar a situação e resistir às investidas do capital, resta ao camponês organizar-se enquanto movimento para reivindicar direitos, interesses dos trabalhadores, essa é a justificativa da luta e resistência por uma terra para o trabalho, para a produção da vida e cultura do camponês que se opõe ao modelo capitalista que torna a terra objeto de negócio, ampliação de mercado, lucros e desigualdades sociais entre os habitantes.

Sozinhos, os camponeses não conseguem enfrentar essa disputa. É necessário a organização do coletivo a partir de organizações civis e políticas para assim lutarem por ideais comuns a todos. A luta liderada por camponeses, aconteceu em diversos países da América Latina no início do século XX, as necessidades materiais constituíram pautas políticas de reivindicações e de transformação social.

Portanto, quando necessidades materiais transformam-se em representações simbólicas de carências de determinados grupos e, conseqüentemente, eles constroem pautas políticas reivindicativas ou para a transformação social dessa situação, temos o nascimento de uma ação coletiva ou de movimento social específico, como é frequentemente denominado. (WARREN, 2008. p. 506).

No caso específico da América Latina, Nogueira (2011) enfatiza que as causas que fizeram surgir os movimentos sociais foram múltiplas e destaca principalmente “o desenvolvimento da política neoliberal e seus rebatimentos nos países como fator decisivo para a emergência desses movimentos”. (NOGUEIRA, 2011. p. 96).

Aqui nos limitaremos a abordar os Movimentos Sociais do Campo a partir da pauta comum da luta pela terra e pela Reforma Agrária sem, contudo, desconhecer que há uma ampla pauta de reivindicações dos movimentos do campo correspondente à diversidade de temas e considerações sócio-históricas de cada sociedade latino-americana.

1.2. A luta pela Reforma Agrária no México

A situação gerada pelo modelo de desenvolvimento do campo baseado no neoliberalismo, traz inúmeras consequências para a questão agrária impactando diretamente nas

questões econômica, social e política, reflexo da estrutura capitalista implantada na sociedade. De acordo com Fernandes (2001. p. 23),

A questão agrária é o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção.

Essa questão é recorrente em vários países e em cada um ela traz marcas profundas de desigualdade social, política e econômica. No México, início do século XX, camponeses liderados por Emiliano Zapata, iniciaram um movimento de revolução, insatisfeitos com a postura assumida pelos governos em abrir as portas da nação para que o capital estrangeiro pudesse explorar os recursos naturais do país visando o aumento da produção para exportação, além da grande concentração de terras nas mãos dos latifundiários. Para Morissawa (2001), a ideia dos governos era transformar as grandes propriedades em modernas agroindústrias, onde os camponeses vendiam sua mão de obra. Devido ao processo de expansão do latifúndio no país para a produção, muitos camponeses perderam suas terras, venderam a preço abaixo do mercado sem condições de manter a produção e disputar o mercado com os grandes produtores.

Camponeses organizados a partir da organização social, tinham como pauta de luta: a Reforma Agrária, recuperar as terras que foram tomadas dos familiares antepassados e oposição à transformação das propriedades rurais em agroindústrias. O manifesto lançado por eles, tornou-se símbolo da reforma agrária na América Latina¹. O Movimento Zapatista, como ficou conhecido, conseguiu atingir um de seus objetivos, a reforma agrária foi assegurada na Constituição mexicana de 1917. “La Reforma Agraria, con un ánimo justicialista derivado de la Revolución Mexicana de 1910, fue instituida para distribuir tierras, recursos de fomento e impulsar socialmente a los campesinos de llamado “sector social””. (MACKINLAY, 2008. p.165).

A reforma não conseguiu impedir a concentração de terras nas mãos dos latifundiários, bem como criar condições para a manutenção dos camponeses em seus lotes. Mackinlay (2008) e Morissawa (2001), são enfáticos em afirmar que os camponeses mexicanos tiveram acesso à terra, mas sem assistência governamental para desenvolver sua produção, muitos deles acabaram vendendo suas terras, o que aumentou a pobreza e miséria no campo, influenciando

¹ Manifesto conhecido como Plano de Ayala, um programa de Reforma Agrária que preconizava a imediata restituição das terras aos camponeses roubadas pelos latifundiários e a distribuição dos latifúndios entre as comunidades, *ejidos* e camponeses pobres. Ver Sória, 2019.

o êxodo rural. Na experiência mexicana de reforma agrária ficou evidente que não basta distribuir terras, é preciso criar condições para que os camponeses possam garantir seu sustento, produzir na terra o seu alimento, sua forma de sobrevivência com dignidade e qualidade. Políticas públicas, assistência técnica são essenciais para essa realidade.

1.3. A luta pela Reforma Agrária no Brasil

No Brasil a situação não foi diferente. A propriedade da terra foi efetivada mediante apropriação. Os povos nativos que aqui estavam, foram surpreendidos com a chegada dos colonizadores europeus que aqui desembarcaram e se apropriaram do território. Logo depois, com o objetivo de explorar e povoar as terras brasileiras, de acordo com Morissawa (2001), o Brasil foi dividido em Capitânicas Hereditárias e concedidas a nobres portugueses que podiam explorar desde que pagassem impostos à Coroa. Seus “donos” doavam pedaços de terra aos amigos, familiares ou a qualquer pessoa escolhida por eles, enquanto o camponês limitou-se a utilizar as terras dos senhores enquanto lhe era permitido.

Não há nenhuma intenção de fazermos uma digressão histórica desde os tempos da colonização, mas de refletir como a questão do direito e distribuição da terra no Brasil é marcada pelo estabelecimento de grandes propriedades, expulsão e exploração do trabalhador rural. O antropólogo Darcy Ribeiro (1986), traz essa reflexão e aponta o grande papel da elite nacional na distribuição e acúmulo das terras brasileiras, colocando em prática um projeto de sociedade voltado para seus interesses, excluindo e expropriando o trabalhador, além de incutir a ideia de povo atrasado, inferiorizado por suas próprias características.

Primeiro, que não é nas qualidades ou defeitos do povo que está a razão do nosso atraso, mas nas características de nossas classes dominantes, no seu setor dirigente e, inclusive, no seu segmento intelectual. Segundo que nossa velha classe tem sido altamente capaz na formulação e na execução de projeto de sociedade que melhor corresponde a seus interesses. Só que este projeto para ser implantado e mantido precisa de um povo faminto, chucro e feio. (RIBEIRO, 1986. p. 03).

A sociedade brasileira foi pensada e estruturada por uma classe social que se preocupou em garantir seus privilégios em detrimento da outra classe, usufruindo da força de trabalho dos subalternos para assim garantir sua prosperidade.

(...) sabemos agora, porque só assim a velha classe pode manter, sem sobressaltos, este tipo de prosperidade de que ela desfruta, uma prosperidade jamais generalizável aos que a produzem com o seu trabalho, mas uma prosperidade sempre suficiente para reproduzir, geração após geração, a

riqueza, a distinção e a beleza de nossos ricos, suas mulheres e filhos. (RIBEIRO, 1986. p. 03).

“A apropriação do território brasileiro pelos portugueses, há quinhentos anos se deu pela colonização de exploração, cujo objetivo era arrancar da Colônia tudo que ela pudesse oferecer”. (MORISSAWA, 2001. p. 57). A história que, guardada as devidas diferenças de períodos e seus contextos, se repete insistentemente aqui no Brasil, o poder de alguns sobre a terra impondo suas vontades a aqueles julgados inferiores, resta-lhe a subordinação. Expropriação e apropriação de um bem comum, baseado na relação de domínio entre os povos.

Essa forma de distribuição de terras, deixou sequelas na estrutura fundiária do país que apresenta sérios problemas e impactam diretamente na vida dos camponeses, Fernandes (2001. p. 23), afirma que:

Os problemas referentes questão agrária estão relacionados, essencialmente, à propriedade da terra, consequentemente à concentração da estrutura fundiária; aos processos de expropriação, expulsão e exclusão dos trabalhadores rurais: camponeses e assalariados; à luta pela terra, pela reforma agrária e pela resistência na terra; à violência extrema contra os trabalhadores, à produção, abastecimento e segurança alimentar: aos modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos, às políticas agrícolas e ao mercado, ao campo e à cidade, à qualidade de vida e dignidade humana.

Essa questão é complexa, compreendendo as dimensões social, política e econômica que impactam diretamente na vida dos sujeitos que precisam da terra para garantir seus modos de produção de vida, cultura e identidade. Sua forma de existir por isso, lutam e resistem pela garantia de direitos básicos.

O Brasil vivenciou uma situação de contraste bem marcado no sentido econômico e social. Furtado (1989), afirma que o país ocupou lugar como exportador de matéria prima para o mercado Europeu no século XIX, enquanto a produção local de alimentos para o consumo interno era baixa, a atenção estava voltada para o comércio exterior, garantia de retorno financeiro e relações internacionais com outros países. Outro contraste é referente à dimensão do país, extenso território destinado ao latifúndio enquanto o trabalhador rural precisa lutar para garantir um pedaço de terra.

A Lei Nº 601, promulgada em 18 de setembro de 1850, conhecida como A Lei da Terra (BRASIL, 1850), restringiu o direito de posse da terra. Por essa legislação, a terra só poderia ser adquirida por quem tivesse condições de pagar por ela, limitando assim o acesso da

população campesina à terra. Dessa forma, essa Lei pavimentou o terreno para que negros e índios não tivessem acesso à terra, originando uma situação de marginalização, exclusão e racismo alicerçados no patriarcado.

Sem terra para construir moradia, para plantar e sobreviver dignamente, restou aos negros uma vida de submissão e negação de condições mínimas para sua sobrevivência. A partir da Lei foi legalizado o tratamento discriminatório para aqueles sujeitos viverem à margem da sociedade.

Conforme o Art. “1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, 1850). Essa lei veio beneficiar os latifundiários, pois estes detinham o poder financeiro para adquirir as terras, enquanto o camponês, sem capital disponível, restou apenas vender sua mão de obra nas fazendas dos senhores das terras.

“A classe dominante brasileira inscreve na Lei de Terras um juízo muito simples: a forma normal de obtenção da prioridade é a compra. Se você quer ser proprietário, deve comprar suas terras do Estado ou de quem quer que seja, que as possua a título legítimo” (RIBEIRO, 1986. p. 06). Dessa forma os grandes proprietários de terra, conseguiram ampliar seu latifúndio, aumentar suas produções e garantir prósperos resultados financeiros, enquanto os camponeses amargaram mais perdas.

Os camponeses acumulam histórias de expropriação e exploração, pois a estrutura fundiária do país, voltada para a propriedade privada, latifúndio, produção para exportação, não permitia a distribuição de terras democrática, de forma que os camponeses também tivessem acesso à terra. A concentração de terras nas mãos de poucos, despertou nos camponeses a indignação e, a partir de organizações sociais, como as Ligas Camponesas, iniciadas em 1955 no estado de Pernambuco, Nordeste brasileiro, organizaram-se e reivindicaram a Reforma Agrária.

Reforma Agrária é uma política pública para a democratização do acesso à terra e formação do campesinato (...). Foi defendida como uma possibilidade de desenvolvimento do capitalismo, bem como é uma forma de construção de novas experiências de luta contra o capital, ao mesmo tempo em que representa efetivamente a ressocialização dos expropriados (...) a reforma agrária é vista como questão econômica, como questão social, de solução de injustiças etc. (FERNANDES, 2001. p. 27).

Não basta distribuir terras, é preciso criar condições de novas relações de poder onde o camponês participe na construção de políticas públicas que atendam às necessidades sociais e econômicas, reduzindo assim as desigualdades sociais e outras formas de violência enfrentada pelos trabalhadores rurais. Ratificando essa ideia, Bambirra (1997), afirma que a reforma agrária é, acima de tudo, um imperativo de justiça social.

Faz-se notar a existência de uma disputa de território, modos diferentes de perceber o campo e a terra. Para os camponeses a terra significa produção da vida, cultura, identidade, relação de respeito com a natureza e seus recursos, contrário à visão do agronegócio, dos grandes proprietários de terras. Nessa disputa, resta aos camponeses a luta, resistência e conflitos com os latifundiários. Essa resistência ganha força a partir do momento em que passam a atuar em coletivo organizado, como ocorreu no final da década de 1950. Trabalhadores rurais organizados a partir das Ligas Camponesas, movimento surgido no Nordeste brasileiro, em Pernambuco que tinha como objetivo lutar pela reforma agrária cujo lema era: “Reforma Agrária na lei ou na marra!”. (MORISSAWA, 2001. p. 92).

Os trabalhadores do campo encontraram nas ligas camponesas o único meio legal para canalizar suas reivindicações. Entre essas reivindicações estavam o aumento do foro, trabalho obrigatório sem pagamento, despejo da terra sem indenização pelas benfeitorias e lavouras e a violência contra os trabalhadores praticada pelos latifundiários.

Desde el surgimiento del movimiento campesino, los propietarios rurales se armaron y fueron innumerables los conflictos en que los trabajadores perdieron sus vidas a pesar de que la figura central de las Ligas Campesinas era siempre la de un abogado, pues las Ligas se formaban cuando los campesinos sentían que sus tierras estaban amenazadas y apelaban a la justicia. (BAMBIRRA, 1997 s/n).

O engenho Galiléia foi a primeira liga camponesa, iniciada em 1955 na cidade de Vitória de Santo Antão. Esse engenho foi dividido em pequenos lotes de terra e cerca de 150 famílias de foreiros cultivavam a lavoura de subsistência e pagavam o foro, aluguel da terra, anualmente. O senhor da terra morava em Recife. Com a situação de exploração, violência e o aumento abusivo do foro, os camponeses reuniram-se e criaram a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco que mais tarde tornou-se a liga camponesa. A partir da organização social, enfrentaram os senhores de terras e mediante ação judicial em 1959 o engenho foi desapropriado e as famílias tiveram a posse da terra. (COUTINHO, 1984).

Galiléia tornou-se símbolo da força do movimento camponês. Outras ligas surgiram, entre elas a Liga de Sapé, nascida em 1958 estado da Paraíba, sendo essa a maior do Nordeste, contando com mais de sete mil sócios. O líder dessa liga, conhecido por João Pedro Teixeira, foi assassinado em dois de abril de 1962, deixando seu legado de luta e resistência contra as injustiças sociais no campo, em favor da reforma agrária onde o camponês tivesse direito a terra para plantar. Em entrevista concedida para o documentário *Cabra marcado para morrer*², a viúva Elizabeth Teixeira afirma que:

A luta que não pára, a mesma necessidade de 1964 está plantada, ela não fugiu um milímetro (...), enquanto se diz que tem fome, salário de miséria, o povo tem que lutar. Eu como venho sofrendo, eu tenho que lutar, até hoje eu luto. É preciso mudar o regime, enquanto tiver esse regime aí, essa democracia aí... democracia sem liberdade, Democracia com salário de miséria e de fome. Democracia com o filho do operário e camponês sem ter direito a estudar, não pode! (COUTINHO, 1984).

Com o início da Ditadura Militar as Ligas Camponesas foram perseguidas, mas mesmo assim, os camponeses continuaram suas lutas e passaram a pressionar o governo para que suas reivindicações fossem acatadas. Para amenizar os ânimos dos camponeses, em trinta de novembro de 1964, o então presidente Humberto Castelo Branco (1897-1967), promulgou a Lei Nº 4.504, denominada Estatuto da Terra. De caráter progressista, tinha como um de seus objetivos realizar a reforma agrária, mas de acordo com Morissawa (2001), o estatuto apenas criou o imposto territorial, definiu a função social da terra, mas não foi efetivado, serviu para controlar os conflitos entre os camponeses e latifundiários.

Esta Ley tuvo como objetivo dar respuestas políticas a los movimientos sociales anteriores al golpe y fue utilizada en la práctica para promover el proceso de colonización y de implantación del impuesto territorial progresivo sobre las propiedades improductivas. Buscaba pues, incentivar el desarrollo del capitalismo en el campo y, en ese sentido, era progresista. (BAMBIRRA, 1997. s/n).

Os governos não se dispuseram a realizar a reforma agrária, com exceção de João Goulart (1919-1976), que enxergava a reforma como fator positivo para melhorar a economia do país, mas os grandes proprietários de terras temiam essa ideia, pois significava para eles redução do latifúndio, do espaço para produção e de mão de obra. O camponês possuindo terra

² Documentário dirigido por Eduardo Coutinho, 1984, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s7pnKjA56-g>

em condições para plantar e sobreviver não precisaria tornar-se trabalhador assalariado, vender sua mão de obra nas grandes propriedades.

Reforma Agrária não ocorreu, houve projetos e ações de colonização em terras brasileiras, notadamente na região amazônica, mas não garantiram sucesso devido à falta de estrutura para a fixação dos camponeses na região que era pouco habitada, favorecendo então a concentração das terras nas mãos da iniciativa privada.

Mesmo no período da ditadura militar, os camponeses organizados continuaram em processo de fortalecimento dos ideais de luta. Sofreram perseguições, retaliações, torturas e perdas de muitos companheiros, mas mantiveram-se firmes na luta. Vários movimentos de agricultores foram surgindo como por exemplo: o Movimento de Agricultores Sem Terra (MASTER), esse foi criado no período anterior à ditadura militar, em 1950, no Rio Grande do Sul; Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (MASTRO, criado em 1981); Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudeste do Paraná (MASTES); Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná (MASTEN); Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro Oeste do Paraná (MASTRECO) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná (MASTEL). Todos esses surgiram no estado do Paraná, no período de 1982 e 1983. Além deles, a Igreja Católica, através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), disponibilizou espaços e apoio para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem e lutarem por seus direitos e contra todos os tipos de injustiças sofridas. (MORISSAWA, 2001).

Vários encontros e seminários foram organizados pela CPT em parceria com os movimentos a partir da década de 1980. No final de um desses encontros, os agricultores concluíram que “o maior inimigo dos trabalhadores é o modelo de desenvolvimento econômico porque vislumbrava apenas os interesses dos latifundiários, grileiros e grandes empresários”. (MORISSAWA, 2001. p. 136).

Durante a realização do 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ocorrido no período de 20 a 22 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel/Paraná, trabalhadores rurais de 12 estados da nação, além de outros representantes, decidem unir forças e criar movimento único voltado para a luta dos sem terras de abrangência nacional.

Surge assim o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Movimento de trabalhadores rurais nacional empenhado na luta pela terra e pela reforma agrária, buscando o

fim da concentração de terras nas mãos da classe dominante. Resistente ao avanço do capital no campo, as relações de trabalho por ele constituídas além das formas de dominação e exploração.

O MST não é resultado de uma proposta política de um partido, não é fruto de uma proposta da Igreja, nem do movimento sindical. Embora tenha conseguido apoio da conjugação dessas forças políticas, o MST é uma realidade que surgiu da lógica desigual do modo capitalista de produção. (FERNANDES, 2001. p. 60).

Através de sua organização, o movimento realizou várias ocupações de terras e prédios públicos espalhados pelo Brasil, o objetivo era atrair a atenção do governo e da sociedade em geral para a necessidade da democratização da terra. Precisava encontrar alguma maneira eficiente para atrair os olhares e “se os sem-terra não ocupam, o governo não faz nada” (CALDART, 2004. p. 27).

Semelhante ao movimento Zapatista, o MST luta pela terra e pela reforma agrária, além de políticas públicas que garantam condições do desenvolvimento da agricultura camponesa através de assistência técnica e estruturais para que os camponeses possam garantir sua produção de vida e sobrevivência, rompendo com uma lógica capitalista de produção baseada na exploração da mão de obra do trabalhador e livre mercado.

A estrutura organizacional construída pelo movimento, de acordo com Caldart (2004), fez dele uma referência entre os movimentos sociais do Brasil e no exterior também, sendo um dos poucos a lutar pela terra, pela reforma agrária e pela educação também. O MST acredita que a luta pela terra também perpassa a luta por educação. A escolarização dos camponeses era baixa, em alguns casos, quase inexistente, o que levou a organização priorizar a educação dos acampados e assentados, por isso Fernandes (2001), afirma que nesses espaços é comum encontrar escolas funcionando em barracos de lona, trabalhando, principalmente, com as quatro séries do ensino fundamental.

Coaduna com a ideia do professor Fernandes (2001), a professora Roseli Caldart, (2004. p. 225), lembrando que “é marca cultural do movimento: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST, têm que ter escola”. Essa escola em funcionamento, precisa estar vinculada à luta, estar voltada para a formação humana de sujeitos conscientes de seus direitos e papel desempenhado na estrutura social.

1.4. A luta pela terra e por educação

O movimento social de luta pela terra concebe a educação a partir do coletivo de pais, professores e estudantes engajados nesta luta. A partir de 1987 o Setor Nacional de Educação, composto pelo coletivo de educadores, foi formalizado verbalmente e no ano seguinte foi formalizado um Setor de Educação nos estados e juntos, esses Setores vão pensar a educação que se pretende para os acampados, assentados e seus filhos.

O Censo da Reforma Agrária, realizado pelo INCRA durante o ano de 1997, em parceria com algumas universidades brasileiras, apontou um índice de 29,5% de jovens e adultos analfabetos nos assentamentos, uma realidade que sabemos chegar a mais de 80% em algumas regiões e uma escolaridade média não superior a 4 anos, sendo encontrado um índice inferior a 2% de assentados com o ensino médio. (CALDART, 2004. P. 228).

Os dados sinalizam que a situação educacional do meio rural era e ainda é marcada por uma exclusão e defasagem muito forte, era necessário assumir posição diante dessa realidade e promover mudanças no sentido ideológico da escola. A escola precisava romper com a estrutura baseada na transmissão de conteúdos desconectados com a realidade vivenciada pelos acampados e assentados. O cotidiano da luta e resistência seria a base através da qual a educação iria se edificar. Formar sujeitos integrantes de um coletivo maior onde o direito de todos fosse o objetivo almejado.

Foi partindo dessas análises do sistema educacional brasileiro que educadoras e educadores do MST, realizaram no período de 28 a 31 de julho de 1997, em Brasília, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA. Juntos, afirmaram a necessidade da luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. A partir desse momento, o movimento conclama a sociedade para a necessidade de se pensar um modelo educacional voltado para as especificidades dos povos do campo, a educação que é oferecida para o meio rural, parte de uma lógica contraditória às reais necessidades dos sujeitos que vivem no campo. Essa foi a primeira proposta de política educacional para o campo articulada ao projeto de desenvolvimento do campo e do país contraposta ao modelo neoliberal existente. Ao final do encontro, o coletivo presente elaborou um documento chamado “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”, presente no Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998-2018, 2020, no qual assumem um posicionamento diante da realidade educacional vivenciada pelos povos do campo.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos de todo Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela reforma agrária e das transformações sociais.

2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação, isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso, nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo com base na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.
10. Entendemos que, para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
11. Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade sem-terra e de sua organização.
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas de meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela reforma agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa pátria, nossos princípios, nosso sonho...
14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir. (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA e CALDART, 2020, p. 35-37).

O Encontro traz ao debate o modelo de educação direcionado para os povos do campo, um modelo alinhado aos ideais neoliberais que provoca a exclusão das camadas mais pobres e a negação dos bens produzidos pela nação. Eles apresentam um novo modelo de educação que dialoga com suas vivências e necessidades. Buscam a construção de um novo projeto de sociedade no qual todos tenham seus direitos garantidos.

Um ano após a realização do I ENERA, no período de 27 a 31 de julho de 1998, o MST juntamente com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB) realizaram a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Agora no coletivo ampliado, vão reafirmar “o campo como espaço de vida com dignidade e que a luta por políticas públicas e um projeto educativo específico para os sujeitos que vivem no campo é legítimo”. (CALDART, 2004).

Durante o evento, os participantes da Conferência concluem que a única possibilidade de trabalhar para uma Educação Básica do Campo é através da vinculação ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, incluindo um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia da universalização do acesso à educação. Para a efetivação dessa proposta, os participantes assumem dez compromissos e desafios que vão desde a prática educativa a implementação das ações propostas no evento:

As práticas educativas do campo precisam estar vinculadas ao processo de construção de um projeto de desenvolvimento de sociedade alicerçado na luta dos movimentos sociais em defesa da vida com dignidade, resgatando valores humanos como: cooperação, solidariedade, justiça e respeito pela natureza, valorizando as diversas culturas existentes no campo.

As educadoras e educadores do campo vão mobilizar a sociedade em defesa da educação pública de qualidade para o camponês, na qual os conteúdos curriculares dialoguem com o cotidiano dos alunos.

Nessa perspectiva, a formação dos educadores e educadoras precisa assumir a identidade do campo, efetivando a construção de uma formação específica para aqueles que irão atuar na educação do campo. É função da escola repensar a organização dos tempos e espaços de modo a contemplar a cultura e identidade dos povos do campo através de uma gestão que possibilite a participação da comunidade local e dos movimentos sociais nas decisões a serem tomadas no desenvolvimento dos compromissos assumidos pela escola. A educação do campo se faz no engajamento de todos para o benefício de todos, a partir do diálogo e ação. (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA e CALDART, 2020, p. 95-98).

O coletivo de educadores parte do princípio de que lutar por uma educação do campo ganha sentido quando vinculada à construção de um novo projeto de sociedade na qual a

população participe dessa construção. Na educação do campo, a escola é um lugar privilegiado e precisa ser prática da cultura, saberes e fazeres dos povos do campo, lugar de fortalecer vínculos e cultivar valores humanos como a cooperação, solidariedade, coletividade e justiça.

O movimento de educadoras e educadores “Por uma Educação do Campo”, surge a partir da I Conferência e vai protagonizar a construção de um projeto de educação específico para os sujeitos que vivem no campo, contrapondo à educação rural, pautada no modelo econômico no qual o campo é visto apenas como espaço para produção agrícola, expansão do agronegócio, expulsão do homem do campo, desconsiderando as lutas de resistências protagonizadas pelos sujeitos que ali vivem.

Esse movimento busca a efetivação do direito dos povos do campo à uma educação no e do campo:

Nesse processo preconiza-se uma educação “no campo”, porque o povo tem o direito de ser educado onde vive; “do campo”, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, e que seja vinculada a sua cultura e as suas necessidades. Esta nova concepção de educação, dentre seus princípios, se direciona no sentido da construção da identidade e autonomia das populações do campo. (MUNARIM; LOCKS, 2012. P. 86).

Os dois eventos, I ENERA e a I Conferência, marcam o surgimento da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro com políticas e diretrizes específicas. Como resultado das reivindicações, em 2001, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cujo objetivo é fomentar a política educacional direcionada às populações que vivem e trabalham nas áreas de Reforma Agrária. O referido programa foi executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Educação do campo e PRONERA como política de Estado.

Educadoras e educadores juntos, produziram o documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) contendo as reivindicações do Movimento, documento esse que se transformou na Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. É o início de um processo de vitórias alcançadas pelos Movimentos Sociais. Através dessa resolução, o CNE vai reconhecer e estabelecer para as instituições que integram os sistemas de ensino as especificidades da Educação do Campo em âmbito nacional.

O documento vai ainda, em seu parágrafo único definir a identidade das escolas do campo, reconhecendo e respeitando os tempos, espaços e saberes próprios dos povos do campo.

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 (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA e CALDART, 2020. P. 134).

A II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, realizada no período de 02 a 06 de agosto de 2004, na cidade de Luziânia – Goiás, reuniu mil e cem (1.100) participantes representantes de movimentos sociais, movimentos sindicais e organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação; das universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação voltada à educação e ao campo; trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos; de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueira e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas. Trouxe para a pauta de reivindicações a situação da Educação do Campo a partir da avaliação do cenário nacional, apresentando proposições para a educação depois de sua inserção como política educacional através do governo brasileiro.

É salutar perceber que no período que ocorreram esses eventos, a sociedade brasileira vivia um momento político marcado por políticas neoliberais como a expansão do agronegócio, fortalecimento da contradição existente entre o latifúndio e o camponês, além da ausência de uma política de Reforma Agrária, ao mesmo tempo em que promoveu uma abertura para a participação da sociedade civil nas discussões das políticas sociais, possibilitando diálogos com os movimentos sociais.

O governo nacional era presidido pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva- Lula, eleito no ano de 2002 pelo Partido dos Trabalhadores PT, representando a esquerda democrática, mas na prática, de acordo com as ideias de Jesus (2015), foi um governo que deu continuidade à política neoliberal, iniciada na gestão de FHC (1995-2002), que tinha como alguma de suas estratégias, a redução do papel do Estado na estrutura econômica do país bem como seus vínculos com a sociedade civil.

A vitória de Lula parecia que iria transformar essa política, no entanto, o que ocorreu foi uma pactuação que aprofundou mais ainda a intervenção privada na esfera pública, reafirmou compromissos do Governo FHC com o capital financeiro (banqueiros), capital comercial, capital agrário (agronegócio e empresas estrangeiras de exploração dos recursos da terra, água e ar) e capital industrial. (JESUS, 2015, p. 174).

Lula foi eleito com o apoio dos movimentos sociais, manteve o canal do diálogo aberto, porém as ações esperadas, no campo educacional, para um governo classificado como de esquerda, não foram satisfatórias. Houve conquistas como: A criação na estrutura do MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que buscava garantias de acesso à escolarização dos povos do campo, através do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND); Resolução nº 2 de 2008 do CNE/CEB que estabelece as diretrizes complementares para a Educação Básica do Campo e, no último ano de governo, o Decreto Presidencial nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a oferta da Educação Básica e Superior para os povos do campo e o Pronera. Além da diferenciação do valor/aluno/ano campo, destinado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Avaliando o cenário nacional, os participantes perceberam que os problemas da educação denunciados anteriormente persistiam. A quantidade de escolas no campo era insuficiente para atender a população em idade escolar, levando jovens e adolescentes a abandonar os estudos, infraestrutura física dos prédios escolares, falta de valorização do quadro docente, além de currículo descontextualizado das necessidades e realidade do campo. São demandas antigas, mas que permaneceram sem serem atendidas.

Diante da situação vivenciada, a luta por uma educação de qualidade para os povos do campo precisava continuar. Foram seis anos entre a 1ª e a 2ª Conferência e nesse período houve vitórias como a instituição da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro, mediante aprovação de Resoluções e Diretrizes específicas, analisados anteriormente, mas ainda era insuficiente mediante a realidade.

O coletivo presente na Conferência, de acordo com Santos (2013), em sua tese de doutoramento, elaborou um documento final onde explicitam que defendem transformar a Educação do Campo em política pública de educação, um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário, contemplando um projeto de desenvolvimento sustentável do campo,

contrário ao latifúndio e ao agronegócio. Além da garantia de realização de reforma agrária, fortalecimento e expansão da agricultura familiar camponesa; erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil.

Defendem um projeto popular de agricultura em consonância com um projeto de desenvolvimento sustentável para o campo; a superação da dicotomia campo e cidade, visto que cada um tem seus modos de vida e produção. A defesa do campo como lugar de produção de vida, saberes, cultura, lazer e também de educação. Políticas públicas de educação como dever do Estado.

A defesa da educação do campo pelo coletivo de educadores perpassa por questões de ordem social, política e econômica. Ele defende um novo projeto de sociedade pensado a partir da lógica do desenvolvimento humano, o campo enquanto produtor de vida, cultura e identidades e não uma porção de terra a ser explorada pelo agronegócio. Um campo habitado por sujeitos de direitos individuais e coletivos que produzem, a partir de seu trabalho, o alimento necessário à sua sobrevivência.

A pauta de reivindicações inclui o respeito às lutas, às identidades e cultura dos camponeses, devendo ser assumida pelo poder público, órgão responsável pela garantia dos direitos reivindicados. No documento, “Por uma Política de Educação do Campo: Declaração Final”, os participantes elencam propostas necessárias para serem efetivadas na educação do campo, organizadas em cinco eixos específicos.

Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente; ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior; valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente; formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente; respeito à especificidade da Educação e a diversidade de seus sujeitos. (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA e CALDART, 2020).

Na II Conferência, o movimento vai avaliar a trajetória da educação do campo e reafirmam os compromissos assumidos. Ele reconhece os avanços conquistados no âmbito das políticas nacionais e mantém-se na posição de reivindicação permanente.

O movimento não só reivindica ações e políticas como também ajuda a construir o caminho para que a educação do campo seja realmente efetivada e assim universalizar o acesso e garantir a permanência das crianças e jovens nas escolas, inclusive no nível superior de ensino, manter uma política de formação específica para educadoras, educadores do campo que contribua para a prática desses profissionais na educação do campo, promovendo o respeito à diversidade e a especificidade dos sujeitos do campo.

A partir da II Conferência, o Ensino Superior passa a fazer parte da pauta de reivindicações, a luta pela educação não apenas para os níveis básicos, mas perpassando também pela formação em nível superior. As organizações que assinaram o documento final, assumem vinte e dois compromissos com a causa prioritária. O documento final foi assinado por quarenta organizações: CNBB- MST- UNICEF- UNESCO – UnB- CONTAG- UNEFAB- UNDIME- MPA- MAB- MMC- MDA/INCRA/PRONERA- MEC- FEAB- CNTE- SINASEFE- ANDES- Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados- Frente Parlamentar das CEFFA’S- SEAP/PR- TEM- MMA- MinC- AGB- CONSED- FETRAF- CPT- CIMI- MEB- PJR- Cáritas- CERIS- MOC- RESAB- SERTA- IRPAA- CAATINGA- ARCAFAR SUL/NORTE- ASSESOAR- FÓRUM QUILOMBOLA.

Seis anos após a Resolução n.º 1, um novo documento foi publicado, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução vai complementar as diretrizes indicadas na Resolução n.º 1, ampliando o diálogo entre as instituições de ensino para a efetivação da Educação do Campo no âmbito escolar.

Após o ENERA (1997) e a I e II Conferência, (1998 e 2004), o Movimento de educadoras e educadores da Educação do Campo organizou as demandas a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). De acordo com a Carta Compromisso pela criação do FONEC (2010), o Fórum resulta da articulação dos movimentos sociais, sindicais e organizações em busca do fortalecimento do princípio da autonomia para debater e elaborar proposições voltadas para implantar, fortalecer e consolidar políticas públicas de Educação. (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA e CALDART, 2020, p. 259).

Através do FONEC a Educação do Campo reforça suas ações na luta pela oferta da educação bem como a consolidação dos princípios defendidos e firmados nas Diretrizes

Operacionais, defendendo a universalização, acesso e permanência do ensino de qualidade para todos.

Continuando o processo de lutas e conquistas, em 04 de novembro de 2010, o Presidente da República assina o Decreto n.º 7.352 que vai dispor sobre a política da Educação do Campo e o PRONERA, assegurando a manutenção e ampliando a oferta da educação básica e superior para as populações do campo. Esse decreto vem concretizar a Educação do Campo e o PRONERA como política de Estado, definindo que são os povos do campo; as escolas do campo; princípios da Educação do Campo bem como as responsabilidades da União, Estados e Municípios, entre outras providências.

É salutar perceber o resultado da força de trabalho empenhada pelos educadores e educadoras em defesa da educação pública e de qualidade para os sujeitos que vivem no campo. Entre os anos de 2000 e 2010, o movimento logrou vitórias, com a instituição das Resoluções n.º 1 e 2 através do CNE, documentos esses que iniciam o processo de institucionalização da Educação do Campo como política pública. Após oito anos, a Educação do Campo e o PRONERA são estabelecidos como política de Estado, são momentos marcantes para aqueles que lutam por essa educação.

A educação do campo é resultado da luta dos trabalhadores do campo organizados em movimento social, problematizando a educação rural e o ruralismo pedagógico, buscando uma educação voltada aos interesses dos povos do campo como um projeto de desenvolvimento e vida digna no campo. (SILVA, 2020. P. 4).

É uma educação pensada a partir da realidade dos sujeitos que vivem no e do campo, respeitando suas lutas, identidades, modos de vida e produção. O movimento definiu qual a educação pretendida por eles. Tonet (2016), vai defender que a concepção da educação está relacionada ao modelo de sociedade que se pretende estabelecer, admitindo ainda que (...) “a educação também se vê diante de uma encruzilhada: ou contribui para a reprodução do capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade” (TONET, 2016. P. 27).

A partir das reflexões, o coletivo de educadores organizado em movimentos sociais, sindicais, universidades e organizações passaram a perceber a grande contradição existente na sociedade e começam a questioná-la. A educação oferecida para os filhos da classe trabalhadora não atende as especificidades desses sujeitos, por isso a luta.

1.5. O MST em Sergipe

Em Sergipe, o MST inicia sua atuação a partir de 1985, antes dele, já havia organizações que lutavam pela terra para os camponeses como a Equipe da Pastoral da Terra, ligada à Diocese de Propriá, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Comitê de apoio à luta permanente de trabalhadores rurais em Sergipe, fundado pelos partidos políticos de orientação ideológica alinhada à esquerda. No final da década de 80, o movimento ganha força e rompe com a Igreja Católica devido a divergências internas e inicia outra trajetória de luta, voltando-se para a ocupação de terras na região Centro-Sul do Estado.

No tocante à educação, em meados de 1995, o MST, de acordo com a professora Neide Sobral (2006), vai buscar ajuda junto à Pró-Reitoria de Extensão e assuntos Comunitários (PROEX) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para encarar o analfabetismo nos acampamentos e assentamentos. A UFS, através do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Alfabetização (NEPA/Departamento de Educação), grupo que detinha conhecimentos acumulados na área de alfabetização de jovens e adultos, elaborou o projeto para alfabetização de jovens e adultos acampados e assentados da reforma agrária.

A professora Lianna de Melo Torres, uma das professoras do Departamento de Educação da UFS e integrante do NEPA, em sua tese de doutorado afirma que:

Nosso envolvimento com a educação na reforma agrária data de 1995, quando o MST apresentava para um grupo de professores do DED/UFS, vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização – NEPA, a urgência de se implantar nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe um projeto de alfabetização de jovens e adultos. Essa emergência respondia a uma necessidade imediata e prática que exigia dos assentados e acampados da reforma agrária o uso de leitura e da escrita para, por exemplo, elaborar projetos, carta de reivindicações, abertura de conta no banco, cooperativas, etc. (TORRES, 2012. p. 15).

O projeto desenvolveu também a formação de monitores alfabetizadores que iriam atuar em salas de aula, garantindo-lhes a formação escolar do ensino fundamental ao médio através de curso supletivo. No período de quatro anos, foram alfabetizados em torno de 800 assentados e acampados, distribuídos em 40 acampamentos e assentamentos localizados em 25 municípios sergipanos.

Seguindo nessa perspectiva de educação, Torres (2012), salienta que em 2001 a UFS submete à Comissão Pedagógica do PRONERA, uma nova proposta de formação, agora o curso

Normal intitulado “Projeto de Formação do Educador Popular, no Ensino Normal em Nível Médio, em Áreas de Reforma Agrária”. Seu objetivo era formar um coletivo de oitenta educadores populares que atuavam como alfabetizadores na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos.

Através dessas ações, a UFS, juntamente com o MST iniciam o Processo de Educação do Campo no Estado de Sergipe, preenchendo uma lacuna na educação dos assentados e acampados da reforma agrária. Corroboramos com a ideia de Tonet (2016) quando afirma que a educação, instituída numa sociedade de classe será sempre a consequência de luta entre as classes. Então, para formar integralmente o homem, é imprescindível disponibilizar para ele os bens materiais, culturais e espirituais produzidos pela ação dos homens em interação com os demais.

A educação do campo surge e se fortalece a partir das lutas e resistências dos movimentos sociais, sendo o MST o maior protagonista, juntamente com outras organizações envolvidas. O movimento da Educação do Campo trouxe para o debate nacional a necessidade de uma educação própria para os povos do campo, pensada por eles e para eles, assegurando a todos o direito à educação pública de qualidade. Essa educação plantou sementes de justiça social, igualdade, respeito à natureza e seus recursos além da formação humana do sujeito consciente de seu papel enquanto integrante da sociedade.

Esse é o modelo de educação defendido pelo movimento para os povos do campo, uma educação “do campo” e “para o campo”, na qual as políticas públicas sejam pensadas por essa lógica, respeitando a diversidade e a luta dos movimentos como pilares essenciais para se pensar a educação a ser oferecida para a população camponesa.

Quando falamos em Educação do Campo, lembramos das classes multisseriadas e nos perguntamos o que são essas classes? Como se construiu a política pública voltada para o atendimento dessas classes? Quais seus objetivos e pressupostos? São questões a serem discutidas nos próximos capítulos.

2. A MULTISSÉRIE NA ESCOLA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PAUTA

Antes de adentrarmos nas políticas públicas que foram direcionadas para as escolas do campo que tinham sua organização escolar a partir do trabalho com a multissérie, precisamos compreender algumas questões que permeiam as classes multisseriadas e sua possibilidade de existência.

As escolas localizadas no campo possuem taxas de matrículas baixas se comparadas às taxas das escolas urbanas, visto que a densidade populacional no campo é baixa. Devido a esse fator, como possibilidade de garantir educação escolar às comunidades campesinas, as escolas passam a organizar os alunos em classes compostas por alunos de diferentes faixas etárias e diferentes séries/anos, no mesmo ambiente e sob responsabilidade de um único professor, configurando assim as escolas/classes multisseriadas.

Em muitos países, a escola de turma multisseriada tem sido uma resposta à existência de pequenos povoados com escasso número de alunos e às restrições financeiras dos governos. Nestes casos, a turma multisseriada surge como uma necessidade devido às dificuldades geográficas, demográficas ou materiais. (SOUZA *et al* 2017. p. 30).

A opção em ofertar o ensino a partir da multissérie, segundo Parente (2014), reflete a visão do gestor voltada para a questão econômica pois implantar o modelo seriado, independentemente da quantidade de alunos matriculados por série, em cada escola rural, significaria alto investimento. Então garantir a oferta do ensino a partir da organização multisseriada, representa baixo investimento. Uma visão insistente na história da educação escolar no Brasil que parte da concepção que educação não deve ser “cara” sem, no entanto, colocar nesta conta seu contraditório: quanto custa a ignorância da população brasileira à sociedade?

Para D’Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 315) “as escolas multisseriadas são uma realidade no campo e não podem ser ignoradas, elas recebem muitas críticas por terem a seriação como referência de lógica escolar mais adequada a aprendizagem”. É contraditório trabalhar com o ensino multisseriado e ter como referência lógica o ensino seriado, são formas de organização escolar diferentes e por isso demandam atenção, planejamentos e ações diferenciadas.

Além da questão do referencial lógico, outro discurso ganha relevância é a referência a um modelo seriado e urbano. Sobre essa referência com o modelo seriado urbano, Arroyo (2009, p. 103), afirma que:

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriação fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor, não cometam este disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com a estruturara seriada urbana e não teria sentido que na hora em que vocês pensam numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo. O Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres e nós não podemos transferir esta loucura para o campo. Por favor, não transfiram isto para o campo.

A ideia é pensar a educação do campo tendo como referência o próprio campo na sua concretude, em sua luta na defesa da agricultura familiar e agroecológica, enfim, o campo como lugar de vida, de trabalho, de luta e de cultura. Por isto, é preciso pensar na lógica do campo para o campo, explorar suas formas de produzir cultura e conhecimentos. O modelo de organização escolar precisa, nesta perspectiva, ser orgânico à forma de organização social dos povos do campo, para, assim, atendê-los em suas especificidades educacionais sem, com isto, perder a concepção da formação humana que a escola deve perseguir. Ao contrário, é reforçar a dicotomia existente entre o campo e a cidade, como se ambos fossem independentes. Munarim e Locks (2012), trazem em discussão e reforçam que as relações existentes entre aqueles que moram no campo e na cidade contribuem para que ambos sejam espaços específicos e, ao mesmo tempo, complementares, desmistificando a ideia de campo como espaço do atraso enquanto a cidade representação do progresso.

Nas escolas multisseriadas, baseado em Hage (2011), os estudantes do ensino fundamental menor são agrupados em uma mesma sala de aula, ficando sob os cuidados de um professor para todos eles. Essa organização pode ser positiva, desde que haja condições favoráveis para a realização do processo educativo, pois permite uma interação entre alunos de diferentes faixas etárias, favorecendo assim a construção de conhecimentos baseada nas trocas individuais.

Para Souza, *et.al.* (2017 p. 74), a diversidade e pluralidade proporcionadas pelas classes multisseriadas representam “um espaço de aprendizagem favorável para a produção de conhecimentos, quando este toma como princípio fundador a pluralidade experienciada nos

saberes e fazeres dos diversos sujeitos que compõem estas classes”, construir conhecimentos a partir da heterogeneidade dos saberes dos sujeitos envolvidos no processo.

O professor Miguel Arroyo (2020), sustenta que para os povos do campo, a terra é a “matriz histórica da formação humana”, o campo é espaço educativo onde os conhecimentos construídos são socializados a partir das práticas diárias e os sujeitos ensinam e aprendem no coletivo. Então, é urgente pensar em um projeto político e pedagógico específico para essas classes, um currículo que dialogue com as especificidades do ensino multisseriado, da realidade na qual estão inseridos os sujeitos que compõem esse ambiente escolar e romper com a lógica da seriação.

Ainda no reconhecimento da possibilidade do trabalho pedagógico nessas classes, Freitas (2010) sinaliza que o ambiente heterogêneo formado por sujeitos diferentes, em relação à faixa etária, cultura e identidades, possibilita valiosas experiências de formação entre si à medida que interagem e compartilham vivências significativas, contribuindo assim para a formação dos sujeitos que vivem em sociedade.

Outra questão levantada por Hage (2011), diz respeito às condições existenciais dessas escolas, apontando características que contribuem para ampliar a imagem negativa do espaço escolar, reduzindo as possibilidades de trabalho educativo de qualidade que poderia ser realizado naquele ambiente:

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. (HAGE, 2011, p. 123).

Assim, fica evidente o descaso com essas escolas, elas não possuem estrutura mínima para um funcionamento adequado a função a que se espera, elas necessitam de atenção efetiva, de garantia de existência e assim efetivar o direito dos povos do campo à educação.

Por isso não podemos deixar de mencionar algumas dificuldades enfrentadas, tais como: as condições de trabalho dos professores, a estrutura física e didático-pedagógica das escolas, o sistema educativo seriado, a falta de outros profissionais para auxiliar na prática pedagógica em sala de aula e a ausência de planejamento do tempo didático para atender à diversidade que se encontra latente nessas classes. (SOUZA, *et. al.*2017. p. 75).

Atendendo à essas especificidades e necessidades, a democratização será efetivada, garantindo assim, o acesso e permanência de todos os povos a uma educação pública e de qualidade.

Utilizamos o termo “qualidade” baseado na definição proposta por Freitas (2022), durante live/palestra realizada para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, na qual afirma que os apesar da apropriação do termo pelos neoliberais e conservadores, qualidade na educação está diretamente associada à oferta em sua concretude no âmbito da sociedade, ou seja, uma educação de qualidade é aquela que acontece socialmente em sua plenitude, responsável na formação de sujeitos críticos e conscientes da estrutura social na qual estão inseridos.

Além dessas questões relatadas, existe a situação dos professores que atuam nessas classes. Muitas vezes, segundo Hage (2011), eles trabalham isolados, exercendo outras funções inerentes ao ambiente escolar além da docência. Atuam como secretário, merendeiro, vigia e outras funções que apareçam nesse percurso. Isso explica a resistência do professor em assumir essas turmas, pois o mesmo precisará assumir várias funções, ocasionado desgaste, desinteresse e questionamentos quanto à identidade do profissional.

Historicamente, a heterogeneidade tem se configurado como um dos principais desafios a serem enfrentados pelos professores, uma vez que representa, de forma dicotômica, a tensão existente entre o desejo da escola de atuar com realidades homogêneas e a forma diversa com que a realidade se apresenta. (SOUZA et al, 2017. p. 43).

A escola atua na tentativa de homogeneizar o sistema educacional, por exemplo, o sistema seriado supõe que todos os alunos de mesma série/ano se encontram no mesmo nível e ritmo de aprendizagem, desconsiderando a heterogeneidade presente nessas turmas.

Corroborando com as ideias de Hage, Coelho, (2017, p. 57-58), em sua tese de doutoramento, sinaliza a fragilidade da formação inicial do professor bem como o seu isolamento além da localização desses espaços educativos e a infraestrutura comprometida.

A docência em classes multisseriadas se apresenta como um grande desafio. Durante a sua formação inicial, o professor não é preparado para dar conta dessa problemática. Além disso, a localização de algumas dessas escolas muito distante da sede do município e, sobretudo ser uma escola única na comunidade produz o isolamento e solidão do professor. Somando-se a isso, como dito anteriormente, a infraestrutura de parte dessas escolas é comprometida, ou seja, é deficiente, tendo em vista que nem sempre possui

prédio próprio e, muitas vezes, funcionam em igrejas, centros sociais, ou outros espaços comuns da comunidade. (COELHO, 2017, p. 57-58).

São várias questões negativas que permeiam as classes multisseriadas, elas vão desde a concepção e referencial, passando pela estrutura física dos prédios, até o isolamento e sobrecarga dos professores que nelas atuam, dificultando suas possibilidades de concretização. “Elas propõem mistura, modos de fazer heterogêneos, desafiam a seriação” (SOUZA et al, 2017. p. 65). A realidade poderia ser diferente se o poder público mantivesse ações específicas para com elas.

Apesar das críticas recebidas, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)³, espaço de luta e resistência criado com o objetivo de fortalecer o debate e a consolidação das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, reconhece a realidade e necessidade da manutenção das classes multisseriadas como possibilidade de garantir a educação para os povos que vivem no/do campo e sobre elas afirma que:

As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem o direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas. (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA; CALDART. 2020. p. 275).

Então, apesar da problemática na qual estão inseridas as classes multisseriadas, sua permanência nas escolas do campo é fundamental para que o direito à educação no campo seja garantido aos estudantes que nelas estudam, para Santos et. al (2017), elas possibilitam aos sujeitos do campo acesso à escolarização nas suas comunidades, contribuindo também para sua permanência e fortalecimento da identidade campesina, porém, elas precisam de condições específicas para concretizar sua existência e assim proporcionar uma educação de qualidade.

³ Fonec criado em agosto de 2010, na sede da CONTAG, Brasília, DF, é resultado da articulação dos movimentos sociais, sindicais, organizações do campo, universidades que buscam fortalecer a autonomia para os debates e elaboração de políticas públicas de Educação do Campo. (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA; CALDART. 2020).

Observando as ideias de D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 315), elas coadunam com as ideias do FONEC sobre as escolas multisseriadas, eles reconhecem potencialidades de um trabalho a ser desenvolvido nesses espaços e possibilidades de uma nova forma de organização escolar, baseada em outros referenciais quando afirmam que:

Assim, há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares. (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 315).

Para Souza, *et. al.* (2017), elas são,

[...] espaço rico no desenvolvimento dos processos educativos, extrapolando os desafios, as queixas e as tensões e buscando, mediante práticas significativas, a travessia de aprendizagens, antes individuais, competitivas, homogêneas e fragmentadas, para aprendizagens, agora, coletivas, solidárias, heterogêneas e contextualizadas. (SOUZA *et. al.* 2017. p. 78).

Partindo dos argumentos citados, diante da realidade da existência dessas classes, vê-se a necessidade e a possibilidade do trabalho com as classes multisseriadas, porém, políticas públicas voltadas para a educação do campo, com ênfase nas classes multisseriadas, são necessárias para a garantia de uma educação pautada nos direitos humanos e sociais.

O que temos é um projeto de educação que ignora essa realidade, essa especificidade numa tentativa de aniquilação do campo como espaço de sujeitos de direitos, espaço de vida, de gente que vive e trabalha para sua sobrevivência. É o campo da classe trabalhadora que resiste às investidas do capital, lutam por um projeto contra hegemônico no qual as especificidades dos povos do campo são a base para um projeto de educação crítica e emancipatória da classe trabalhadora.

Corroboramos com a defesa de Souza, *et. al* (2017) quando afirma a existência concreta e material das classes multisseriadas e a necessária problematização.

Essa questão deve ser enfrentada não na perspectiva da sua eliminação, do seu extermínio puro e simples, através da nucleação escolar ou do deslocamento de alunos de escolas da roça para as escolas da cidade; ou ainda pela negação das lógicas heterogêneas que lhes são inerentes, através da adoção do modelo curricular urbano, seriado e fragmentado, mas na direção de se construir políticas públicas de construção de prédios escolares, de formação docente, de organização curricular e do trabalho pedagógico, de produção de materiais didáticos, no sentido de potencializar o trabalho ali desenvolvido acolhendo a diferença como um valor positivo. (SOUZA *et. al.*, 2017. p. 26).

Como ação governamental para as classes multisseriadas, foi instituída através do MEC em 1997, a estratégia metodológica Escola Ativa (BRASIL, 2008), e seu objetivo era elevar o índice de aprendizagem e abrandar os índices de reprovação e evasão escolar, além da conclusão do ensino fundamental. Após 10 anos, em 2007, ele tornou-se o Programa Escola Ativa que, de acordo com o projeto base do programa, (BRASIL, 2008. p. 15).

Para o Programa Escola Ativa inicia-se em 2007, um momento distinto, com sua transferência do FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ficando sua gestão a cargo da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC que constituem a política nacional de Educação do Campo.

Para compreender este programa destinado para as classes multisseriadas localizadas no campo, é necessário conhecer a sua origem histórica, suas raízes, perceber quais os motivos e influências foram determinantes para sua implantação.

Assim, a pesquisa nos revela que o Brasil importou um modelo educacional para as escolas situadas na zona rural oriundo da Colômbia, país latino americano que a partir de investimentos de agências internacionais, criou, executou e exportou um programa educacional voltado especificamente para as escolas rurais do país que possuíam turmas multisseriadas.

No período em que foi criado o programa Escuela Nueva, a Colômbia era dirigida pelo então presidente Afonso Lopes Michelsen que ficou no cargo entre 1974 e 1978, eleito pelo Partido Liberal.

De acordo com Cruz e Marotti (2015), no início do século XX, a Colômbia vivia uma economia mercantil, fornecedora de matéria prima para indústrias estrangeiras. A partir da década de 1920, com a expansão da economia cafeeira, empréstimos externos e acordo financeiro realizado com o Canal do Panamá, aumentou a importação de bens de capital, alimentando assim a indústria manufatureira.

Ainda segundo os autores, com a crise desencadeada em 1929, a economia do País tomou outra direção, voltando-se para o controle do mercado interno, desencadeando várias ações no campo social, político e econômico. Com o final da Segunda Guerra Mundial, o país passa por outro momento, o salto do capitalismo através do impulsionamento da indústria

atrelado aos baixos salários, aumento do desemprego e condições precárias de vida para a classe trabalhadora.

Nesse cenário social, político e econômico, a educação atuou de maneira a atender aos apelos do capital, responsável pela formação dos indivíduos necessários ao processo de crescimento econômico da classe dominante. Sendo assim, a influência do capital será exercida de várias formas, incluindo o financiamento de projetos educacionais para países periféricos de onde se explora bens e matérias primas.

2.1. O Programa Escuela Nueva

Durante os anos de 1960, a população rural da Colômbia ainda sofria com a escassez de escolas na região e, devido ao processo de industrialização enfrentado pelos países latinos após o fim da Segunda Guerra Mundial, era necessário instruir a mão de obra, qualificando-a para o mercado de trabalho. E a educação exerce um papel primordial nesse processo.

As Agências Internacionais⁴, mediante empréstimos financeiros e assessoria técnica, exerceram influências nas diretrizes educacionais a serem destinadas aos países periféricos. Esses empréstimos eram em valores acima da capacidade que os países tinham condições de pagar, tornando-os reféns das determinações impostas por essas Agências.

A estratégia era garantir a hegemonia americana sobre esses países, controlando-os e a educação tornou-se um dos alvos escolhidos, concebida como maneira eficaz para realizar o domínio da população e assim garantir a estabilidade dos países hegemônicos.

Inicialmente, acatando recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Colômbia adotou o modelo de “Escuela Unitaria”, começando na região norte de Santander em Pamplona.

O modelo “Escuela Unitaria” proposto pela UNESCO consistia na promoção do ensino fundamental básico em áreas de baixa densidade, notadamente na zona rural, caracterizado pelo ensino individualizado, trabalho pedagógico realizado por um ou no máximo dois professores para as primeiras séries e promoção automática dos alunos.

⁴ São organizações internacionais que foram construídas com o objetivo de intervir em países subdesenvolvidos, de diferentes áreas econômico e social. Quintero (2016).

A ideia era levar esse modelo educacional para todas as escolas rurais do país, mas, segundo Rojas (1991), essa tentativa foi frustrada pois não havia unidade na base teórica dos diversos atores envolvidos nesse trabalho, haviam divergências quanto à concepção e orientação da prática pedagógica.

El intento de generalización de la experiencia de escuela unitaria a nivel nacional (apoyado por el Decreto 150 de enero 31 de 1967), ocasionó una serie de problemas y vacíos. Dichos vacíos tenían sus orígenes en la deficiente capacitación recibida por los docentes y, en general, en la falta de claridad sobre la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje con la nueva metodología. (ROJAS, 1991, p. 56).

Com o objetivo de sanar os problemas causados pela “Escuela Unitaria” e garantir a escolarização do primeiro ciclo primário básico, da educação formal, segundo Quintero (2016), em 1974 no distrito de Pamplona, foi criado o programa “Escuela Nueva” (PEN), mantendo os objetivos e princípios da “Escuela Unitaria”, porém, agregou novos elementos e abordagens, reduzindo assim as resistências suscitadas pelo modelo anterior.

Por educação formal, a Ley 115 de Febrero 8 de 1994, pela qual a lei geral de educação colombiana foi estabelecida, em seu Artigo 10º define o entendimento sobre a educação formal “[...] entendida como la que se imparte en establecimientos educativos homologados, en una secuencia regular de ciclos escolares, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos”. É a educação oferecida em estabelecimentos públicos e privados colombianos direcionada à população.

Para garantir a educação formal, o PEN, baseado em Gómez (1995) e Colbert⁵ (2006), foi um programa criado a nível local, voltado para a população de baixa renda residente em área rural e depois se expandiu para todas as escolas rurais do país. Seu objetivo foi oferecer o ensino fundamental completo, com baixo custo e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido nessas escolas, preferencialmente nas turmas multisseriadas. Ele possibilitou maior viabilidade técnica, política e financeira, além de garantir ingresso e permanência do aluno na escola.

La Escuela Nueva fue creada como respuesta a los persistentes problemas de la educación rural colombiana, y se organizó a partir de las bases de la Escuela Unitaria promovida por la Unesco, la cual trató de dirigirse hacia los problemas educativos del sector rural de países en vías de desarrollo. Buscó los mismos objetivos pero introdujo nuevas estrategias operativas que

⁵ Vicky Colbert atuou como vice-ministra da Educação da Colômbia e é a fundadora e atual diretora executiva da Fundação Escuela Nueva. <http://www.escuelanueva.org/>

permitieran una mayor viabilidad técnica, política y financiera. (COLBERT, 2006 p. 194).

Segundo os autores acima citados, o programa buscou garantir a oferta e a qualidade do ensino reduzindo os investimentos. De acordo com o documento: manual de implementación escuela nueva generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado, Colômbia (2009), o modelo criado tinha como objetivo oferecer ensino fundamental completo para estudantes residentes das áreas rurais do país. Integrava estratégias curriculares, a formação de professores em serviço, gestão administrativa e a participação da comunidade.

Estamos falando da educação para os filhos da classe trabalhadora e, de acordo com os dados apresentados, esse programa representa o instrumento utilizado pelo capital para manter as desigualdades, fruto da luta de classes, na estrutura social. Através do programa, segundo Tonet (2016), o Estado garante a reprodução do capital, formando a mão de obra que será necessária para a garantia da produção.

2.1.1. Os Pilares do Programa Escuela Nueva

A estrutura pensada para atender a necessidade de escolarização foi organizada a partir de quatro pilares essenciais que atuam de forma integrada para garantir a unidade e efetividade do programa. São eles: formação e monitoramento de professores; estratégia curricular, estratégia administrativa e relação escola-comunidade.

O primeiro pilar, a formação de professores, baseada na estrutura metodológica do programa, para Gómez (1995) e Torres (2016) o processo formativo é realizado a partir de três oficinas sequenciadas que ocorrem durante cinco dias cada uma delas. Os conteúdos abordados nessas oficinas são: a parte inicial, introdutória do programa realizada a partir da observação das escolas de demonstração⁶. Na segunda oficina a metodologia e organização para a utilização dos guias de aprendizagem são abordadas. Na última vai capacitar o professor para trabalhar utilizando a biblioteca escolar e outros elementos didáticos, além de abordar o processo de promoção flexível do aluno e o trabalho com grupos variados (*op. cit.*).

Além dessas três oficinas que comportam uma carga horária mais ampla, a formação continuada é realizada também através de “microcentros”, encontros organizados para a realização de trocas de experiências entre os professores que atuam nas escolas rurais com o

⁶ Sobre a escola de demonstração Cf. Torres, 2016

ensino multisseriado.

Son capacitados por medio de talleres locales secuenciales y replicables, y utilizan módulos o guías de aprendizaje para los docentes que siguen metodologías similares a aquellas que posteriormente utilizarán con sus alumnos. Los talleres están más orientados hacia la práctica que hacia lo teórico-académico, y son complementados con círculos de docentes o microcentros donde los docentes reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas y se colaboran mutuamente. (COLBERT, 2006 p. 199).

Os estudos mostram que o objetivo da formação de professores é o treinamento para a reprodução da metodologia em sala de aula, as teorias que embasam o programa não ocupam lugar na organização metodológica da formação. A execução da técnica é mais relevante nessa prática.

O processo formativo ficava limitado aos elementos estruturantes do programa, a parte técnica e burocrática, negligenciando a formação teórica que é indispensável para o trabalho pedagógico crítico que possibilitasse a reflexão da prática ancorada em teorias oriundas de estudos e pesquisas.

De acordo com os autores pesquisados, o PEN tentou romper com a educação tradicional, vista como passiva, repetitiva e baseada na memorização que enxergava o professor como transmissor de conteúdo, ocupante da posição central no processo ensino aprendizagem. Agora ele passa a exercer novo papel, uma nova função, a de guia, orientador do processo de ensino aprendizagem.

Como rompeu com a educação tradicional se mantém a estrutura teórica e pedagógica alicerçada no controle, na reprodução do modelo de sociedade que se almeja? O programa, de cunho liberal, apropria-se de um discurso baseado na inovação, mas na prática mantém a reprodução da estrutura social, formando indivíduos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Para ampliar nossa análise, recorreremos ao professor Dermeval Saviani (2008), quando afirma que a função da escola é “reforçar a dominação e legitimar a marginalização”. Aos marginalizados, a classe trabalhadora, a educação vai buscar ajustá-los, adaptá-los a viver na sociedade de forma pacífica, incutindo a ideia de uma vida social harmônica, na qual todos se aceitam e se respeitam.

O autor ainda enfatiza que as duas teorias pedagógicas, tradicional e escola novista,

possuem as mesmas finalidades, reprodução social, porém utilizam discursos e práticas diferenciadas, mas no final, efetivam a hegemonia da classe dominante.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Assim, o autor nos deixa claro que o programa, ao assumir o discurso da mudança de teoria como suficiente para garantir a melhoria do ensino, não se sustenta, visto que esse não era o objetivo real, apenas deslocou o eixo de atenção para a questão técnico-pedagógica, como se fosse suficiente para resolver as questões cruciais do sistema educacional, ao invés de tratar o problema em sua base ideológica, no cerne da questão educativa que não pode deixar de ser analisado pelo eixo político, estrutural. O que o programa conseguiu foi levar o mínimo de conhecimento para os sujeitos das camadas populares e garantir a formação de mão de obra para atender à demanda da produção social.

Rojas (1991), Gómez (1995) e Colbert (2006) são unânimes ao afirmar que o professor no PEN assume posição de guia, orientador, facilitador do processo de aprendizagem junto aos alunos. “Formación de un nuevo rol del maestro como orientador, guía y facilitador del aprendizaje; como agente cultural con funciones de orientación, organización y dinamización de la comunidad local”. (GÓMEZ. 1995. p. 284).

Como o professor pode ser facilitador, guia, orientador se a estrutura do programa já está definida? Ele apenas reproduzia os comandos, seguia as orientações disponibilizadas no material do programa. O professor não foi incluído no processo de construção do material, produção do conhecimento. Claramente o programa deixa exposto uma simplificação do trabalho docente, retira a autonomia e poder de construção do conhecimento do professor.

O segundo pilar é a estratégia curricular, composta por quatro elementos estruturantes que expressam a ideia pedagógica do programa, articulados entre si, orientam o trabalho pedagógico na sala de aula, são eles: guias de aprendizagem ou autoaprendizagem; biblioteca escolar; cantinhos de aprendizagem e o governo estudantil.

Guias de aprendizagem: são materiais disponibilizados para as escolas que direcionam a prática pedagógica dentro da sala de aula, contribuem para o processo de aprendizagem ativo baseado na cooperação, ensino individualizado e centrado no aluno. Para Torres (1996) os guias foram sistematizados a partir de quatro áreas do conhecimento: matemática, ciências naturais, ciências sociais e linguagem, disponibilizado para os alunos do 2º ao 5º nível do ensino fundamental.

Están diseñadas como un material auto-instruccional, con actividades y ejercicios graduados e indicaciones detalladas sobre cómo hacerlos, de modo que los alumnos puedan trabajar, en buena medida, solos, apoyándose entre ellos. De esta manera se busca liberar el tiempo y facilitar la tarea del profesor, reducir las exigencias de calificación docente y permitir que los alumnos avancen a su propio ritmo. (TORRES, 1996 p. 3).

De acordo com os estudos realizados, a estrutura na qual o guia foi pensado e efetivado permite que os alunos desenvolvam seus trabalhos com autonomia, independência, deixando o professor mais livre para acompanhar outros grupos presentes na mesma sala de aula.

O documento manual de implementación escuela nueva generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado, Colômbia (2009 p. 08) afirma que “El Programa Nova Escola introdujo cuadernillos compuestos por unidades y guías, lo que contribuyó a mejorar la calidad de la enseñanza y alivió al docente de la carga de trabajo y gasto económico que representaba la elaboración de guías”.

Gómez (2010), avalia que os guias são questionáveis quanto à qualidade, visto que apresentam conteúdos desatualizados e em descompasso com o currículo oficial.

Reforça o objetivo principal do programa, baixo custo para sua operacionalização, limitar o trabalho docente à reprodução de metodologia definida previamente, bem como a escolha dos conteúdos e saberes que serão desenvolvidos na sala de aula para os alunos. A partir da concretização dessas medidas o Estado assume o seu compromisso em perpetuar a estrutura social vigente, na qual a classe dominante busca manter o controle da classe dominada.

Biblioteca escolar: O PEN, como estratégia para incentivar a leitura entre as crianças e fortalecer o processo de aprendizagem a partir da pesquisa, disponibilizou para cada escola rural assistida pelo programa, uma biblioteca composta por um variado acervo no qual alunos, professores e comunidade podiam realizar pesquisas e ampliar seus conhecimentos.

Esse espaço desperta a curiosidade e encanto dos alunos e comunidade e ao exercício da pesquisa, da busca por novos conhecimentos. Precisa ser um espaço que disponibilize aos estudantes e frequentadores orientações quanto à importância da sua utilização e as diversas possibilidades de trabalhos a partir do exercício da pesquisa.

Cantinhos de aprendizagem: espaço de observação e experimentação, organizado dentro da sala de aula e por área de estudo, composto por materiais concretos disponibilizados pelo programa e incrementado por outros trazidos pelos alunos ou pela comunidade. Esses materiais contribuem de forma prática para o desenvolvimento e consolidação de aprendizagens.

Os materiais disponibilizados nesses cantinhos possibilitavam aos alunos trabalhar a construção do conhecimento de forma lúdica e concreta, a partir da experimentação, visualização e manuseio de objetos. Auxiliavam no processo de alfabetização a partir dos jogos, material dourado, cartografia e demais itens.

Governo estudantil: conforme os autores, ferramenta desenvolvida pelo programa através da qual os alunos fortalecem valores morais e sociais como democracia, solidariedade, disciplina, direitos e deveres para uma vida em sociedade. Aqui fica claro a perspectiva liberal disseminada pelo programa, a formação dos sujeitos do campo para a obediência, disciplina, controle social. É justamente no governo estudantil que os ideais liberais vão sendo construídos e internalizados. Os problemas sociais, luta de classes não são discutidos nessa perspectiva, o objetivo é manter a classe sob controle.

EN confiere gran importancia al Gobierno Escolar, instancia de organización escolar de los alumnos y, a partir de la cual se busca involucrar a los niños de manera responsable en la co-gestión de la escuela, iniciarles en la vida cívica y democrática, desarrollar actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad, así como capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público, y trabajar en grupo. (TORRES, 1996 p. 3).

Conforme os autores, o PEN demonstra preocupação na formação social dos estudantes, prepara-lo para a vida em comunidade de forma pacífica. Contraditoriamente, os estudos realizados mostram que o aluno é estimulado a pensar e construir seus conhecimentos a partir de experiências limitadas, essa experiência não é ampliada para um nível de pensamento crítico a partir da sua realidade. Esse estímulo é limitado e controlado pelo professor que segue as orientações metodológicas do programa. Quem determina até onde o aluno poderá avançar é o PEN, como o programa tem preocupação com a formação social de seus alunos se a realidade deles é ignorada pelo programa? A estrutura social na qual estão inseridos não é problematizada

na sala de aula? Promover formação social sem discutir as bases que formam a sociedade é simplesmente a reprodução de um modelo social.

Sobre a estratégia curricular orientada pelo programa, Gómez (1995) elabora algumas críticas e afirma que os guias apresentam estrutura rígida, inflexível, sua base conceitual não é conhecida pelos professores, a esses cabem apenas executar os comandos em suas práticas diárias, definidos pelos especialistas. A estrutura do programa não possibilita ao professor uma outra prática pedagógica, ele é impelido a seguir exatamente o que orienta as estratégias curriculares, os conteúdos a serem ministrados já foram selecionados anteriormente pela equipe responsável pela elaboração do material, o professor não participou desse processo.

La fundamentación conceptual de la Guía es desconocida por el docente, éste debe ejecutar fielmente las instrucciones definidas por los "expertos" en su diseño. De esta manera las Guías se convierten en una camisa de fuerza que instrumentaliza al docente, determina y controla el aprendizaje y la creatividad del estudiante. (GÓMEZ, 2010. p. 299).

O terceiro pilar é a relação escola-comunidade, de acordo com os materiais analisados, compartilhar responsabilidades é uma das estratégias utilizadas pelo PEN para a manutenção das atividades na escola. Através do fortalecimento da relação de colaboração mútua entre escola-comunidade, a escola torna-se o centro de informações, núcleo integrador daquela localidade.

A comunidade é chamada para participar do cotidiano escolar, mas essa ação traz consigo algumas limitações, visto que esse convite é para apreciar as ações que estão sendo realizadas, ela não é convidada na hora da tomada de decisões inerentes à vida escolar. A gestão da escola continua nas mãos da pessoa designada para responder por ela, a qual tem todo poder administrativo, restando à comunidade o papel de apoio na realização das ações, o cuidar do ambiente físico, ou até mesmo para executar serviços básicos necessários ao andamento dos trabalhos.

O quarto pilar que sustentava o programa era o componente administrativo. A estrutura oferecida para as escolas rurais que desenvolviam o programa contava com agentes administrativos que seriam os responsáveis pelo gerenciamento do programa na região. Eram as pessoas responsáveis também pelo treinamento e monitoramento dos professores.

Gómez (1995), Torres (1996) e Quintero (2016), afirmam que o PEN foi uma inovação local que se tornou referência internacional no trabalho realizado com a multissérie nas escolas

rurais colombianas, sendo reconhecido pelo Banco Mundial (BM) e Unesco, eleito como uma das três experiências exitosas em inovação educacional.

[...] “visibiliza el motor que le dieron las Agencias Internacionales, al reconocer en Escuela Nueva una propuesta para el campo bajo las lógicas del progreso y desarrollo, que buscaban instaurar los principios y estrategias del mercado en la educación”. (QUINTERO, 2016 p. 95).

Segundo os autores, o PEN tornou-se importante devido ao contexto e o apoio financeiro recebido para sua criação, implementação e expansão. As relações estabelecidas entre as nações latino americanas com os Estados Unidos, a partir da década de 1960 foram baseadas em conceitos como desenvolvimento e subdesenvolvimento, discursos pautados na economia e no social, no qual foram definidas as metas para que os países em desenvolvimento atingissem.

Para ajudar os países, Agências Internacionais como o Fundo Monetário Nacional (FMI); BM; Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO); Unesco; Organização Internacional do Trabalho (OIT); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização dos Estados Americanos (OEA) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), ofereceram ajuda, desde que os países cumprissem com os acordos firmados.

Segundo Quintero (2016 p.99),

(...) se pretende mostrar que en aquel contexto y a partir de los nuevos ideales de la modernidad y el desarrollo, se sustentaron las lógicas de las inversiones de las Agencias Internacionales en la educación de la región, las cuales, como estrategia estadounidense para fortalecerse delante de América Latina y del mundo, fueron fuerzas motoras del nacimiento y expansión de la Escuela Nueva en Colombia y en la región.

A ajuda oferecida pelas Agências Internacionais tinha objetivos maiores, a expansão e o fortalecimento do domínio americano sobre os países em desenvolvimento. A estratégia utilizada foi direcionar esforços para áreas específicas, onde as ações provocam mudanças efetivas e é possível disseminar ideias para o fortalecimento de ideologias advindas das relações estabelecidas.

Um dos grandes instrumentos de que se serve o Estado para garantir a reprodução do capital é, exatamente, a educação escolar. É especialmente, através dela que se prepara, por um lado, a força de trabalho que servirá de insumo para o processo de produção e, por outro, o indivíduo, através da

assimilação de ideias, valores e comportamentos, para integrar à sociedade burguesa. (TONET, 2016. p. 164)

Investir em educação significou interferir na política social, educacional e econômica do país, as Agências Internacionais passaram a direcionar o modelo de educação a ser desenvolvido no país, os princípios norteadores do currículo escolar bem como os objetivos da educação básica. Através da educação forma-se o modelo de homem e mulher necessários para a sociedade.

O PEN, de acordo com Gómez (1995), demonstra o modelo de aluno que quis formar quando priorizou a gestão administrativa em detrimento ao conhecimento teórico, ênfase na prática ao invés do processo de pesquisa, avaliação e inovação das bases conceituais. Destaca-se que a situação do camponês não foi abordada nos guias, na prática pedagógica, como possibilidade de invisibilizar a própria realidade e, especialmente, as desigualdades entre as classes sociais.

Em 1987, segundo Torres (2016), a partir de uma decisão governamental cujo objetivo era universalizar o ensino fundamental básico, o modelo PEN foi expandido para todas as escolas rurais do país. O manual de implementación escuela nueva generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado (Colômbia, 2009 p. 08), reitera a informação sobre a decisão governamental.

En 1987, el Ministerio optó por un segundo préstamo con el Banco Mundial, llamado Plan de Universalización, cuyos objetivos generales eran mejorar la calidad y el acceso educación primaria con énfasis en las zonas rurales, lograr la promoción escolar y reducir tasas de repetición y deserción. Se le dio gran importancia al desarrollo de la Escuela Novedad a través del suministro de material didáctico, formación de profesores, mobiliario y adecuación de escuelas. Las inversiones duraron hasta mediados de la década de 1990.

Ainda de acordo com Torres (2016), em 1989 o programa atendia a 17.984 escolas, dois anos depois, em 1991 alcançou 20.000 escolas rurais, impactando diretamente em um milhão de crianças. Apesar dos investimentos, condições técnicas e políticas recebidas o PEN ainda não estava preparado para o processo de expansão ao qual foi submetido, precisava passar por ajustes internos para que conseguisse atingir a uma educação de qualidade.

Para Gómez (1995) o programa foi pensado para atender a população rural pobre e para tal utilizou materiais baratos cuja padronização e replicabilidade facilitam a oferta de educação a baixo custo e de baixa qualidade também. Esse foi o modelo de educação pensado e oferecido

para os filhos da classe trabalhadora residente no campo, naquele país, a garantia de conteúdos mínimos resultante do baixo investimento realizado na área.

O mesmo autor enfatiza que o programa, antes de ser expandido, precisava passar por avaliação para perceber seus impactos verdadeiramente visto que

Son escasas y poco conocidas las reflexiones y estudios críticos sobre]ps problemas reales encontrados en la práctica de la metodología Escuela Nueva. [...]También es necesaria una redefinición cualitativa de los objetivos y procedimientos de Capacitación de Docentes. Ya se ha señalado cómo esta capacitación se reduce a un rápido 'entrenamiento' práctico, con fuerte énfasis vivencial. La evidente pobreza conceptual de este entrenamiento hace deficientes los nuevos roles pedagógicos requeridos por los maestros. (GÓMEZ, 2010. p. 302).

Esses programas oriundos de investimentos internacionais são, na verdade, uma profecia auto realizada, entram com intenção de colaborar com o processo educacional e apenas aprofundam o distanciamento entre ensino e a realidade das comunidades para as quais são dirigidos, resultando em estudantes que recebem uma educação em conta-gotas. Assim, a profecia acaba por se realizar, países subdesenvolvidos não são capazes de desenvolver a educação de sua própria população.

E esse modelo educacional que, segundo Quintero (2016), não resolveu os problemas estruturais da educação rural da Colômbia foi exportado para vários países, entre eles o Brasil, Guatemala, México, Peru, Chile, Honduras entre outros.

Esse foi o modelo de educação importado para o Brasil, voltado para atender as classes multisseriadas das escolas do campo. De acordo os estudos realizados, essa experiência não garantiu excelência nas escolas rurais da Colômbia, mas mesmo assim foi expandido para o país e exportado para outros países. Enfrenta críticas de pesquisadores principalmente por se tratar de um programa financiado por agências financeiras internacionais, que além de emprestar o dinheiro, prestavam assessoria técnica e ditava os rumos da educação a serem seguidos pelo país.

Desse modelo derivou o Programa Escola Ativa que, durante 15 anos, no período de 1997 a 2012, atendeu as escolas brasileiras que tinham turmas multisseriadas, iniciando sua implantação na região Nordeste e após consolidação e reformulação esteve presente em todos os estados do país. Configurando a efetivação de uma política pública para as classes multisseriadas.

3. ESCOLA ATIVA: PERCURSO HISTÓRICO

Nesse capítulo abordaremos o percurso histórico do Programa Escola Ativa (PEA), implantado no Brasil a partir de 1997 através de convênio firmado entre o governo federal e o BM, baseado no modelo Colombiano “Escuela Nueva”. Inicialmente, de acordo com o projeto base, (Brasil, 2008), a Estratégia Metodológica Escola Ativa, fazia parte do Projeto de Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste), logo depois foi operacionalizado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) e após dez anos de implantação é transferido para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), torna-se programa e passa a ser gerido pela Coordenação Geral de Educação do Campo.

O PEA, programa de formação continuada para professores, durante muito tempo, foi a única política pública voltada para as classes multisseriadas das escolas do campo. Sua implantação foi iniciada apenas nas escolas da região Nordeste, classificada como mais carente de atenção. Região que, nas ideias de Furtado (1989), poderia ter um futuro promissor, mas sofreu com os interesses da classe proprietária de terras e as ações desenvolvidas nessa área não tinham intencionalidades de elevação da qualidade de vida do povo trabalhador que ali residia, as ações alimentavam os interesses dos latifundiários enquanto a classe trabalhadora sofria com a escassez de alimento, de terra para plantar e sobreviver.

A Região é enorme, porém o modelo de desenvolvimento da produção, baseado na monocultura e voltado para a exportação, impôs uma vida de sofrimento à população com a ausência de produção de alimentos básicos para sua existência e sobrevivência.

Para disseminar a estratégia metodológica desenvolvida na Colômbia, a Escuela Nueva, o BM convidou um grupo de técnicos do Projeto Nordeste, vinculados ao Ministério da Educação (MEC) e técnicos dos estados de Maranhão e Minas Gerais para participarem de um curso na Colômbia sobre o Programa “Escuela Nueva”, o objetivo desse encontro foi apresentar a estratégia metodológica desenvolvida naquele país voltada para as escolas localizadas na área rural, com baixa densidade populacional e organizadas a partir da multissérie.

Segundo o documento “Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa” (Brasília, 2005, p. 12-14), publicado pelo MEC/FNDE/FUNDESCOLA, em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), projeto do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva-Escuela Activa”,

desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país. (BRASIL, 2010. p. 14)

O PEN foi considerado referência nacional em educação para o ensino multisseriado na América Latina, recebeu apoio técnico e financeiro de agências internacionais financeiras como o BM e a UNESCO.

A importação da estratégia metodológica seguiu orientação do BM que ao emprestar dinheiro ao governo federal, na época exercido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) 1995-2003, exigia tomada de decisões em áreas específicas e a educação foi uma delas. FHC fortaleceu a política neoliberal no país, promovendo privatizações de empresas estatais a exemplo da Telecomunicações Brasileiras (Telebrás), criada em 1972, no período da Ditadura Militar e privatizada em 1998 pelo governo federal, além de promover a redefinição do papel do Estado e fortalecer a abertura do país ao comércio internacional, permitindo forte presença do capital estrangeiro no país.

De acordo com o projeto base do PEA (BRASIL, 2010), a direção do Projeto Nordeste reuniu em Brasília, os Secretários de Educação do Nordeste para apresentar o PEN. O seminário foi ministrado por integrantes da instituição responsável pela implantação e implementação do programa no país. Ao final do seminário, os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí optaram em adotar a estratégia metodológica em seus respectivos sistemas de ensino. Técnicos desses estados viajaram para participar de formação do PEN na Colômbia que passou a se chamar Escola Ativa. Os estados de Sergipe e Alagoas vieram a aderir à Escola Ativa a partir de 1998.

Em agosto de 1996, em um seminário ministrado por um representante da Fundación volvamos a la gente, responsável na Colômbia pela implantação e implementação da estratégia no Brasil, a DGPN-Direção-Geral do Projeto Nordeste reuniu em Brasília todos os Secretários de Educação e diretores de ensino dos estados do Nordeste para conhecerem a estratégia e decidirem sobre sua adoção. Após o seminário, os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí decidiram pela adoção da estratégia e, em outubro de 1996, técnicos destes estados foram capacitados na Colômbia. (BRASIL, 2010. p. 12)

Efetivamente, em 1997 a estratégia metodológica foi implantada no Brasil, recebeu assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste que tinha como objetivo elevar o índice de aprendizagem dos alunos, refrear as taxas de evasão e repetência, além de proporcionar a conclusão do ensino fundamental menor. (BRASIL, 2008).

A Escola Ativa foi uma estratégia metodológica, assim como o PEN, voltada para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores que atuavam em classes multisseriadas, tinha como pressupostos o ensino centrado no aluno, professor como facilitador, guia de aprendizagem para os alunos; gestão participativa da escola através do governo estudantil e da relação escola comunidade, além de promover o avanço automático dos alunos.

O PEN, assim como a Escola Ativa, carrega os ideais de educação do Movimento Escola Nova que tem como um de seus representantes na América o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). Sobre esse movimento Cunha (2015), em seu trabalho afirma que:

Este movimento visava romper com o magistrocentrismo da escola tradicional. Com esse objetivo, ele tinha como princípio maior o paidocentrismo, ou seja, ter a criança como eixo central do processo ensino aprendizagem, valorizando a atividade particular da criança, tanto individual quanto coletiva, de forma ativa, responsável, solidária e autônoma. (CUNHA, 2015, p. 95).

O programa trouxe esses princípios para a sala de aula, desenvolvendo uma metodologia na qual o aluno aprendia sozinho, a partir de pesquisas realizadas em seu ambiente. O foco do processo de aprendizagem estava centrado no aluno e não na diretividade pedagógica, a partir da ideia do aprender a aprender, estimulando a autonomia e independência do educando.

Gonçalves (2009), traz uma reflexão sobre a questão da autonomia advinda dessa metodologia, ele compreende a autonomia enquanto processo e não como uma característica a ser assumida pelos alunos pois a mesma não se completa de forma única, “o trabalho de estimular aos alunos para lidarem autonomamente com as dificuldades do aprendizado não é um produto que faz possível o processo de ensino-aprendizagem, mas uma tarefa constante para quem aprende e para quem ensina”. (GONÇALVES 2009 p. 145).

O Projeto Nordeste, de acordo com o projeto base, (BRASIL, 2008), encerrou suas atividades em 1999 e a Escola Ativa passou a ser operacionalizada pelo Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), criado a partir de convênio firmado entre o governo federal, e o BM.

Em meados de 1999 o Projeto Nordeste chegou ao seu final, dando lugar a um novo momento, ou seja, o surgimento do Programa FUNDESCOLA (Programa Fundo de Fortalecimento da Escola), o que não acarretou descontinuidade nas ações de implementação da estratégia que já se consolidava nos estados. A Escola Ativa, então, passou a fazer parte das ações do Programa Projeto Base FUNDESCOLA. (BRASIL, 2008. p. 13)

A implantação da Escola Ativa no Brasil, segundo o projeto base (BRASIL, 2008), pode ser dividida em cinco fases para melhor compreensão do processo de implantação, expansão e consolidação.

- Fase I – Implantação e testagem: momento no qual o planejamento da ação torna-se efetivado, a Escola Ativa foi implantada nos estados da região Nordeste nos anos de 1997 e 1998. O Projeto Nordeste viabilizou a elaboração dos Guias de aprendizagem (livro específico da estratégia), formação na estratégia metodológica para os técnicos e professores, além dessa contratação de supervisores que seriam os responsáveis para realizar a formação dos técnicos e professores na estratégia metodológica Escola Ativa e a supervisão nas escolas.
- Fase II – Expansão: após a fase inicial de implantação e testagem, a Escola Ativa passou a ser adotada por um percentual maior de escolas nos estados da região Nordeste e expandiu-se para os estados da região Norte e Centro-Oeste, para os municípios integrantes das Zonas de Atendimentos Prioritários (ZAPs) definidas pelo FUNDESCOLA.
- Fase III – Consolidação: nesse momento o FUNDESCOLA avalia que a Escola Ativa é uma proposta eficiente e possibilita a criação de um núcleo de formadores responsáveis pela multiplicação da formação recebida para os professores que atuam em sala de aula. Outra ação foi limitar a atuação dos supervisores que antes realizavam monitoramento mensal nas escolas, auxiliando professores e técnicos municipais, agora passam a atuar apenas com os técnicos estaduais e municipais, prestando assessoria técnica, pedagógica e a formação continuada.
- Fase IV – Expansão II: a expansão aqui realizada excedeu os limites das ZAPs, vários municípios aderiram à estratégia, identificados como municípios autônomos. Para esses o FUNDESCOLA se responsabilizava com a distribuição de materiais necessários à formação de professores e os guias de aprendizagem para os alunos. Os municípios se comprometiam em realizar a formação de seus professores e equipar as escolas com kits pedagógicos (conjunto de materiais didáticos pedagógicos como globo terrestre, mapas, esqueleto, jogos, etc.).
- Fase V- Disseminação e monitoramento: a partir da estrutura administrativa que possibilitou a implantação, implementação e o monitoramento da Escola Ativa nas esferas nacional, estadual e municipal, favoreceu também a criação e fortalecimento de uma rede de apoio junto a gestores, professores, alunos e pais para que a permanência da estratégia metodológica fosse possível. BRASIL, 2009 P. 15 -16.

É importante salientar que no mesmo ano em que foi implantada a Escola Ativa no Brasil, as educadoras e educadores do MST realizaram o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, ENERA.

Em julho de 1997, o MST, em parceria com entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura -UNESCO e Universidade de Brasília – UNB, realizou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, I ENERA. (CORDEIRO, 2009. p. 1).

O encontro tinha por objetivo analisar e conclamar a sociedade para pensar o modelo educacional voltado para as especificidades dos povos do campo, foi discutido que, “no Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado, está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto” (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA; CALDART. 2020. p. 35). Nesse momento eles já sinalizavam para a contradição existente entre a educação do campo, seus princípios defendidos e a educação que era oferecida para o meio rural.

O problema, como entendem os movimentos que defendem uma educação “do campo” e “para o campo”, é que as políticas ignoram a diversidade das populações que vivem e trabalham no meio rural. Está em jogo a relação campo x cidade, em que o campo aplica as políticas produzidas na cidade (...). (GONÇALVES, 2009 p. 149)

A Escola Ativa foi pensada para atender uma população específica, mas sem levar em consideração as necessidades dessa população. O movimento social organizado defendia uma educação pensada pelos povos do campo e para os povos do campo, uma educação que tivesse como ponto de partida a luta dos povos do campo por terra. Terra para plantar, colher, produzir vida e cultura.

Conforme discutido no segundo capítulo, resultante do I ENERA E I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, surgem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (2008), documentos norteadores da política educacional para a Educação do Campo, construídos a partir do diálogo entre MEC, Movimentos Sociais do Campo, Universidades, Igrejas, Movimentos Sindicais entre outros.

O PEA trafegava na contramão dos princípios expressos nesses documentos, as agendas e orientações político pedagógicas são destoantes, além de apresentar uma estratégia pronta, verticalizada elaborada sem a participação dos povos a quem ela se destina. As concepções de campo enquanto espaço de produção de vida, cultura e saber foram ignoradas, o ideal urbanocêntrico escolar era o modelo a ser percorrido.

Esses programas, oficialmente voltados para o contexto das turmas multisseriadas, são desenvolvidos paralelamente ao momento em que se criou e expandiu no país o Movimento por uma Educação do Campo, que tem

pressionado o Estado para a elaboração e desenvolvimento de diversas políticas públicas para a Educação do Campo. (SOUZA *et. al.* 2017. p. 25).

Após a vitória do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), 2003-2011, o diálogo entre o governo federal através do MEC e os movimentos sociais, ganha espaço na agenda, sendo criada uma coordenação específica para a Educação do Campo. A Coordenação Geral de Educação do Campo/CGEC, ligada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A CGEC foi criada a partir da luta dos Movimentos Sociais, Universidades, Organizações não governamentais e religiosas no contexto da Articulação Por Uma Educação do Campo. A articulação estava enraizada em uma proposta político-pedagógica construída por meio do diálogo com os sujeitos envolvidos na luta pelos direitos fundamentais de ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo (ANTUNES-ROCHA; GONÇALVES; RIBEIRO, 2010, p.52).

Devido à concepção de Educação do Campo construída pelo movimento de educadores organizados e as características assumidas e entendidas pela CGEC, surgiu a necessidade de repensar e reorganizar a estrutura do programa. O entendimento do MEC em relação a essa necessidade é expresso através do projeto base (2010) afirmando que:

No final do século XIX e início do século XX, os avanços dos movimentos sociais do campo no âmbito educacional e suas conquistas no plano das políticas públicas consolidaram um conjunto de demandas históricas de um projeto educacional que se propõe a levar em consideração uma população de cerca de 30 milhões de trabalhadores que produzem e vivem no meio rural brasileiro. (BRASIL, 2010. p. 17).

Diante dessa realidade, a partir de 2007, Escola Ativa deixa de ser estratégia metodológica e torna-se o Programa Escola Ativa, fazendo parte das ações do MEC para a Política Nacional de Educação do Campo, deixa de ser operacionalizada pelo FUNDESCOLA e fica sob responsabilidade da SECAD e sua gestão à cargo da CGEC.

Para o Programa Escola Ativa inicia-se em 2007, um momento distinto, com sua transferência do FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ficando sua gestão a cargo da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC que constituem a política nacional de Educação do Campo. (BRASIL, 2010. p. 17).

Dez anos após a implantação da estratégia metodológica Escola Ativa, baseado no projeto base (BRASIL, 2010), coube à Universidade Federal do Pará (UFPA) com o apoio da

CGEC/SECAD/MEC, realizar pesquisa junto aos professores e técnicos que atuavam com a Escola Ativa para identificar as práticas e ressignificações a partir da utilização da estratégia.

Para conhecer os resultados da experiência de dez anos de Escola Ativa, a SECAD/MEC promoveu a realização de uma pesquisa, desenvolvida pela Universidade Federal do Pará-UEPA, de novembro de 2007 a maio de 2008, com o objetivo de registrar e sistematizar a avaliação de professores e técnicos de 19 Estados que trabalhavam diretamente com escolas multisseriadas, através do Programa. (BRASIL, 2008, p. 1).

A avaliação indicou que o programa precisava passar por reformulação e, de acordo com comunicação elaborada pela SECAD e enviada às secretarias de educação, (Brasil, 2008), o PEA passou a ser disponibilizado para todas as regiões do país e incorporando os princípios da Educação do Campo, utilizando as Diretrizes Operacionais e as Diretrizes complementares como referencial para essa mudança.

Todo o processo se dá à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e das Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. (BRASIL. 2008. p. 5).

Outra alteração ocorrida no programa foi a parceria entre as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e as Secretarias Estaduais de Educação, agora responsáveis pela formação teórica metodológica dos professores multiplicadores que atuarão nos municípios.

Nestas mudanças pode-se observar um esforço de adaptação do Programa à realidade brasileira, contudo ainda tímido. Pode-se dizer que, por meio dessas alterações, busca-se adequar o discurso da reforma financiada pelo BM às novas diretrizes para a Educação do Campo, contudo sem uma alteração significativa da proposta pedagógica. Busca-se a legitimação do PEA sem promover uma avaliação ampla dos princípios que o norteiam. (GONÇALVES 2009 p. 55)

As mudanças protagonizadas pela equipe gestora do programa não atenderam às expectativas do Movimento, visto que foram mudanças superficiais, não tinham a intenção de alterar a estrutura teórica e pedagógica que sustentavam o programa, adequou-se o discurso do PEA às diretrizes operacionais sem, contudo, ser efetivado na prática. O programa não conseguiu romper com o modelo de educação rural, manteve-se desalinhado às diretrizes políticas para uma educação do campo.

Os recursos disponibilizados também sofreram alterações, mas não capazes de romper com o modelo verticalizado, visto que foram construídos sem a participação popular. Os materiais pedagógicos disponibilizados para as escolas, até o ano de 2009, foram os mesmos, compostos por quatro guias de aprendizagem (livro didático específico do programa) português, matemática, estudos sociais e ciências, entregues aos alunos do 2º ao 5º ano e os kits para os cantinhos de aprendizagem, composto por vários itens como bússola, mapa, material dourado, alfabeto móvel, etc.

Com a reformulação do programa, os recursos pedagógicos também foram reformulados e a partir de 2010 os antigos guias de aprendizagem passaram a ser denominados cadernos de ensino-aprendizagem, apresentando nova perspectiva epistemológica. Os cadernos foram disponibilizados em cinco disciplinas: português, matemática, história, geografia e ciências para alunos do 2º ao 5º ano. Os alunos do 1º ano foram contemplados com o caderno intitulado Alfabetização e Letramento, disponibilizado a partir de 2009.

O PEA inseriu o caderno do 1º ano para atender às exigências do Ensino Fundamental de nove anos, implementado a partir da Lei Nº 11.274/2006 que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

3.1. Metodologia e Objetivos do Programa Escola Ativa

O PEA incorporou a estrutura metodológica do PEN, os elementos que fazem parte dessa estrutura são: cadernos de ensino-aprendizagem; cantinhos de aprendizagem; colegiado estudantil e a relação escola e comunidade.

- Cadernos de ensino-aprendizagem: livro específico do programa, contempla as cinco disciplinas (português, matemática, história, geografia e ciências) além de um específico para a turma da alfabetização. Formulados para que os alunos desenvolvam suas atividades com autonomia a partir do trabalho individual e coletivo. Ainda de acordo com o projeto base, o livro se constitui em um roteiro de aprendizagem, não impede de o professor acrescentar outros materiais que julgue necessários.
- Cantinhos de aprendizagem: espaço interdisciplinar de pesquisa, vivência prática, composto por elementos pedagógicos disponibilizados pelo MEC e acrescido por novos elementos trazidos pelos estudantes, professores e comunidade.
- Colegiado estudantil: sua tarefa é propiciar a auto-organização dos alunos, o trabalho coletivo, favorecer a implantação da gestão democrática e proporcionar a participação efetiva dos alunos e comunidade.
- Escola e comunidade: a escola deve pensar sua integração junto à comunidade onde está inserida, utilizar atividades curriculares relacionadas à

vida cotidiana, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade.

Os objetivos do PEA, segundo o projeto base (BRASIL 2010), são: melhorar a qualidade e o desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Para atingir esse objetivo, propõe-se apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, através da disponibilização de recursos pedagógicos e metodológicos, formação continuada para os educadores em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados as especificidades do campo entre outros.

A estrutura metodológica do programa não garante êxito naquilo que se propõe, principalmente quando aponta que os cadernos foram elaborados para garantir a autonomia e independência dos alunos, mas essa autonomia está vinculada ao trabalho do professor, sozinha a metodologia não atinge esse objetivo.

3.2. Formação de Professores

O PEA foi um programa de formação continuada para professores, sua característica mais importante, as formações aconteciam por módulos específicos, determinados no projeto base e perfaziam uma carga horária de 40 horas cada módulo. No total, após a reformulação do programa, entre os anos de 2008 e 2009, foram realizados seis módulos de formação para professores pesquisadores e supervisores de curso em Brasília, a carga horária total foi de 240h.

O MEC/SECAD/CGEC era responsável pela formação dos supervisores de curso estaduais e professores pesquisadores. Esses, por sua vez eram responsáveis pela formação dos professores multiplicadores (técnicos dos municípios ou das diretorias regionais) em seus estados e os professores multiplicadores, reproduziram a formação para os professores que atuavam em sala de aula com o programa.

As formações nacionais ocorreram em Brasília-DF, iniciaram no ano de 2008 e foram finalizadas em 2010. De acordo com os folders do evento (BRASÍLIA, 2008, 2009 e 2010), os módulos trabalhados foram:

Módulo I – Metodologia do PEA, 21 a 24 de outubro de 2008;

Módulo II – Introdução à Educação do Campo, 13 a 17 de abril de 2009;

Módulo III – Alfabetização e Letramento, 25 a 29 de maio de 2009;

Módulo IV – Práticas Pedagógicas em Educação do Campo; 27 a 31 de julho de 2009;

Módulo V – Gestão Educacional no Campo, 05 a 09 de outubro de 2009;

Módulo VI – Tecnologia na Educação do Campo, 14 a 18 de junho de 2010.

A União, através do MEC, assume a formação nacional dos supervisores estaduais e professores pesquisadores e descentraliza recursos para as Instituições Públicas de Ensino Superior realizarem a formação estadual para os professores multiplicadores. Os municípios que aderem ao programa são os responsáveis pela formação de seus professores.

A formação de professores é imprescindível para a prática pedagógica e, de acordo com a Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Artigo 13 afirma que:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

A legislação vigente desperta a atenção para a necessidade de formação continuada para os professores, indica os responsáveis por essa ação e orienta como deve ser, além de indicar quais abordagens precisam ser contempladas e privilegiadas, mas ela precisa ser efetivada na prática educacional, precisa sair do papel e ser posta em prática para que seu objetivo seja alcançado.

De acordo com a ideia defendida por Nóvoa (2019, p. 10), a formação é um processo contínuo, “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que

nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado”. Sendo assim, é preciso pensar formação específica para professores que atuam na Educação do Campo, de modo especial para aqueles que atuam com o ensino multisseriado de forma que contribua para o desenvolvimento efetivo da prática pedagógica nesse ensino. Uma formação que oportunize subsídios teóricos e metodológicos voltados para essa especificidade.

Em Freire (1996, p. 43-44), vem a defesa de formação continuada para professores, segundo ele “Durante a formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Repensar a prática diária e reconstruir a experiência pedagógica produzindo conhecimentos sistematizados.

A formação desenvolvida pelo programa contemplava um momento para o diálogo entre os professores, a troca de experiência realizada nos microcentros, mas é uma reflexão limitada à reprodução da metodologia em sala de aula. A prática escolar, de certa forma, precisava ser homogênea visto que a ênfase é na repetição metodológica.

A Educação do Campo se construiu na luta dos Movimentos Sociais do Campo então a formação dos professores não pode fugir ou ignorar essa realidade. Para Molina, (2017), na formação é preciso considerar a luta de classes no campo brasileiro, assumir e defender a educação como um direito e um bem público e social. [...] “a afirmação dessa característica é relevante no atual momento histórico no qual está em curso um conjunto de políticas que ameaçam a educação pública no país e igualmente a Educação do Campo”. (MOLINA, 2017 p. 587). A atuação do professor precisa estar pautada na lógica formativa do campo, enquanto espaço de luta e resistência a uma modelo de educação que nega a especificidade da educação do campo.

Após a reformulação, o PEA, de acordo com o projeto base, Brasil (2010. p. 17), percebe a educação do campo como reflexo das reivindicações dos movimentos sociais e afirma que “o atual momento desafia o Programa a reconhecer a realidade do campo enquanto fonte de suas reflexões, e superar uma visão reducionista do campo. O campo real é um espaço onde atuam distintos interesses e projetos para o País”, dessa forma, percebe-se a inclusão da discussão referente à educação do campo na formação, enfatizando o protagonismo dos movimentos sociais na luta em defesa por uma educação do e no campo, mas, corroborando com as ideias de Gonçalves (2009), o espaço destinado ao diálogo durante a reformulação do programa, foi

restrito e a efetivação dos ideais defendidos pelos movimentos sociais não aconteceu, ficou apenas no discurso.

Algumas das reivindicações e propostas feitas pelo Movimento por uma Educação do Campo foram incluídas, em parte, no PEA, porém essas modificações são mais efetivas no nível do discurso do que na prática. Em outras palavras, o PEA não foi alinhado à perspectiva e às propostas do Movimento por uma Educação do Campo, mas reformulado do ponto de vista técnico e disponibilizado como uma tecnologia eficiente para as classes multisseriadas. (GONÇALVES, 2009. p. 143).

Ainda sobre a formação continuada, Arroyo (2012) vai afirmar que ela precisa ser pensada a partir do campo, evitando assim privilegiar a visão urbana que enxerga os povos e escolas do campo como uma espécie inferior a ser superada. É preciso formar quadro profissional com sujeitos que possuam a identidade, vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo.

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo profissional de educação básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos. (ARROYO, 2012, p. 363).

Dessa forma, a reformulação do PEA, baseada no projeto base (BRASIL, 2010) apesar da intenção em se adequar aos ideais defendidos pelos movimentos sociais, não foi concretizado, houve uma tentativa de aproximação, mas ainda tinha muito caminho a ser percorrido para que a educação do campo, na concepção construída pelos movimentos sociais, fosse efetivada.

3.3. O Programa Escola Ativa em Sergipe

O Estado de Sergipe fez adesão à estratégia Escola Ativa em 1998, mas de acordo com o documento: “Histórico da Escola Ativa em Sergipe”, (SERGIPE 2009), disponibilizado pela SEDUC, implantação só foi efetivada no ano de 2000, após o processo de formação. Inicialmente em fase de experimentação, implantou-se em 18 escolas da rede estadual localizadas nos municípios de: Barra dos Coqueiros; Itabaiana; Nossa Senhora do Socorro; Ribeirópolis; São Cristóvão e Simão Dias. Na rede municipal, apenas o município de São Cristóvão aderiu a proposta, implantando em quatro escolas. (SERGIPE, 2009).

Esses municípios foram selecionados pelo programa FUNDESCOLA porque faziam parte da zona de atendimento prioritário (ZAP), municípios que possuíam baixo índice de

desenvolvimento humano. Pela indicação do governo federal, recebiam assistência técnica (capacitação dos supervisores e assistência aos municípios pelos supervisores do FUNDESCOLA) e financeira (guias de aprendizagem e kits pedagógicos para os cantinhos).

Nos anos seguintes, a quantidade de municípios que aderiu ao programa foi aumentando. Em 2001, dez municípios já estavam adotando a estratégia metodológica em suas escolas, são eles: Areia Branca; Simão Dias; Ribeirópolis; Moita Bonita; Itabaiana; Nossa Senhora do Socorro; São Cristóvão; Barra dos Coqueiros; Brejo Grande e Aquidabã. (SERGIPE, 2009).

Em 2002 a quantidade de municípios aumentou para doze, incluindo Estância e Tobias Barreto. Entre 2003 e 2004 já somavam dezenove municípios, são eles: Canhoba; Cumbe; Pacatuba; Siriri; Malhador; Cristinápolis e Poço Verde. (SERGIPE, 2009).

É justamente nesse momento que ocorre a mudança nas atribuições dos supervisores do FUNDESCOLA, deixaram de prestar assessoria diretamente nas escolas e aos professores, passando a atuar apenas com os supervisores estaduais e municipais.

Os supervisores contratados pelo FUNDESCOLA atuavam na estrutura da SEDUC, mas não tinham vínculos com o órgão, eram vinculados diretamente ao MEC, de onde recebiam a formação e orientação para atuarem nos estados. A coordenação da Escola Ativa era vinculada à Assessoria de Planejamento (ASPLAN), setor responsável pela gestão do FUNDESCOLA e outros programas do governo federal. Após a reformulação em 2008, por orientação do MEC, a gestão do programa foi transferida da ASPLAN para o Departamento de Educação (DED), ficando sob responsabilidade do Núcleo de Educação do Campo (NECAM).

De acordo com os dados gerenciais fornecidos pela SEDUC, (SERGIPE, 2010), entre 2008 e 2009 o PEA estava implantado em 33 municípios. Presente em 159 escolas municipais e 20 escolas estaduais. 331 turmas multisseriadas nas escolas da rede municipal desenvolviam a metodologia do PEA e 32 turmas na rede estadual. O quantitativo de professores que atuavam nessas turmas era de 315 na rede municipal e 32 na rede estadual. Em relação aos alunos, 5.640 pertenciam às escolas municipais, enquanto 631 à rede estadual. (SERGIPE, 2010).

Tabela 3: Distribuição das escolas que implantaram o PEA

Quantitativo	Rede		Total
	Municipal	Estadual	
Escolas	159	20	179
Turmas	331	32	363
Professores	315	32	347
Alunos	5.640	631	6.271

Fonte: Sergipe, 2010.

Nesse período, segundo os dados apresentados acima, 179 escolas sergipanas adotaram o PEA para suas 363 turmas multisseriadas. 347 professores eram os responsáveis para atuarem nessas turmas e 6.271 alunos participavam das aulas. Sendo assim, considerando esse quantitativo, fica evidente a importância e abrangência do PEA no estado. A assistência técnica e financeira que o governo federal dispensava para estado e municípios que faziam a adesão era significativa, além de possibilitar a discussão da multisserie para os sistemas de ensino como evidencia Souza et. al. (2017).

Avaliações do programa revelam que ele teve como mérito levar a discussão sobre a multissérie para o âmbito dos sistemas municipais de ensino. Gestores e professores começaram a se dar conta que as turmas multisseriadas existiam. Além disso, o conjunto de materiais didáticos distribuídos pelo programa contribuiu para aumentar o acervo pedagógico das escolas rurais, em geral muito pobres neste quesito. (SOUZA et. al. 2017. p. 24).

Na última adesão ao PEA em 2010, segundo dados gerenciais MEC, (BRASIL, 2011), dos 75 municípios que fazem parte do estado, 49 adotaram a metodologia do programa para suas classes multisseriadas e 4 Diretorias Regionais de Educação, demonstrando a necessidade de atenção para o trabalho com o ensino multisseriado no estado. O quantitativo de escolas que adotaram a metodologia mais que dobrou, saiu de 179 para 433 unidades escolares. A quantidade de turmas passou de 363 para 804. Em relação aos docentes, 347 para 693 e os estudantes, aumentou de 6.271 para 15.103.

Os dados demonstram que as classes multisseriadas nas escolas do campo é uma realidade, são muitos alunos que frequentam essas classes e elas são uma forma de garantir o direito à educação aos sujeitos que vivem no campo. Observando os dados do Inep/censo 2020, (SERGIPE, 2020), as classes multisseriadas não estão apenas nas escolas do campo, elas estão

presentes na área urbana, inclusive na rede privada de educação. Ainda que no campo sua predominância seja mais acentuada.

3.3.1. Formação de Professores

Na fase inicial do programa, 1997 a 2003, a formação continuada dos professores e supervisores estaduais e municipais foi realizada pelos supervisores contratados pelo FUNDESCOLA. Essa formação tinha como objetivo capacitar o professor para pôr em prática a estratégia metodológica do programa em sala de aula.

De acordo com o documento: “Como vai à Escola Ativa em Sergipe”, (SERGIPE, 2001), o primeiro processo de formação foi realizado em Aracaju, o conteúdo da formação foi sobre a estratégia pedagógica da Escola Ativa. Nesses encontros havia a simulação do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. “Iniciamos o processo com a capacitação de 40 h/a sobre a Estratégia Pedagógica da Escola Ativa para 26 professores e 06 supervisores, realizada no Hotel Parque dos Coqueiros, em Aracaju, no período de 27/02/2000 à 02/03/2000”. (SERGIPE, 2001).

Após a formação inicial, os professores e supervisores se reuniam mensalmente para trocas de experiências e fortalecimento das questões técnicas e pedagógicas relacionadas ao programa. Esses encontros eram chamados de microcentros, espaço para a construção e trocas de conhecimentos entre professores e supervisores.

Contrariando a ideia de formação defendida por Molina (2017), Freire (1996) e Arroyo (2012) por não refletir sobre as bases políticas e pedagógicas presentes na prática pedagógica dos professores, a reflexão promovida pelo programa estava limitada à execução da metodologia, seguir o caminho desenhado pelo programa, observamos isso mais nitidamente com as palavras do professor multiplicador entrevistado.

Enquanto supervisor eu pensava porque isso tem esse jeito tão fechado? Mas assim, como projeto, como metodologia, como estratégia metodológica ele tinha que vir estruturado, a Escola Ativa é uma estratégia metodológica e tudo que pressupõe método, vem realmente um pouco fechado, vem realmente um pouco já pronto, é método. Então não adianta dizer que a Escola Ativa é livre, pois não é. Escola Ativa é uma estratégia metodológica então, se é uma estratégia metodológica pressupõe-se que ela traga as coisas já arrumadas, organizadas, pensadas para funcionar desse jeito. (RAUL, 2021).

Entre os meses de abril e julho de 2000 foram recebidos e distribuídos os recursos pedagógicos da escola ativa para as escolas que implantaram a estratégia metodológica. Em setembro, professores e supervisores participaram de uma nova capacitação, sobre a utilização dos guias de aprendizagem e os kits pedagógicos.

Nessa fase inicial, de implantação do programa, ano de 2000, professores e supervisores participavam juntos da capacitação realizada pelos supervisores contratados pelo FUNDESCOLA. Conforme consta no documento: “Como vai à Escola Ativa em Sergipe” (SERGIPE, 2001). 22 escolas adotaram a metodologia, sendo 18 estaduais e 4 municipais, 25 professores e 787 alunos foram envolvidos nessa nova estratégia. Participaram da formação 26 professores e 06 supervisores. (SERGIPE, 2001).

É interessante perceber que inicialmente, as escolas estaduais tiveram maior adesão à estratégia, apenas o município de São Cristóvão demonstrou interesse e realizou a adesão. Podemos inferir desses dados que é no período onde o estado ainda assumia a responsabilidade maior na oferta e manutenção do ensino fundamental. Quando observamos os dados atuais, percebemos que aos poucos ele foi passando para os municípios essa atribuição. A LDB nº 9.394/96, em seus Artigos 10 e 11 legitima a responsabilidade de cada ente federado. Cabendo ao Estado ofertar em regime de colaboração com os municípios o ensino fundamental, mas a sua prioridade é o ensino médio. Enquanto o município tem como prioridade o ensino fundamental, sua oferta e manutenção de acordo a sua capacidade financeira.

Do quantitativo de escolas que desenvolviam a estratégia no ano de 2000, baseado no documento: “Como vai à Escola Ativa em Sergipe” (SERGIPE, 2001), 45% encontravam-se com todos os elementos combinados da escola ativa implantados e em execução satisfatória; 32% encontravam-se com todos os elementos combinados implantados, mas sem uma execução satisfatória, precisava de acompanhamento dos supervisores; 18% implantou alguns elementos, mas os professores ainda tinham dificuldades para implementá-los e 5%, a Escola Rural Povoado Lagoa Redonda, localizada no município de Itabi, apresentou rejeição ao programa e apesar das tentativas da coordenação estadual para convencer a comunidade escolar a aceitar o programa, não houve acordo e a escola rejeitou a participação, sendo excluída do processo. (SERGIPE, 2001).

5% exatamente a Escola Rural Povoado Lagoa redonda, localizada no Povoado Lagoa Redonda, município de Itabi, apresentou rejeição por parte da

comunidade a ponto da COEP intervir sem lograr êxito, culminando, desta forma, com a exclusão da escola do Programa. (SERGIPE, 2001).

Uma das críticas elaboradas pelo FONEC expressa na “Nota técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa” foi justamente a implantação de um programa sem a participação da comunidade escolar, dos movimentos de luta social do campo, pensado e implantado de forma verticalizada e disponibilizava uma formação continuada com forte ênfase na técnica pedagógica, na instrumentalização prática para o professor sem promover reflexões para outras dimensões.

A preparação, formação dos educadores, dos formadores, voltada somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita, para a dimensão pedagógica e técnica, secundarizando as demais dimensões do ato de ensinar e aprender, como o são, as dimensões do pensamento e atitude científica, política, ética, moral, estética. (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA; CALDART. 2020. p. 285).

O que chama atenção também é o posicionamento da comunidade quando se percebe autônoma, unida e faz uso de suas responsabilidades de conduzir o processo educacional tal como entende melhor para si. Foi o que aconteceu com a escola do município de Itabi, a comunidade escolar não aceitou a proposta, reagiu e conseguiu reverter a situação, ficando fora do programa. (SERGIPE, 2001).

Outras comunidades também reagiram negativamente ao programa: Escola Municipal Maria de Lourdes Rocha (São Cristóvão) e a Escola Isolada José Joaquim Montalvão (Barra dos Coqueiros), mas a coordenação estadual interveio e conseguiu convencê-los a desenvolver a estratégia.

Segundo relatório produzido pela equipe responsável pela escola ativa, vinculada ao Fundescola, “Como vai à Escola Ativa em Sergipe”, (SERGIPE, 2001), a partir da implantação da estratégia, o desempenho, frequência, participação e motivação dos alunos melhoraram significativamente, além do compromisso dos professores e envolvimento dos pais na aprendizagem. Quanto a essas informações, nos questionamos se realmente essas mudanças foram provocadas pela implantação da estratégia, ou pelo trabalho realizado pelos professores, independente da estratégia.

Como fatores positivos para o desenvolvimento do trabalho, o documento aponta o comprometimento de professores e supervisores, gestores de DRE’s, prefeito e secretários de educação de São Cristóvão e do Estado (SERGIPE, 2001).

Diante do exposto, fica evidente que a partir de uma política pública como o programa, os recursos técnicos, pedagógicos e financeiros chegam à escola e facilitam o trabalho com os alunos, mas aquelas que não aderem ao programa ficam na dependência da estrutura local, muitas vezes sem assistência alguma.

No período de 2003 a 2007, com a redefinição das atribuições dos supervisores do FUNDESCOLA, a formação inicial dos professores passa a ser responsabilidade dos supervisores estaduais e municipais, o mesmo acontece com os microcentros.

A partir de 2009, com a reformulação do PEA que passou a acrescentar novas bases epistemológicas, a formação também passou por mudanças. Ela passa a ficar, aqui em Sergipe, sob a responsabilidade dos professores pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Departamento de Educação/Campus de Itabaiana a prof.^a Dr.^a Cláudia da Mota Darós Parente, Prof.^o Dr. ^o Paulo Sérgio Marchelli e supervisoras estaduais da SEDUC, Genelúza Cruz Santana e Flávia Cristina Santos. Nessa parceria foram realizados 06 módulos de formação perfazendo um total de 240 horas. O projeto base do PEA (BRASIL 2010), trazia as temáticas e os conteúdos a serem abordados, cabendo aos responsáveis pela formação adequar a proposta à realidade do estado.

Os microcentros ocorriam mensalmente e, segundo relatórios produzidos pelas instituições formadoras, (SERGIPE, 2010), os conteúdos trabalhados estavam direcionados à prática pedagógica dos professores, eram realizados a partir de oficinas, palestras e grupos de trabalho.

Analizamos documentos, relatórios, fontes primárias⁷, referentes às formações realizadas após a reformulação do programa, quando ele passa a ter as diretrizes operacionais e complementares como documentos referenciais para a construção de políticas públicas para a educação do campo.

Os seis módulos de formação ocorreram no período compreendido entre 21 de fevereiro e 15 de julho de 2011, conforme Folders disponibilizados pelas instituições formadoras (SERGIPE, 2011). Os cinco primeiros foram realizados em hotel localizado na orla de Aracaju

⁷ Os documentos analisados foram disponibilizados pela SEDUC e são eles: Relatórios (SERGIPE, 2009); (SERGIPE 2010); (SERGIPE 2011); Plano de trabalho: Projeto de Formação do Programa Escola Ativa no Estado de Sergipe (SERGIPE, 2010); Fichas de Avaliação dos Cursistas (SERGIPE, 2011); Folders dos eventos (SERGIPE, 2011).

e o último, por se tratar de tecnologias educacionais e era necessário laboratório de informática, foi realizado em uma unidade escolar em Aracaju. Os encontros iniciavam na segunda feira e terminavam na sexta feira, perfazendo uma carga horária de 40 horas cada.

Seguindo às orientações do programa, ao finalizar cada módulo os professores multiplicadores, indicados pelos secretários municipais ou diretores de DRE's, deveriam replicar essa formação para os docentes de seus municípios/diretorias que atuavam com o programa em sala de aula. Situação que gerava inquietações e reclamações devido ao curto espaço de tempo entre um módulo e outro.

Os módulos 3 e 4 ocorreram no mesmo mês, a justificativa para essa situação foi a burocracia existente para o gasto do recurso público, tinha um prazo pré-estabelecido para a utilização da verba e a prestação de contas e para evitar a devolução do mesmo, a saída era utilizar de imediato, uma vez que o recurso já tinha sido devolvido ano anterior.

Participaram dessas formações professores multiplicadores dos municípios e DRE's que fizeram adesão nos anos de 2008, 2009 e 2010. De acordo com o Plano de trabalho: Projeto de Formação do Programa Escola Ativa no Estado de Sergipe (SERGIPE, 2010), elaborado pela UFS e SEDUC, no primeiro módulo participaram apenas os municípios e DRE's que entraram em 2010 porque os demais já haviam participado da formação anteriormente.

Os demais módulos contaram com a participação de 63 professores em média, sendo 53 professores multiplicadores; 2 supervisores de curso; 2 professores pesquisadores; 1 representante do MST; 1 representante do Comitê EDUCAMPO e 1 representante da UNDIME; 02 professores formadores e 1 colaborador.

Ao final de cada módulo, os professores multiplicadores preenchiam uma ficha de avaliação referente ao evento, (SERGIPE, 2011) sendo que eles não se identificavam nesse documento, avaliavam, emitiam suas opiniões de forma anônima.

O primeiro módulo, conforme consta no folder do evento (SERGIPE, 2011), abordou conteúdos referentes à estrutura do programa, suas bases pedagógicas como: Metodologia do Programa Escola Ativa; Concepções e conceitos em Educação do Campo; Classes multisseriadas.

De acordo com as fichas de avaliação (SERGIPE, 2011), os participantes avaliaram a formação como muito boa, pois trouxe a técnica do programa a ser implementada na sala de aula. Eles relataram ainda a necessidade da presença dos docentes que atuarão diretamente como PEA nas escolas naquele momento de formação, mas devido à estrutura organizacional do programa, a responsabilidade de formar os docentes é do município através dos professores multiplicadores. Outras insatisfações relatadas são relacionadas a rigidez do PEA quanto ao instrumento de avaliação e a carga horária de cada módulo que gera cansaço mental.

De acordo com a ficha de avaliação, (SERGIPE, 2011) a formação atendeu às expectativas de alguns professores multiplicadores, um deles chegou a expressar a seguinte avaliação do encontro: “É um programa inovador que vem para melhorar e/ou facilitar na aprendizagem dos educandos, sendo assim, a formação contribui de forma positiva no sentido de esclarecer a metodologia do programa”.

Ainda de acordo com as fichas de avaliação analisadas, (SERGIPE 2011), o segundo módulo causou certo impacto nos participantes. Eles estavam acostumados a um modelo de formação diferente do que estava sendo proposto e discutido nesse módulo. As formações anteriores eram sempre baseadas na técnica do programa, formação prática com os elementos estruturantes do PEA e, especificamente esse módulo trouxe conteúdos e modelo de formação diferenciados, causando reações diversas.

Segundo o relatório produzido pela SEDUC, (SERGIPE, 2011) uma das formadoras desse módulo era integrante de movimento social, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a outra formadora era membro do Comitê Educampo.

A mesa de abertura contou com a presença da coordenadora do Núcleo de Educação do Campo/NECAM/SEDUC, Acácia Maria Feitosa Daniel que trouxe reflexões sobre a política estadual, movimentos sociais e educação do campo em Sergipe, afirmando que “O núcleo têm desafiado implementar os princípios pedagógicos e filosóficos da educação do campo através dos programas do Governo Federal que propõem formação continuada, orientação e acompanhamento pedagógico”. (SERGIPE, 2011).

O representante do MST no estado, Esmeraldo Leal ressaltou que:

A educação hoje necessita de fato de políticas públicas que atendam as reais necessidades do homem do campo. O MST entende que a luta não é somente

pela reforma agrária, mas também por uma educação que valorize a cultura do homem camponês, pescador, agricultor, ribeirinhos, quilombolas enfim, todos os grupos que ali vivem. (SERGIPE, 2011).

A formadora e representante do Comitê ressaltou a finalidade e competências do comitê. A última integrante da mesa a se pronunciar, representante da UFS, a Professora Doutora Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus⁸, trouxe como reflexão que:

O modelo de desenvolvimento econômico capitalista constitui e mantém a desigualdade social, não prioriza a vida humana excluindo os trabalhadores do campo das suas necessidades básicas. Os movimentos sociais contrapondo este modelo busca então preservar historicamente o saber do trabalhador rural articulando o saber popular ao científico. Neste processo a UFS entende que trabalhar com o programa escola ativa requer dos educadores uma visão crítica para que possa ir além da experiência prática incorporando em sua proposta a lógica do trabalho coletivo como muito bem faz os movimentos sociais. (SERGIPE, 2011).

Na programação ainda consta palestras sobre: Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável; Características sociais, políticas e econômicas do campo brasileiro; experiências e práticas em educação do campo e um relato de experiência “Do acampamento ao Projeto de Assentamento: lutas e conquistas”.

Diante do diferencial em relação aos conteúdos, as manifestações dos cursistas foram diversas, houve participante afirmando que “a formação ficou centralizada no MST, deveria enfatizar os pequenos agricultores”. Outra avaliação também foi que “a formação foi adequada para quem trabalha no campo ou assentamento”. “Falta de prática, teoria e prática andam juntas. Encontro chato”. (SERGIPE, 2011).

É interessante perceber essas reações, elas mostram o quanto andam afastadas as práticas educativas no campo e a concepção de educação do campo. Parece que interessa apenas aos integrantes dos movimentos sociais, ao contrário, todo educador precisa compreender e vivenciar na prática educativa os princípios pedagógicos e filosóficos da educação do campo pois mesmo não sendo do campo, ele trabalha com os povos do campo. Essa compreensão é essencial e essas reações nos mostram o quanto ainda precisa se caminhar para que a educação do campo seja uma realidade.

⁸ Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, percursora na instituição de estudos e pesquisas na área de educação e movimentos sociais, fundadora do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPEMS.

Em seu trabalho de doutoramento Santos (2013, p. 263), já fazia essa constatação quanto a implementação dessa educação específica quando afirma que “Em Sergipe a Educação do Campo enquanto política educacional encontra-se ainda num primeiro estágio de implementação, funcionando através de projetos ou programas pontuais do governo federal”.

Apesar de algumas reações negativas, também tiveram professores multiplicadores expressando admiração e necessidade de continuar os estudos na área, através da ficha de avaliação, (SERGIPE, 2011), eles expressaram: “É algo novo, precisa de mais atenção”. “Palestrantes realmente esclarecidos e com total domínio dos temas abordados”. “São muitas informações, abre as mentes, desperta sonhos, mas também um certo medo de quebrar paradigmas”. “Sugiro que além de experiências concretas expostas, haja sempre a presença de pesquisadores científicos”. (SERGIPE, 2011).

É pertinente essa sugestão referente à presença de pesquisadores científicos e atende uma reivindicação do FONEC, (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA; CALDART. 2020), quando afirma que a preparação dos formadores não pode ficar apenas na dimensão técnica pedagógica, falta a dimensão científica consistente e a dimensão política. Esse módulo, de acordo com o relatório (SERGIPE, 2011), abrangeu várias dimensões necessárias à formação humana do professor multiplicador, importante a continuidade desses momentos reflexivos.

Uma grande oportunidade para ampliarmos nossos conhecimentos em relação à educação do campo, dessa forma melhorar a metodologia do programa escola ativa, mais do que isso, desenvolver um trabalho voltado para a realidade do nosso alunado. (SERGIPE, 2011).

O módulo causou impacto pelo diferencial proposto, baseado nas fichas de avaliação, devido ao conteúdo abordado, mas foi de extrema importância para iniciar e dar continuidade ao trabalho de reconhecimento e necessidade de se trabalhar os princípios e concepção da educação do campo.

O terceiro módulo de formação, conforme o folder do evento, (SERGIPE, 2011), trouxe como tema a Alfabetização e Letramento. Foi desenvolvido a partir de palestras intituladas: Classes Multisseriadas e as possibilidades de letramento; Produção de texto na escola; O ensino fundamental de 09 anos e as classes multisseriadas; alfabetização e letramento. Oficinas: contação de histórias; gêneros textuais em sala de aula; estratégias de letramento. Mesa redonda sobre “A contribuição das histórias na formação da subjetividade e o processo de ensino aprendizagem, além de relatos de histórias de aprendizagem”. (SERGIPE, 2011).

Para os cursistas, baseado nas fichas de avaliação, (SERGIPE, 2011), a formação foi boa, mas sentiram falta dos elementos curriculares do programa, além da ausência de práticas. A expectativa deles era levar para casa modelos de práticas de alfabetização a serem repassados para os professores.

Poderia ter sido trabalhado conosco mais exemplos de atividades práticas de alfabetização e letramento. Alguns dos palestrantes pareciam não conhecer nada do programa. (SERGIPE, 2011).

O tema sugerido para esse módulo me trouxe expectativa quanto às atividades da semana. Contudo, senti falta de momentos dinâmicos, sugestões de atividades para tentarmos superar os desafios do cotidiano escolar. Como trabalhar a alfabetização e o letramento em turmas multisseriadas com alunos do campo? (SERGIPE, 2011).

Trabalhar com os professores das classes multisseriadas aparece como um grande desafio para os professores multiplicadores, isso faz com que sintam a necessidade de receberem técnicas, “receitas” que possam auxiliá-los no acompanhamento com os docentes das classes multisseriadas. O anseio por atividades práticas leva a dar menos importância às teorias que embasariam as práticas pedagógicas.

Faz-se necessário uma discussão teórica que propicie suporte científico para a prática docente, conhecer o que está fazendo e o porquê está fazendo daquela forma. Exercer a prática reflexiva.

Conforme o folder do evento (SERGIPE, 2011), O quarto módulo intitulado: Práticas Pedagógicas em Educação do Campo foi iniciado com a palestra “A contribuição de Pistrak para a Organização do Currículo do Campo”. Na sequência, outras palestras sobre: “Interdisciplinaridade e Currículo: Propostas para a Organização do Trabalho Pedagógico; “Organização do Currículo por Projetos de Trabalho”; “Entendendo a Educação Especial”; “A agroecologia e o Desenvolvimento Sustentável”. Ocorreram também oficinas de planejamento da prática pedagógica por projetos de trabalho utilizando materiais dos cantinhos de aprendizagem.

Esse módulo, de acordo com as fichas de avaliação preenchidas pelos cursistas, (SERGIPE, 2011), atendeu as expectativas e necessidades dos participantes, pois trouxe para a formação um dos elementos estruturantes do PEA, os cantinhos de aprendizagem, trabalhando com eles de forma prática, concreta. “O tópico mais positivo, na minha opinião, foram as

atividades práticas com os kits pedagógicos, alguns dos quais eu mesma não sabia utilizar”. (SERGIPE, 2011).

Para alguns cursistas, quanto maior a quantidade de atividades práticas, melhor, é o que revela pelas palavras escritas nas fichas de avaliação (SERGIPE, 2011). Outros cursistas apontaram fragilidades na formação, principalmente relacionado à educação do campo.

“A condução das oficinas (disciplinas) não foi real ao campo, achei superficiais e não condizentes com o material do programa oferecido, acho que é preciso que tenham mais embasamento quanto a temática”. (SERGIPE, 2011).

“Como parte da prática de educação do campo, por que não tratar mais de sociologia, de políticas socialistas, formação política, pensamentos sociais, marxismo, etc.”. (SERGIPE, 2011).

São contribuições e cobranças pertinentes ao novo momento em que se encontra o PEA. A formação dos professores, inicialmente precisa ter a participação deles na elaboração da proposta e precisa envolver as várias dimensões implícitas no ato de ensinar. Essa postura assumida por uma pequena quantidade de professores multiplicadores (apenas 2 se manifestaram através das fichas de avaliação (SERGIPE, 2011) já sinaliza a possibilidade e necessidade de uma mudança de postura naqueles responsáveis pela formação de professores docentes.

Segundo o folder do evento (SERGIPE, 2011), o quinto módulo, Gestão Educacional no Campo foi conduzido por dois formadores militantes do MST e teve como conteúdos abordados: O Plano de Ações Articuladas – PAR; Educação do Campo na Conferência Nacional de Educação – CONAE, Plano Nacional de Educação – PNE e no Plano Estadual de Educação – PEE; Gestão financeira das Escolas do Campo; Legalização do PEA no Conselho Municipal de Educação – CME; Regimento Escolar; Projeto Político e Pedagógico – PPP; além de relatos de experiência da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas; RESAB e Baú de Leitura.

Esse módulo trouxe a regulamentação do PEA no CME bem como a discussão da educação do campo nos documentos referenciais e estratégicos que determinam as diretrizes do sistema educacional. Diferentemente dos outros módulos que estavam voltados para a gestão pedagógica das salas de aula, esse traz a gestão da escola para o conhecimento e acompanhamento do professor.

Baseado no relatório (SERGIPE, 2011), participaram desse módulo como convidados a partilhar suas experiências à frente da gestão educacional nos municípios, gestores municipais de educação e técnicos da SEDUC responsáveis pelo PAR, Inspeção Escolar e CEE que trouxeram orientações de como acompanhar os processos burocráticos, financeiros e técnicos referentes à gestão da educação do campo.

O último módulo de formação, Tecnologia na Educação do Campo foi desenvolvido a partir de palestras intituladas: “O PROINFO e a Escola Ativa”; “O campo e a tecnologia”; “Tecnologias na Educação: uso das tecnologias na escola ativa”; “O computador como ferramenta pedagógica no processo ensino e aprendizagem”. Os demais conteúdos foram abordados através de oficinas como “Ambientação gráfica do LINUX Educacional e o uso das tics na sala de aula” “Ensinando e aprendendo com as tics: uso de vídeos e áudios: explorando o software audacity” e “Exploração dos jogos do LINUX educacional. (SERGIPE, 2011).

De acordo com o projeto base (BRASIL, 2010), após participarem dos módulos formativos, os professores multiplicadores replicariam a formação em seus municípios e, no módulo seguinte, trariam o resultado de como ocorreu a formação junto aos professores.

Estrutura do Curso de formação do Programa Escola Ativa: O curso de formação dos Professores-multiplicadores e dos Educadores ocorre em cada estado e no DF sob a responsabilidade de uma IPES, sendo observadas as seguintes orientações: [...] Apresentação, ao final de cada módulo, pelos cursistas, de uma proposta da formação a ser desenvolvida com os educadores da rede, no módulo; Realização da formação dos educadores, imediatamente após a formação dos professores-multiplicadores, em cada módulo; Apresentação, por parte do professor-multiplicador, a partir do 2º módulo, do relatório da formação dos educadores das escolas inseridas no Programa [...]. (BRASIL, 2010. p. 40).

Os professores, na grande maioria, não conseguiram cumprir essa determinação. Eles alegaram falta de tempo hábil para organizar visto que as formações estaduais aconteceram num curto intervalo de tempo, foram seis módulos de formação em apenas cinco meses, além de falta de recurso humano e financeiro dos municípios.

Conforme mencionou a coordenadora do NECAM, Acácia Daniel, houve um esforço em trabalhar os princípios pedagógicos e filosóficos da educação do campo. Os últimos seis módulos de formação possibilitaram a discussão de conteúdos importantes sobre a concepção e prática da educação do campo. (SERGIPE, 2011).

O PEA tem suas inúmeras limitações, mas através dele foi possível discutir a educação do campo dentro da perspectiva da concepção dos movimentos sociais e junto com os movimentos. Foi a primeira vez que os professores multiplicadores, dentro da proposta da escola ativa, tiveram a oportunidade e possibilidade de conhecer, mesmo que de forma compacta, documentos e princípios que legitimam a educação do campo. Levando-os a perceber que os alunos da escola ativa são, antes de tudo, alunos do campo com identidades e especificidades próprias.

O processo formativo foi de suma importância, mas infelizmente, os conteúdos discutidos chegaram de forma superficial na escola, a formação precisava atingir os professores de sala de aula para que a mudança pudesse ser efetivada. A professora Marta, uma das entrevistadas relata que participou apenas de um encontro ocorrido na época e que participaram professores de vários municípios e uma Diretoria Regional.

A escola da gente se encaixou, a escola que eu tava trabalhando se encaixou como escola rural e o programa é assim a gente não tinha muita assistência não, só fiz uma formação. Nós tínhamos, na verdade a gente não tinha assim, e não aplicava muito não. Eu lembro bem que eu participei da primeira formação que ela deu todo o programa, ensinou como que a gente preenchia, eu não lembro se teve outras formações. (MARTA, 2021).

Os professores multiplicadores, dentro de suas realidades e possibilidades, desenvolveram encontros formativos com os professores e promoveram discussões com as temáticas das formações, conforme relata a professora Sophia, mas ela admite que conseguiu realizar apenas dois encontros de um dia cada, visto que a Diretoria não dispunha de recursos financeiros e humanos para a realização da formação conforme está no projeto. “Tentei fazer as formações, mas não tinha a estrutura necessária, consegui realizar dois encontros juntamente com os municípios vizinhos, juntamos e desenvolvemos a formação”. (SOPHIA, 2022).

As formações finalizaram em julho de 2011 e em janeiro de 2012, através da Nota Técnica nº 002 – CGEC/SECADI/MEC, os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior foram informados que o PEA estava sendo finalizado e seria substituído pelo Programa Escola da Terra.

[...] Em 2011 foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2010, que institui a política de educação do campo. Neste processo, novos programas e ações serão desenvolvidos a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e os que estão em curso estão sendo reestruturados.

O Programa Escola Ativa está sendo finalizado e será substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica. [...] (BRASIL, 2012).

Os sistemas de ensino poderiam continuar com as ações do programa até que o novo fosse lançado, mas o MEC não disponibilizaria mais recursos pedagógicos nem financeiros, deveriam trabalhar com os materiais existentes.

E assim o Programa Escola Ativa encerra suas atividades, antes mesmo de atingir seu objetivo geral: “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo”. (BRASIL, 2010).

3.4. Entraves do Programa Escola Ativa

O PEA foi implantado no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1998 – 2002) e se manteve presente nas escolas do campo durante o governo do presidente Lula (2003 – 2010), até o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016). Sua implantação ocorreu no momento em que as educadoras e educadores do MST iniciavam a luta em defesa da educação do campo. O coletivo de educadores denunciava o modelo de educação direcionado para a população do campo, a educação rural que colocava em lados opostos o campo e cidade, estigmatizando os povos que vivem naquele território. O campo relacionado a lugar de atraso, subdesenvolvimento para onde a mínima assistência era válida pois para lidar com a terra não precisava muito conhecimento e o projeto econômico visava a expulsão dos trabalhadores de suas terras e assim o programa se manteve por 15 anos presente nas escolas do campo.

De acordo com a Nota técnica sobre a Escola Ativa elaborada pelo FONEC, (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA; CALDART. 2020), a entidade afirma que a base teórica que dava sustentação ao programa, com forte tendência à proposta neoliberal, preocupada com o fator econômico, não conseguiu atingir os índices almejados que era elevar a qualidade da educação no campo. O PEA quando foi pensado e criado lá na Colômbia estava voltado para atender a classe pobre da zona rural, tinha uma intencionalidade, foi pensado a partir de uma realidade que não era a brasileira. Ele recebeu apoio financeiro e técnico de agências financeiras internacionais que emprestava o dinheiro, mas conforme GONÇALVES (2009), as políticas públicas implementadas precisavam atender as condições impostas para o ajuste estrutural do país, conforme a necessidade do crescimento das taxas de lucro do capital.

Segundo o FONEC,

A base teórica do programa tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas, que não atendem as necessidades de uma consistente base teórica para sustentar o trabalho pedagógico nas escolas do campo. (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA; CALDART. 2020, p. 285).

Pensar em melhorar a qualidade da educação do campo sem atentar para questões cruciais que afetam a escola, como por exemplo a precária estrutura física das escolas do campo, a formação continuada de professores dissociada da luta dos movimentos sociais que defendem a educação do campo demonstra contradição entre o objetivo e ação proposta. Melhorar a qualidade educação do campo, conforme discutido pelos educadores através do FONEC,

[...] Faz-se necessário uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e gestão pública transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo e com os movimentos que articulam suas lutas. (SANTOS; KOLLING; ROCHA; MOLINA; CALDART. 2020 p. 285).

A formação realizada pelo programa tinha preocupação com a técnica de ensino, o ritual metodológico em detrimento de outras dimensões importantes ao ato de ensinar e aprender. Dimensões como a política, ética e estética, precisam ser contempladas nesse processo. Pensar a educação para a formação do ser humano em sua completude.

Mesmo após a reformulação, o PEA não conseguiu internalizar a concepção de educação do campo defendida pelos movimentos sociais, as mudanças ocorreram apenas no discurso, até porque os movimentos sociais não foram convidados a participarem dessa reformulação. Quando o programa chega à escola, ele já vem pronto, de forma verticalizada, hierarquizada, cabendo ao professor e a escola a execução do mesmo, ferindo a autonomia do professor e da escola. Um de seus elementos estruturantes é a relação escola e comunidade, na prática a relação é apenas para contemplar ou executar algo que já foi decidido anteriormente. O princípio democrático ganha um sentido distorcido na elaboração e execução do programa.

Aqui somos chamados a nos questionar sobre os interesses explícitos e implícitos do PEA, visto que durante a sua implantação, 1997, os movimentos sociais já vinham discutindo e construindo a concepção de educação do campo que dialogava com as especificidades dos povos do campo, mesmo assim, obedecendo aos acordos firmados junto ao BM, o programa, “kit neoliberal para as escolas do campo” (SOUZA, et. at. 2017), foi implantado.

Após a implantação, os educadores organizados a partir do FONEC, continuaram a pressionar o governo e defender que aquela educação disponibilizada para os povos do campo não atendia aos seus anseios. A partir de 2002, o governo do país passa para outro grupo governamental, agora a esquerda, representada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que abriu diálogo junto aos movimentos sociais, instituiu um corpo normativo como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), Diretrizes Complementares (2008) e Decreto nº 7.352/2010 e, no momento da reformulação do referido programa, o movimento de educadores que já tinha conhecimento acumulado através de pesquisas científica na área da educação do campo, não foi convidado para participar do processo.

É contraditória essa posição do governo, expressa o comprometimento do Estado com a política neoliberal que se utiliza da educação para manter a estrutura social dominante, atende à população campestina a partir de programas compensatórios, limitantes, ao mesmo tempo, observamos o tensionamento que a educação do campo provoca quando se nega a oscilar nos seus ideais. “Por isso que a educação do campo, pelos seus princípios e metodologias participativas, não consegue passar de programas à margem do sistema educacional”. (JESUS, 2015. p. 181).

Alterar uma estrutura já em prática sem modificar os pilares de sustentação, não significa mudança concreta, o resultado pode não ser o esperado e foi o que aconteceu com o programa. Diante das críticas recebidas e avaliações internas realizadas, em janeiro de 2012, a Coordenação Geral de Educação do Campo através da nota técnica nº 002 CGEC/SECADI/MEC, (BRASIL, 2012), informa o encerramento das atividades do programa nos estados e municípios, deixando a expectativa e a esperança de uma nova possibilidade de trabalho para as classes multisseriadas a partir do Programa Escola da Terra.

3.5. O futuro das classes multisseriadas

O Decreto Presidencial n. 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, institui um novo momento para a educação do campo. A partir dele são definidos quem são os povos do campo, escolas do campo e como se concretiza a oferta de educação para a população campestina.

§ 1º. Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

Para garantir o acesso, permanência e universalização da educação básica no campo (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), além do Ensino Superior, o Ministério da Educação lança o Programa Nacional de Educação do Campo/PRONACAMPO, instituído pela portaria nº 86 de 01 de fevereiro de 2013, que tem como objetivo apoiar técnica e financeiramente Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo disposta no Decreto.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2013).

As ações do PRONACAMPO são voltadas para o fortalecimento e a melhoria do ensino nas redes existentes e ampliação de acesso à educação para as populações do campo. Essas ações estão organizadas a partir de eixos.

De acordo com a portaria nº 86 de 01 de fevereiro de 2013, (BRASIL, 2013) os eixos organizados foram: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II – Formação de Professores; Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica.

No eixo I- Gestão e Práticas Pedagógicas foi criado um programa para apoiar as classes multisseriadas em substituição ao PEA. Surge então o programa Escola da Terra, instituído a partir de portaria nº 579 de 02 de julho de 2013 e afirma que:

Art. 1º Fica instituída a Escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais, reafirmar e aprofundar o compromisso previsto no Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo. (BRASIL, 2013).

Uma das ações do programa é a formação continuada para professores que atuam em escolas multisseriadas do campo e nas escolas quilombolas, através de curso de aperfeiçoamento. Em Sergipe, de acordo com o projeto base, (SERGIPE, 2017), o curso de aperfeiçoamento Escola da Terra para professores da educação do campo que atuam em turmas multisseriadas e quilombolas é coordenado pela prof.^a Dr.^a Marilene Santos, do Departamento de Educação da UFS, Campus Itabaiana e professora do Serviço de Educação do Campo e Diversidade – SECAD/SEDUC, Flávia Cristina. Ele tem como principal objetivo promover a formação docente crítica, com visão ampliada de mundo, da sociedade brasileira, dos processos sociais contemporâneos e a compreensão do campo, com sua história, seus valores, sua cultura, seus saberes, sujeitos e determinantes históricos, políticos, culturais e econômicos. (SERGIPE, 2017).

A primeira demanda do programa, iniciada em 2017 foi desenvolvida no formato piloto com carga horária de 180 horas, em regime de alternância, divididas em seis módulos de 30 horas cada, com dois períodos formativos: tempo - universidade, curso presencial 20 horas e tempo - comunidade 10 horas, dedicadas as atividades realizadas no povoado e acompanhado pelos tutores.

Segundo o documento Escola da Terra, 1ª demanda, (SERGIPE, 2017), participaram da primeira demanda os municípios de: Aquidabã; Areia Branca; Campo do Brito; Carira; Itabaiana; Lagarto; Macambira; Nossa Senhora de Lourdes; Salgado; São Cristóvão; Simão Dias; Pinhão; Poço Verde e Tomar do Geru.

Em julho de 2021, baseado no release segundo demanda (SERGIPE, 2022), iniciou a formação da segunda demanda, com a mesma carga horária da primeira demanda, 180 horas em regime de alternância para 160 professores e outros profissionais da educação do campo e comunidades quilombolas.

Ainda de acordo com o documento citado acima, os municípios que participam dessa demanda foram: Areia Branca; Aquidabã; Amparo de São Francisco; Campo do Brito; Carira;

Frei Paulo; Itabaiana; Laranjeiras; Macambira; Malhador; São Domingos; Simão Dias e Siriri, além da DRE'8.

Diferentemente do PEA, o Escola da Terra traz uma ação de formação continuada para os professores que atuam em classes multisseriadas e engloba as comunidades Quilombolas, essa nova política, implantada no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011 a agosto de 2016), representou um avanço para as demandas dos movimentos sociais, mas ainda não representa uma política que contemple a todos. Prova disso é que no estado de Sergipe, de acordo com o Inep/Censo Escolar da Educação Básica 2020 (SERGIPE, 2020), dos 73 municípios pertencentes ao estado, 64 possuem turmas multisseriadas e apenas 13 municípios aderiram ao Escola da Terra, ou seja, 20% dos municípios adotaram uma política pública para as classes multisseriadas e os demais? Qual a assistência técnica e pedagógica os professores dessas classes estão recebendo? São perguntas que não conseguiremos responder nesse trabalho, visto que demanda pesquisa mais extensa.

Sobre a questão da abrangência do programa Escola da Terra, a coordenadora do Programa na UFS, nos informou que o MEC disponibiliza recursos para uma quantidade determinada de vagas para a formação, então a Universidade elabora edital a partir do quantitativo de vagas disponibilizadas pelo MEC, o que não atende a necessidade de todos os municípios.

Ainda segundo a coordenadora, na primeira demanda (2017), o valor era suficiente para atender 200 professores, já na segunda demanda, (2021), o valor atende apenas 160 docentes, demonstrando assim que não é um programa universalizante, atende a uma pequena parcela dos municípios que possuem classes multisseriadas.

Diante dessa realidade, constatamos que a educação do campo ainda permanece em contradição, visto que existem Decretos, Diretrizes e legislação educacional instituídos legalmente, mas os efeitos dessas políticas públicas não são garantidos, efetivados integralmente nas comunidades camponesas, de modo a garantir o acesso e permanência de todos a uma educação do campo pública e de qualidade.

Souza, *et. al* (2017), nos traz o resultado de uma pesquisa no qual confirma o fechamento de 57.101 turmas multisseriadas entre 1997-2012, período de vigência do PEA, ou seja, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais estão reivindicando o direito a educação para os

povos do campo e o Estado assegura através da legislação, esse mesmo Estado nega o direito à educação do campo quando concretiza o fechamento de escolas no campo.

De acordo com o trabalho desenvolvido por Correia (2018), é comum encontrar gestores que utilizam a formação das classes multisseriadas como argumento para realizar o fechamento de escolas no campo, segundo eles, as mesmas não proporcionam aprendizagem satisfatória e comprometem a qualidade da educação, essa qualidade, segundo eles, virá com o fim da multisseriação. Parente (2014), assegura que a multisseriação está associada a um “tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada e isolada” e, com o discurso da garantia na melhoria da qualidade da educação, alguns gestores concretizam o fechamento das escolas, promovendo em alguns casos a nucleação das unidades escolares ou, em casos extremos, o deslocamento dos alunos residentes na área rural para as escolas localizadas na área urbana.

A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura para as escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. (RODRIGUES; MARQUES; RODRIGUES; DIAS. 2017. p. 709).

Ao nuclear, o gestor promove o deslocamento de crianças de um povoado para outro ou até mesmo para a sede do município, submetendo os alunos ao transporte escolar e a uma situação de desgaste físico e emocional visto que trafegar pelas estradas dos povoados, muitas vezes, devido ao balanço do transporte e a longa distância percorrida, causa enjoo, ânsia, insegurança, etc.

Fechar escolas, acabar com o ensino multisseriado e garantir a qualidade da educação através do ensino seriado. Esse é o discurso proferido por muitos, considerando apenas fatores econômicos para a oferta do ensino nas escolas localizadas no campo, em contrapartida ao direito à educação para todos, garantindo ainda o direito ao acesso e permanência na escola.

Entre 2007 e 2015, segundo Correia (2018), Sergipe fechou 404 escolas do campo, principalmente no Alto Sertão e no Centro Sul sergipano. É um número expressivo, principalmente por tratar de um Estado cuja área territorial é pequena em relação aos demais estados da federação.

É importante observar que as avaliações externas, realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cujo objetivo é “diagnosticar a educação básica do País e contribuir para a melhoria de sua qualidade, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica”, (BRASIL, 2019), não contemplam as escolas organizadas a partir da multissérie. Dizer isso não significa concordar com essa avaliação proposta, mas apontar que se faz necessário um instrumento a ser utilizado pelo governo para diagnosticar e analisar as políticas públicas voltadas para as escolas que possuem turmas multisseriadas também.

Pelos dados do Inep/Censo Escolar 2020, (SERGIPE, 2020), as classes multisseriadas são uma realidade e não apenas no campo, elas estão nos centros urbanos e nas redes municipais, estadual e privada também. Diante disso, como pensar em qualidade da educação nas classes multisseriadas se as mesmas não recebem a atenção necessária para a sua realização no cotidiano das escolas?

Ao invés de buscar soluções que levem em consideração os direitos dos povos do campo a uma educação no campo de qualidade e acessível para todos, optam em fechar escolas, negligenciando um direito legalizado. Quando concretizado o fechamento da escola, os educandos são levados a estudar em outras localidades, ficando submetidos e dependentes do transporte escolar. Ao fechar uma escola, fecha-se também uma possibilidade de reafirmação da identidade de um povo, fecha-se o espaço de produção da cultura, dos saberes e identidades.

4. A percepção do Programa Escola Ativa na Educação do Campo de Sergipe pelas/os professoras/es

Desde o ano de 2020 estamos vivendo um período de pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2, agente causador da covid-19, doença de fácil contágio e, de acordo com a Organização Mundial da Saúde/OMS, publicada na PORTARIA Nº 1.565, DE 18 DE JUNHO DE 2020, (BASIL 2020), uma das formas de evitar a proliferação do vírus é manter o distanciamento social.

O período exigiu e ainda exige cuidados, vivenciamos parentes e amigos adoecerem, perderem suas vidas, interrompemos o trabalho por vezes, mas ele necessitava prosseguir, resistir ao momento de dores e angústias. Então nesse movimento, precisávamos realizar as entrevistas respeitando o distanciamento social para que a saúde dos envolvidos fosse preservada.

Após análise do projeto de pesquisa e autorização da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, através do Parecer N 4.963.621, concretizamos as entrevistas entre os meses de novembro de 2021 à janeiro de 2022. Todas as entrevistas realizadas para este trabalho foram através da plataforma Zoom, pois a mesma possibilitava a gravação das entrevistas para que depois de transcritas, fossem disponibilizadas para os participantes e, após autorização dos mesmos, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, em anexo, as informações fossem utilizadas.

Inicialmente, a proposta era entrevistar seis professores que atuavam em sala de aula com o programa, dois professores multiplicadores e dois secretários de educação, mas durante a banca de qualificação, foi sugerida a alteração dos participantes da pesquisa, então acatamos e alteramos também a quantidade dos entrevistados.

Foram oito participantes ao total, porém substituímos os dois secretários de educação por duas educadoras que se posicionaram contra o PEA durante sua implementação e permanência, atendendo à sugestão da banca de qualificação, sendo uma integrante de movimento social e a outra professora da universidade. Professores multiplicadores foram dois e professores que atuaram em sala de aula foram quatro.

Mantivemos os critérios para a seleção dos professores multiplicadores, seriam do primeiro e último município e Diretoria Regional a aderir ao programa, sendo que da rede estadual participou apenas o professor multiplicador da última diretoria a realizar a adesão.

O primeiro e único município a aderir ao programa em 2000 foi São Cristóvão, o que determinou a escolha. Quanto ao outro município a ser selecionado, este deveria ser o último e possuir a maior quantidade de escolas envolvidas. Chegamos à Campo do Brito, mas o professor multiplicador, alegando problemas pessoais, não se dispôs a participar. Partimos para outro município, chegamos em Maruim e o professor, alegando sobrecarga com os afazeres para o início do ano letivo, não aceitou participar. Dessa forma mantivemos dois professores entrevistados sem perder a qualidade nas informações buscadas.

Selecionados os professores multiplicadores municipais, faltava o estadual que mantivemos o critério de ser o responsável pela última Diretoria Regional a aderir ao programa. Chegamos à DRE'6, localizada no município de Propriá, distante aproximadamente 80 km de Aracaju. E a professora multiplicadora aceitou participar da entrevista.

A seleção dos professores, após selecionar os municípios, buscamos os profissionais que atuaram nas escolas com maiores quantidades de turmas multisseriadas, então entrevistamos uma professora do município de São Cristóvão e Pirambu. Da rede estadual selecionamos professoras da DRE'8, município de Nossa Senhora do Socorro e DRE'6, município de Cedro.

Definidos os participantes da pesquisa, partimos para a ação que se tornou desafiadora em alguns momentos, principalmente lidar com a tecnologia. Não podemos negar que ela nos ajudou muito, possibilitou a execução das entrevistas, já que estávamos distantes fisicamente e, em outros momentos nos desafiou. Internet que oscilava, programa da plataforma Zoom que não respondia enfim, foram vários entraves, mas no final foi possível fazer o que planejamos.

As entrevistas, baseadas em Meihy (2020), é o movimento, a troca entre aquele que fala, o entrevistado, participante da pesquisa e aquele que entrevista, o pesquisador.

Entrevistar é transitar, é movimentar, na medida em que um colaborador se abriga no oralista e o oralista nele na constituição da escuta; na escuta abrigada e no abrigo da palavra, contudo, os presentes – nos deslizos subjetivos – permitem visitas em si, em seus avessos, nos versos, nos reversos e se apresentam nas narrativas de prazeres, dores, frustrações, êxitos e em visões de mundo cadenciadas pela voz. (MEIHY, 2020. p. 126).

Assim aconteceram as entrevistas, o trânsito entre as palavras, a submersão ao universo particular através das narrativas apresentadas e cuidadosamente transcritas posteriormente. Os relatos trouxeram as questões objetivas do trabalho, mas também possibilitou o reavivamento de memórias e sentimentos guardados.

Seguindo orientação do autor, as entrevistas foram planejadas com antecedência, informando aos participantes da pesquisa o tempo previsto de duração, os objetivos pelos quais eles estavam participando da atividade, bem como a sua importância.

Como preparo às entrevistas, não bastam contatos prévios com os colaboradores. Recomenda-se uma apresentação simplificada, tanto quanto esclarecedora do projeto para que o interlocutor conheça as intenções, justificações, objetivos e procedimentos da pesquisa. (MEIHY, 2020. p. 116).

No momento da entrevista, os participantes foram os protagonistas da história e responderam as questões apresentadas, de forma livre, trazendo suas experiências e perspectivas em relação ao objeto de estudo em questão. A participação foi de suma importância para ajudarmos na análise e compreensão do PEA enquanto uma política pública para as classes multisseriadas localizadas no campo

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, requisito solicitado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, utilizaremos durante todo trabalho, nomes fictícios para os professores que se dispuseram a ajudar nessa pesquisa.

Os professores multiplicadores entrevistados foram: Raul (2021) e Sophia (2022); as professoras entrevistadas que desenvolveram a metodologia do programa em sala de aula foram: Joana (2021), Marta (2021), Lucila (2021) e Helena (2022). As professoras que mantiveram postura contrária ao programa entrevistadas foram: Ana (2022) e Lúcia (2022).

Como fonte de pesquisa bibliográfica, utilizamos artigos científicos, revistas especializadas, livros, coletamos documentos referentes ao programa, (BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012); plano de trabalho: Projeto de formação do Programa escola ativa no estado de Sergipe, (SERGIPE, 2010); relatórios produzidos pelas instituições responsáveis pelo PEA no estado (SERGIPE, 2001, 2009, 2011). Utilizamos também avaliações realizadas pelos professores multiplicadores durante os processos formativos (SERGIPE, 2011) bem como

dados gerenciais disponibilizados pela SEDUC (SERGIPE 2008, 2009, 2010) para compreendermos e estabelecermos explicações sobre o programa analisado.

Livros referenciais do programa serviram de base teórica fundamental para a construção do conhecimento à cerca do programa em estudo. As fotografias aqui utilizadas, não têm funcionalidade para análises científicas, sua função é meramente ilustrativa.

Utilizamos três categorias de análise para interpretar as entrevistas por entendermos que era preciso direcionar o olhar na busca das respostas para as inquietações suscitadas inicialmente e que serviram de norte para o caminhar desse trabalho. A primeira categoria de análise utilizada foi a consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica, por percebermos estar no cerne das discussões, a segunda formação de professores e a terceira o Programa Escola Ativa e Educação do Campo.

4.1. Consciência Transitiva Ingênua e Consciência Transitiva Crítica

Diante do papel exercido pela educação através do programa escola ativa, escolhemos utilizar como categoria de análise, a consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica (FREIRE, 1967). Buscamos evidências dessas categorias nas entrevistas realizadas. Por consciência transitiva ingênua Freire (1967) vai defini-la como:

A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. [...] Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. (FREIRE. 1967, p. 59).

Percebemos essa consciência transitiva ingênua na fala de alguns professores entrevistados, e professores multiplicadores que participaram da formação estadual do programa. São falas “inocentes”, mas carregada de significação, como o próprio autor define essa consciência transitiva ingênua.

Na ficha de avaliação do II módulo de formação, (SERGIPE, 2011), específico sobre a educação do campo, um professor, ao avaliar o encontro e questionado sobre a programação, ele responde que “ela foi adequada para quem trabalha com campo ou assentamento”, em outra pergunta, sobre os objetivos da formação, ele esclarece que foram parcialmente atingidos porque “eu não me encaixo nesse objetivo”. Esse professor, apesar de ser o responsável pela

formação dos professores que atuavam com o programa escola ativa nas escolas do campo em seu município, não conseguiu perceber a necessidade e a importância de aprender sobre as questões referentes à educação do campo, na visão dele, ela só deve interessar aos povos do campo, ele ignora que atua com os povos do campo.

Foto 1: Fichas de Avaliação

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDI	
FICHA DE AVALIAÇÃO DO II ENCONTRO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM SERGIPE (28/03/2011 a 01/04/2011) 1) Em relação à Programação do II Encontro de Formação do Programa Escola Ativa em Sergipe, você considera: ☒ Adequada ☐ Não Adequada Por quê?	
2) Em relação aos objetivos do II Encontro (Introdução à Educação do Campo), você considera que foram: ☐ Plenamente atingidos ☒ Parcialmente atingidos. Por quê? <i>Seu conteúdo tem sido colocado</i> ☐ Não foram atingidos. Por quê? <i>entre realidade e o dos movimentos do MST, como por exemplo em suas experiências e o mais sobre os pequenos produtores</i>	

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDI	
FICHA DE AVALIAÇÃO DO II ENCONTRO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM SERGIPE (28/03/2011 a 01/04/2011) 1) Em relação à Programação do II Encontro de Formação do Programa Escola Ativa em Sergipe, você considera: ☒ Adequada ☐ Não Adequada Por quê? <i>para quem trabalha no campo ou assentamento</i>	
2) Em relação aos objetivos do II Encontro (Introdução à Educação do Campo), você considera que foram: ☐ Plenamente atingidos ☒ Parcialmente atingidos. Por quê? <i>na verdade eu não me encaixo nos objetivos</i> ☐ Não foram atingidos. Por quê?	

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDI	
FICHA DE AVALIAÇÃO DO II ENCONTRO DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM SERGIPE (28/03/2011 a 01/04/2011) 6) Destaque possíveis aspectos positivos e negativos do II Encontro de Formação do Programa Escola Ativa em Sergipe, bem como sugestões para o próximo Encontro. <i>Conteúdo bom de solicitar que não centralize a visão apenas no MST, mas também nos pequenos agricultores.</i>	

Fonte: Sergipe, 2011

A interpretação do professor demonstra essa consciência transitiva ingênua, essa simplicidade na interpretação dos problemas. Para ele a educação do campo só diz respeito aos povos do campo, então, o fato de morar na área urbana, justifica o não envolvimento com a questão em estudo. Krobauer (2008. p. 98), sinaliza que nesse estágio da consciência “já se percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos”.

Uma professora de sala de aula, afirmou que o programa foi muito bom, visto que é contextualizado e condizente com a necessidade dos alunos.

Eu acho o programa para turma multisseriada, muito bom porque você ir para uma sala multisseriada, que já é uma coisa difícil e não levar nenhum projeto, não ter um ponto de partida nem um ponto de caminhada é muito complicado e a Escola Ativa oferecia isso e outra coisa, os conteúdos eram muito contextualizados a gente observava que os manuais que os conteúdos eram contextualizados, sempre falava ali da realidade dos meninos. (LUCILA, 2021).

A visão do programa pelos olhos da professora é fruto da fragmentação do trabalho, para Tonet (2016), o programa vem pronto, outros profissionais pensaram e elaboraram todo material, cabendo apenas à professora executá-lo, sem se dar conta de que estava servindo apenas como uma peça da engrenagem da produção, sem o controle nem domínio da ação. Para ela, a execução era o suficiente, o programa facilitava o seu trabalho, mas não se dava conta de que ele lhe tirava a autonomia e controle do processo.

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. (FREIRE, 1967, p. 43).

O trabalhador não percebe a situação na qual está sem exposto e vai entregando nas mãos do opressor aquilo que lhe é próprio, o ato de pensar, refletir, tornando-se objeto do sistema e não um sujeito.

A fragmentação do processo de trabalho e a cisão entre o momento teórico e o momento prático fazem com que os trabalhadores, responsáveis pela produção da riqueza, sejam impedidos de ter acesso a um saber que implique o conhecimento e o consequente domínio sobre a totalidade do processo produtivo. Dessa forma, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual se torna um instrumento de dominação do capital sobre o trabalho. (TONET. 2016, p. 113).

A separação entre o trabalho manual e intelectual nos remete a sua origem na divisão social do trabalho, a partir da propriedade privada, de acordo com Tonet (2016), o processo de produção capitalista separava as classes entre os responsáveis pelas atividades intelectuais (classe dominante) e pelas atividades manuais (classe trabalhadora). Essa divisão funcionava para a reprodução do sistema capitalista, favorecendo assim a garantia dos interesses da burguesia.

Contrária à consciência transitiva ingênua, temos a consciência transitiva crítica que nas palavras de Freire (1967), seria,

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 1967. p. 60).

Segundo o autor, para chegar a esse estágio de consciência, o indivíduo assume um posicionamento social e político frente ao seu tempo, participa das tomadas decisões, torna-se sujeito diante da realidade. Busca estudar e compreender o processo histórico constitutivo da sociedade, inquieta-se com os problemas sociais e políticos, ajuda na mobilização e transformação da realidade à medida que se percebe com poder de intervir.

Kronbauer (2008. p. 98), vai afirmar que a consciência transitiva crítica se “caracteriza pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico”, ou seja, essa consciência é uma construção do indivíduo enquanto sujeito social, engajado nos problemas sociais de seu tempo.

Durante as entrevistas percebemos comportamentos e atitudes de professoras que assumiram essa postura. Demonstraram o engajamento e disposição na luta por uma educação do campo dialógica, crítica e libertadora, como a professora Ana (2022):

Então é uma concepção que parte do princípio de que a gente tem que reconhecer a vida do povo, a vida das pessoas que vivem no campo. É uma concepção que não pode estar distante na minha prática. Eu não posso ter um discurso e ter uma prática diferente, então se eu vivencio, se eu conheço a realidade da vida do campo quer seja em qualquer à comunidade Rural, não importa o segmento da organização social que ela pertence, mas eu compreendo que tem vários segmentos que tem as suas identidades enquanto sujeito trabalhador, quer seja ele pescador, pequeno agricultor, quilombola, indígena. Na minha concepção a educação tem que favorecer tem que possibilitar esses sujeitos que estão nessa realidade, tem que compreender que se teve é que não existe um conhecimento inferior ou superior ao outro o que temos são conhecimentos diferentes. (ANA, 2022).

Percebemos a diferença no discurso, no engajamento social, coletivo, reconhecimento e respeito do outro enquanto sujeito, independente da origem ou modo de vida. Essa postura de respeito e reconhecimento encontra respaldo nas ideias de Freire (1967) que mesmo radical na sua escolha, o homem não nega o direito ao outro de optar, respeita, compartilha o espaço. Não

pretende impor a sua opção. O diálogo impera, sabe que está certo, mas respeita e aceita o direito de julgar se certo também.

Partindo de outra esfera institucional, a professora Lúcia, inicia processo de alfabetização de jovens e adultos devido à necessidade dos trabalhadores rurais para elaboração de projetos.

Então não dá para você ter um campo, uma agricultura familiar camponesa, para entrar no mercado, para abastecer a sociedade sem você ter uma infraestrutura e essa infraestrutura precisava de conhecimento dos saberes que eles já tinham acumulado, mas também de outros saberes técnicos e científicos para melhorar a sua produção. E para isso, eles precisavam elaborar projetos. Então, na época nós identificamos que mais de 70% de acampados e assentados não sabiam ler e escrever. Então nós criamos o primeiro projeto de educação de jovens e adultos para alfabetizar os trabalhadores que estavam em situação de acampamento e de assentamento. E aí foi a primeira experiência que nós fizemos.

Foi fazendo isso via institucional. Eu era do Departamento de Educação. Então, nós criamos um projeto por dentro do Departamento de Educação e as estudantes da pedagogia, inclusive, faziam suas práticas e seus estágios e passaram também a participar de projetos de extensão para ensinar aos trabalhadores que sabiam ler um pouquinho mais, como que eles poderiam ser os professores dentro das áreas? Então foi aí que a gente começou a minha relação e essa com a educação de jovens e adultos para trabalhar com o conhecimento, a construção do processo de alfabetização. E depois disso chegou até ao ensino médio e superior na formação de professores, porque a maior carência para formar os trabalhadores era exatamente ter professores. (LÚCIA, 2022).

As duas professoras, a partir de seus relatos, demonstram engajamento social e político definidos, elas se posicionam diante dos problemas enfrentados pelos povos do campo. Elas reconhecem, mobiliza, denunciam e buscam meios para a resolução dos problemas. Como já citado anteriormente, essas duas professoras foram contrárias ao programa e tiveram participação ativa na construção da concepção de educação do campo, a nível local e nacional.

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE. 1967, p. 60).

Educar na perspectiva da consciência transitiva crítica ajudaria a formar sujeitos livres e conscientes. Construída a partir do diálogo no qual todos têm direito a voz e vez. Sujeitos

livres, pois têm o direito de escolhas e conscientes porque enquanto sujeitos, assumem responsabilidade social e política, discutindo e compreendendo as origens dos problemas sociais, bem como efetivar ações para a solução dos problemas vivenciados. Educação, de acordo com Freire (1967), é um ato de amor e coragem, precisa proporcionar aos sujeitos a liberdade, a autonomia, a consciência transitiva crítica e o diálogo.

A educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. (TONET. 2016. p. 78).

Tonet (2016), além das características já citadas, vai acrescentar que é função da escola permitir aos indivíduos o acesso aos conhecimentos produzidos ao longo dos tempos, tornando-os sujeitos livres, autônomos e assim contribuir para a transformação necessária na sociedade.

A consciência transitiva crítica permite compreender que a educação rural é permeada de sentidos que inferiorizam os povos do campo, torna-os incultos e assim, não dignos de direitos. E é por isso que os movimentos sociais do campo lutam por uma educação pública para os povos do campo, visto que são sujeitos que têm direitos.

Na escola-educação rural, aplicou-se com requinte esse paradigma pedagógico hegemônico colonizador, capitalista de humano-inumano. Revelar esse paradigma, mostrar o padrão classista, racista, segregador que lhe é inerente é um dos méritos políticos, éticos, pedagógicos da educação do e no campo. (ARROYO. 2020. p. 21).

Assim, compreendemos a importância e a contribuição dos movimentos sociais do campo na formação social e política dos sujeitos, uma vez que defendem uma educação que revela o processo histórico segregador, capitalista e alienante vivenciado e perpetuado através da educação.

4.2. A formação de professores

De acordo com os documentos analisados: relatórios (SERGIPE, 2001, 2009, 2011); Projeto de formação (SERGIPE, 2010); avaliações (SERGIPE, 2011); dados gerenciais (SERGIPE 2008, 2009, 2010) e Projeto Base (BRASIL 2008 e 2010), identificamos que o PEA foi específico para a formação continuada de professores que atuavam nas classes multisseriadas. Inicialmente ele contemplava as escolas localizadas na Região Nordeste e aos

poucos foi expandindo para outras Regiões do país, chegou a estar presente em todas as Regiões brasileiras que possuíam escolas organizadas a partir da multissérie.

Como mencionado no Capítulo 3, os primeiros Estados a aderirem ao PEA em 1997 foram: Bahia, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí. Ano seguinte, em 1998, Alagoas e Sergipe realizam a adesão e passam a utilizar a estratégia metodológica. (BRASIL, 2008).

Em Sergipe, na fase inicial, o programa foi implantado em 06 municípios: Barra dos Coqueiros; Itabaiana; Nossa Senhora do Socorro; Ribeirópolis; São Cristóvão e Simão Dias, contemplando 18 escolas da rede estadual e o município de São Cristóvão aderiu a proposta, implantando em quatro escolas. (SERGIPE, 2009).

Conforme a pesquisa aqui apresentada no capítulo anterior, as formações realizadas pelo programa seguiam uma estrutura organizacional pensada a partir do modelo colombiano e mais tarde adaptada pelo MEC para atender a necessidade de formação dos professores. Na fase inicial de implantação do programa em Sergipe, as formações dos professores que atuavam em sala de aula com a metodologia e os supervisores ficavam sob a responsabilidade das coordenadoras contratadas pelo FUNDESCOLA e mais tarde, com a expansão e reestruturação do programa, as universidades assumiram a responsabilidade de formar os professores multiplicadores.

Então eram quatro livros. Como eu disse a você esses livros, a gente ia pra capacitação com eles. Cada um ganhava um kit, né, desses livros e nós trabalhávamos como se fôssemos, na prática mesmo, como é que a gente ia trabalhar, como ensinava, como a gente trabalhar. Formávamos os grupos mesmo, de três, quatro crianças. A gente se comportava como um menino que não sabia ler, não sabia escrever. Então era tudo muito assim, muito real, né, não era nada nas inferências. Então nós aprendíamos realmente o passo a passo de como fazer dentro da sala de aula que era o fazer fazendo mesmo. (JOANA, 2021).

Segundo relato da professora, as formações iniciais promovidas pelo programa estavam preocupadas em reproduzir o ambiente de sala de aula no processo de formação, este tipo de formação supõe que o professor não teria capacidade de abstrair teoricamente um procedimento didático e pedagógico e, por isto, forjar uma simulação de sala de aula os treinaria para a aplicação da metodologia proposta. Deste modo, inferimos uma perspectiva tecnicista de formação continuada de professor na expectativa que o mesmo pudesse reproduzir a metodologia em sala de aula.

Conforme a professora Lucila (2021), os encontros eram realizados em hotéis, normalmente durante uma semana nos quais os aspectos metodológicos do programa eram reforçados a partir da ideia do “aprender fazendo”:

Eram três dias, quatro dias, uma semana de formação e eram muito boas, os palestrantes eram muito bons. A gente saía com uma bagagem muito boa. Algumas eras questão de como manipular os recursos, material dourado, como utilizar os bonecos de fantoches junto com os conteúdos dos livros da EA. Era assim o que eu lembro é como utilizar os recursos, a questão da orientação também de como envolver as famílias. (LUCILA, 2021).

Essa outra professora vem reforçar a informação do caráter tecnicista das formações, exploravam os recursos pedagógicos do próprio programa, traziam possibilidades de trabalho a partir dos recursos disponibilizados pelo programa e existente em todas as salas de aula sem, contudo, permitir a reflexão que pedagogia subjaz ao acervo didático apresentado. O professor multiplicador Raul traz informações importantes para nos ajudar a compreender a concepção do programa, ocultada aos professores, especialmente, àquelas/es cuja consciência ingênua não permite que vejam além do que as aparências demonstram:

Na verdade, as formações tinham uma direção tá que era o projeto. Eu não sei em que sentido nós vamos buscar essa criticidade, não havia a preocupação em trazer as reflexões sociais do campo para as formações, mas assim, eu trabalhei essa criticidade quando eu fui assessor do Movimento de Alfabetização do Brasil, essas pessoas precisavam ter o discurso político na ponta da língua, mas assim, na escola ativa a gente não se voltava para isso não. Em alguns momentos, claro que a gente precisava dizer alguma coisa, mas não era forte o eixo da escola ativa trabalhar a criticidade nesse sentido. (RAUL, 2021).

O professor afirma que as formações tinham objetivos específicos: ensinar aos professores sobre o manuseio e utilização dos cantinhos e guias de aprendizagem, a filosofia do programa, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros elementos estruturantes do programa. Apesar destes propósitos mais abrangentes, a estrutura organizacional do programa não pensou na reflexão crítica sobre a realidade da população campesina. É notório o caráter formativo do programa ao mesmo tempo nos questionamos sobre as reais intencionalidades dessas formações. Qual modelo de profissional ele pretende formar quando oferece um processo formativo limitado à repetição? Reprodução de um material produzido por outros profissionais. O professor Raul, supervisor do programa, em sua fala percebe a limitação, mas não lhe resta outra alternativa senão continuar seguindo as orientações recebidas. O que não implica perder a percepção de que a formação de professores precisa contemplar a reflexão crítica do modelo educacional imposto

aos povos do campo, precisa trazer ao debate o processo de luta e resistência do camponês por terra para morar, plantar, sobreviver produzindo cultura, saberes e suas identidades.

A professora universitária Lúcia (2022), pesquisadora da área da educação e movimentos sociais, contrária ao modelo de formação destinado aos professores que atuam nas escolas do campo por compreender a necessidade de uma formação de base crítica, de resistência e de reconhecimento da luta de classes permanente na sociedade, afirma que:

Foram os movimentos indo pra as ruas que nos ajudou a pensar no lugar da escola, então nós passamos um período lutando e brigando pra ter uma formação com recorte de classe porque só essa escola de classe, só professores formados com a compreensão que nós vivemos uma luta de classe pode pensar escola como espaço de produção de conhecimento de prática, inclusive de resistência, então quando nós começamos de forma muito precária a fazer algumas formações nesse sentido, onde era possível fazer, porque isso nunca foi uma deliberação nacional nós sempre tivemos resistências por parte do capitalismo a essa formação. (LÚCIA, 2022).

No posicionamento da professora Lúcia (2022), é importante perceber e destacar sua consciência transitiva crítica, alicerçada nas lutas e vivências. O movimento de luta e resistência se faz necessário, mesmo porque a concepção de educação do campo aqui contemplada, foi aquela construída pelos movimentos sociais na luta pela terra e por educação para os filhos da classe trabalhadora então a formação de professores para atuarem nas escolas do campo, precisa contemplar essa construção. O que percebemos na formação do programa é o distanciamento dessa discussão. Formação técnica não contribui para uma formação crítica dos sujeitos.

Na fase inicial de implantação do PEA, em 1997, o governo federal financiava a formação dos supervisores e professores, além de manter a coordenação estadual do programa na estrutura da secretaria. Percebemos que a ação governamental é contraditória visto que o governo oferece uma proposta para garantir os direitos dos povos do campo a uma educação pública, mas esta não contempla a necessidade da população. A ação é limitada, tem um ponto de chegada onde não se é possível avançar e esse limite é intencional, reportamos a Tonet (2016 p. 17) quando afirma em sua obra Educação Contra o Capital que “a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento”.

A formação realizada atendia aos interesses da classe dominante na manutenção de seus privilégios. Tinha a formação, mas esta não dialogava com a realidade dos sujeitos, o objetivo da educação é controverso, para Ribeiro (1996), ela assume o papel de garantir a manutenção

da hegemonia da classe dominante, mantendo o povo com o mínimo de conhecimentos necessários e, conseqüentemente, afastado das discussões realizadas na sociedade.

Após o processo de reestruturação do programa, como mencionado no capítulo anterior, a ação formativa, segundo o Plano de Trabalho: Projeto de Formação do Programa Escola Ativa no Estado de Sergipe (SERGIPE, 2010), passou a ser desenvolvida pela UFS e SEDUC, aqui em Sergipe:

O Governo Federal instituiu por meio do decreto 6094/2007 o Plano de Metas “Compromisso de Todos Pela Educação”, descentralizando recursos do FNDE para a Universidade Federal de Sergipe que, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, oferecerão as condições necessárias para o desenvolvimento das metas estabelecidas no Plano de Ações Articuladas/PAR dos 21 municípios Sergipanos e mais 3 Diretorias Regionais de Ensino que assinaram o termo de compromisso do Programa Escola Ativa, adesão-2009, bem como dos 30 municípios e 2 Diretorias Regionais de Ensino que irão expandir e desenvolver o programa em 2010, objetivando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB nas escolas do campo do estado de Sergipe. (SERGIPE, 2010).

Nesse momento, a estrutura da formação assume um caráter mais teórico, possibilitando a reflexão de questões pertinentes à construção da concepção de educação do campo, trazendo os movimentos sociais para discutir juntos, bem como outros conteúdos necessários à gestão e práticas pedagógicas para as escolas que possuem classes multisseriadas.

Conforme Projeto Base (BRASIL, 2010) a partir da reestruturação do programa, 2008, coube a União vincular Universidades que atuam com programas de formação de educadores para as escolas do campo, descentralizando para estas, recursos financeiros para a realização das formações, ficando ainda responsável pela formação de dois professores das Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, professores pesquisadores que assumiram a função de coordenação das formações nos estados e de dois técnicos das secretarias estaduais de educação, além de construir um sistema nacional para acompanhamento do PEA. (BRASIL, 2010).

A formação continuada dos educadores será de responsabilidade compartilhada entre os entes federados, com as atribuições definidas da forma como se segue. Caberá à União articular o conjunto de Universidades que desenvolvem programas de formação de educadores para as escolas do campo, repassando para estas os recursos necessários à realização de cursos de aperfeiçoamento com Carga Horária de 240 horas, para um técnico a cada 25 escolas de cada secretaria municipal ou estadual que aderir ao Programa. É, ainda, de responsabilidade da União, proporcionar a formação de dois professores das Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES que assumirem a responsabilidade pela coordenação das formações, nos estados, e de dois técnicos das secretarias estaduais de educação de todos os estados

brasileiros e do distrito federal, bem como, construir um sistema nacional de monitoramento do Programa Escola Ativa, com o objetivo de obter dados para avaliação de resultados, redimensionamento das metas e realização das mudanças necessárias na estrutura e na proposta pedagógica do Programa. (BRASIL, 2010. p. 38).

A formação para os professores multiplicadores, baseado nos relatórios analisados (SERGIPE, 2011), aconteceu em seis módulos distintos, obedecendo ao previsto no projeto base e contou com a participação de profissionais dos diversos municípios atendidos pelo programa. Para a professora multiplicadora Sophia, a formação possibilitou um novo olhar para a sua prática pedagógica, a partir dos conteúdos abordados e reflexões provocadas, ampliou seus conhecimentos e visões sobre a realidade da educação do campo.

Em meu trabalho como técnica da Regional com diversas outras pastas para atender, foi de vital importância as dicas, materiais, texto, conteúdos abordados na formação e reflexão que fazíamos sobre a vida no campo e vida do campo. Pois os conteúdos proporcionavam uma formação crítica, condizente com a realidade que encontramos nessas comunidades. Uma vez que eu estava iniciando o trabalho com escolas do campo, a formação ampliou ainda mais minha visão e valorização das famílias que vivem lá. Passei a ver a escola do campo não só como um ambiente de ensinar as “letras”, mas um lugar para manter viva a identidade de um povo. Um lugar de construir a autonomia dos seus filhos para defender e assegurar o direito de adquirir novos conhecimentos, e apropriar-se das novas tecnologias sem necessitar sair do campo ou apagar nas próximas gerações a história construída em seu lugar de origem. Que não é nem superior ou inferior a histórias de outros lugares, mas diferente com vida própria e específica. (SOPHIA, 2022).

O discurso da professora multiplicadora Sophia (2022), vem concretizar a ideia defendida pela professora Lúcia (2022) que, segundo ela, aproveitou a oportunidade da formação para discutir questões essenciais junto àqueles que atuam na educação do campo. A professora Lúcia participou como palestrante de um dos módulos da formação do programa e foi uma das entrevistadas deste trabalho. Sobre sua participação durante o encontro formativo ela afirma que:

Eu aceitei participar porque eu queria fazer exatamente o que eu fiz. Mostrar a concepção de educação do campo para que as professoras e professores refletissem sobre o que eles estavam fazendo na escola ativa e a nossa história de luta na educação do campo. Então eu aceitei o convite para colocar essa discussão de concepção de educação do campo, porque já que eu estava tendo a oportunidade de participar de uma formação, já que o programa existia, que as pessoas estavam em formação pra desenvolver o programa, eu me senti no dever de colocar as concepções de educação ali, em confronto em conflito, para as pessoas pensarem que não existe só uma perspectiva, que existem outras perspectivas em construção histórica que tem sujeitos que constroem isso. (LÚCIA, 2022).

A professora Lúcia demonstra em sua fala a necessidade de uma formação que contemple a estrutura social na qual estamos inseridos. É preciso perceber a educação como produto da luta de classes que impera na sociedade. É necessário pensar que o direito a educação está garantido, mas essa educação, de acordo com Tonet (2016), é determinada pela sociedade, pelas relações sociais existentes e influências diretas e indiretas. A educação é essencial para a transmissão das ideias da classe dominante, mesmo porque ela é pensada pela classe dominante para ser executada pela e para a classe trabalhadora. Concordando com esse pensamento, Jesus (2015 p. 181), traz para reflexão “quando a educação é chamada a uma função de mera reprodução ideológica da estrutura desse poder, é muito mais difícil de alterar por dentro o Estado capitalista, centralizador e autoritário”, então o programa cumpre esse papel, manter vivo os ideais dominantes.

Notamos que professora Lúcia (2022), em sua fala, assume uma responsabilidade social e política diante dos professores, caracterizando a consciência transitiva crítica e vai contribuir para que os docentes transitem da consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica. A professora Sophia (2022) demonstra essa transitividade ao relatar que após a formação, passou a perceber campo como espaço de saber, de cultura e identidades. Percebeu que a escola do campo não era só um ambiente para ensinar as “letras”, era muito mais que isso, era um lugar para manter viva a cultura e identidade de seu povo.

Segundo o Projeto Base (BRASIL, 2010), cabe aos Estados, o planejamento das formações juntamente com a universidade, mobilização dos municípios para que os professores multiplicadores participem da formação, bem como o acompanhamento da execução do Programa, na rede estadual e municipal. Ainda nesse documento, as responsabilidades de cada ente federado são explicitadas, mas de acordo com os participantes da pesquisa, na prática a realidade não se concretiza dessa forma.

A professora multiplicadora Sophia, relata o descaso da estrutura governamental que assume a formação estadual, mas não oportuniza condições para que a mesma tente fazer um trabalho de formação e acompanhamento junto aos professores da rede estadual. “Sem motivação e incentivo para acompanhar o Programa e até por falta de transporte ou por necessitar atuar também em outras pastas no setor, os formadores da Rede Estadual deixavam o acompanhamento do Programa em segundo plano”. (SOPHIA, 2022).

A professora relatou que assumia várias funções dentro da estrutura da DRE⁶, além de professora multiplicadora. O Estado assume o compromisso junto ao MEC, mas não cumpre junto à população. Essa situação de ausência de formação e acompanhamento pedagógico foi relatada também pela professora Marta que atuava em sala de aula com a metodologia, ela informou que participou de apenas uma formação realizada no município de Propriá, encontro de um dia e após esse momento a professora multiplicadora responsável na DRE visitou a escola na qual lecionava poucas vezes. "Eu acho que ela foi uma vez na escola também, é acho que sim algumas vezes, ela foi na escola pra vê se tava tudo em ordem, se tava tudo preenchido certinho, se tava funcionando". (MARTA, 2021)

Os professores que atuam nas escolas do campo convivem com a invisibilidade, ausência do estado para implementar as políticas públicas e ações propositivas para que a educação seja uma prioridade, o que chega são ações distanciadas da realidade vivenciada pelos povos do campo, suas lutas e resistências passam por uma tentativa de escanteamento e isso fica claro nas falas dos participantes da pesquisa.

Sobre as responsabilidades dos municípios quando realizam a adesão ao programa, o Projeto Base (BRASIL 2010), afirma que o ente federado deverá organizar e manter os microcentros, reuniões entre os professores multiplicadores e professores das salas multisseriadas, visto como a formação continuada, além de garantir o transporte para acompanhamento, monitoramento e avaliação do programa no âmbito local.

O Município, por sua vez, deverá organizar e manter os microcentros, garantindo a formação continuada dos educadores, garantir o deslocamento e presença dos técnicos nas atividades de formação e criar formas de acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa no âmbito local. (BRASIL, 2010. p. 38).

No documento esta é a responsabilidade do município, mas no cotidiano não era o que acontecia, conforme relato da professora Helena, ela afirma que a multiplicadora sempre dava o melhor de si para ajudá-la, mas as condições de trabalho impostas pela secretaria dificultavam o acompanhamento.

A coordenadora sempre fez, deu o melhor de si para passar da maneira mais clara possível, pra nos ajudar. Mas, na realidade, na prática, era muito difícil colocar aquilo. Então eu vejo, eu via que o esforço dela não era suficiente, não porque ela não queria, mas porque a secretaria não assumia a responsabilidade. (HELENA, 2022).

Corroborando com essa análise, o professor Raul traz a questão política como barreira para o caminhar dos trabalhos. No início ele afirma que a secretária era comprometida com o programa, dava o suporte necessário para que ele conseguisse realizar o trabalho, “ela realmente vestia a camisa então fazia esse negócio caminhar, fazia esse negócio andar, mas depois ficou cada vez mais difícil que quando os governos vão mudando, as coisas vão se perdendo e eu senti mais dificuldade depois”. (RAUL, 2021).

Políticas públicas que não são de estado, mas de governo sempre correm esse risco de descontinuidade, de interesses imediatistas, de acordos multilaterais de momento conjuntural, não estabelecendo a educação como uma política pública e um direito social da população. Por isso, os movimentos sociais que lutam pelo direito à educação do campo, reivindicam políticas públicas asseguradas pelo Estado e não através de programas, como é o caso dos programas escola ativa e escola da terra, sua continuidade depende da interpretação e interesse do gestor. “Todo o programa tem prazo de validade porque depende da vontade dos governos e do modus operandi daquilo que é possível naquela conjuntura”. (LÚCIA, 2022).

Percebemos que os poderes públicos, federal, estadual e municipal, assumem o compromisso em instituir e manter o programa, mas sua materialidade não se concretiza, pois, os esforços destinados não são suficientes para sua materialização, isso deixa em evidência a influência exercida pela sociedade que mantém controlado os princípios norteadores da educação.

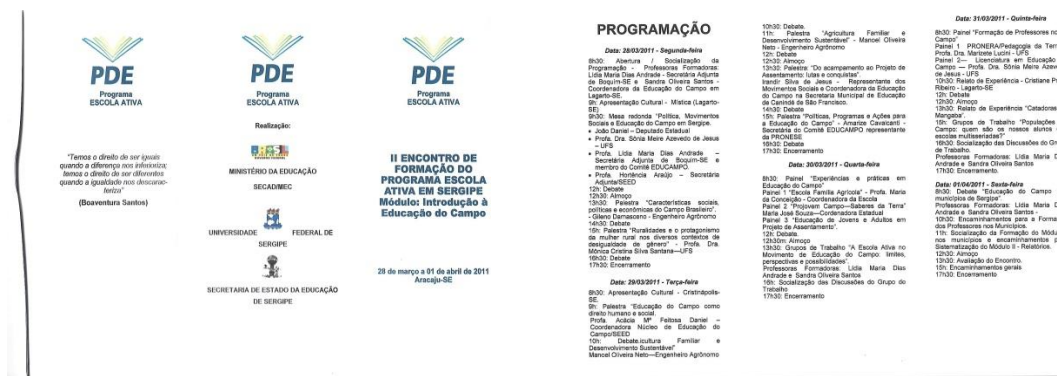
Conforme relatório, (SERGIPE, 2011), a última formação estadual do programa foi realizada em parceria UFS e SEDUC, ela ocorreu no período de fevereiro à julho de 2011, em Aracaju. Os participantes passavam a semana hospedados em hotéis, geralmente as formações ocorriam no mesmo hotel em que estavam hospedados, em outros módulos, especialmente no sexto, por se tratar das tecnologias na educação, o encontro ocorreu em escola estadual que disponibilizava o laboratório de informática.

Foram seis módulos de formação continuada, perfazendo um total de duzentas e quarentas horas, cada módulo tinha sua especificidade e conteúdo a ser abordado e foi realizado em quarenta horas.

De acordo com relatórios produzidos pela SEDUC, (SERGIPE, 2011) e avaliação realizada pelos cursistas (SERGIPE, 2011), houve mudanças nos conteúdos abordados durante

a formação e também a estrutura. O que antes era meramente reprodução metodológica, nesse momento trouxe para a formação também o debate teórico de questões específicas da educação do campo, principalmente no segundo módulo. No primeiro módulo ainda se manteve a reprodução da metodologia do programa.

Foto 2: Folder II Encontro de Formação do PEA em Sergipe



Fonte: Sergipe, 2011

Conforme o relatório analisado (SERGIPE 2011), no segundo módulo a formação foi conduzida por uma militante de movimento social, o MST, e por uma representante do Comitê Estadual de Educação do Campo, desde o planejamento até a execução das atividades, foram elas, juntamente com professoras/es da UFS e equipe técnica da SEDUC que direcionaram os trabalhos. O quinto módulo também foi conduzido por dois representantes do MST. Sendo que as temáticas a serem discutidas já haviam sido previamente determinadas no Projeto Base (BRASIL, 2010).

Essa abertura para o diálogo com o movimento social é resultado da pressão exercida por eles junto ao governo federal quando reivindicavam a educação do campo de acordo com a concepção construída por eles, uma concepção baseada no direito a uma educação do e no campo, que reconhece e se pauta nas lutas por terra para plantar, morar, construir conhecimentos e cultura. O campo como espaço de vida, de produção de alimentos e cultura, produção a partir da agricultura familiar, agroecologia.

O Ministério da Educação - MEC abre para o diálogo com os movimentos sociais, mas o projeto de formação já é previamente desenhado, os conteúdos já são preestabelecidos, assim ele nega a autonomia e independência dos Estados em pensar a formação a partir das necessidades locais. É o limite imposto pelo modelo econômico em desenvolvimento no país,

no qual há uma barreira que dita até onde se pode caminhar pois o sistema precisa continuar controlando e o instrumento utilizado para esse controle é a educação, é a formação de professores.

Foto 3: Folders dos seis encontros de formação do PEA em Sergipe



Fonte: Sergipe, 2011

Ainda no projeto base (BRASIL, 2010) o MEC assegurou o pagamento de bolsas, como incentivo para os professores envolvidos no programa, responsáveis pela formação, os valores variavam de acordo com as funções exercidas por eles no programa. Essa ação foi concretizada a partir da Resolução/CD/FNDE No 35 de 14 de dezembro de 2010, em seu Art. 7º que traz:

As bolsas de que trata essa Resolução serão concedidas pela SECAD/MEC aos professores da rede pública de ensino que atuem como professores-pesquisadores I e II, supervisores de curso, professores-formadores I e II e professores-multiplicadores (tutores) durante o período de implantação do Programa Escola Ativa e serão pagas pelo FNDE/MEC diretamente aos beneficiários, por meio de crédito em conta-benefício aberta em agência do Banco do Brasil S/A, indicada especificamente para esse fim e mediante a assinatura, pelo bolsista, de Termo de Compromisso. (BRASIL, 2010).

Esse incentivo, infelizmente, não chegava para todos os envolvidos no programa, tinha algumas limitações e entre elas, estavam os professores multiplicadores da rede estadual. A professora multiplicadora Sophia relata essa questão durante a entrevista afirmando que “os formadores dos municípios recebiam uma bolsa para participar do curso, já os formadores da rede estadual não tinham esse direito”. A fala da professora demonstra a fragilidade estrutural

do programa visto que não previu a situação dos professores multiplicadores da rede estadual, mesmo possuindo quantidade menor de turmas, a rede ainda possui turmas multisseriadas.

No Projeto Base (BRASIL 2010), está exposto que “o Programa Escola Ativa se propõe a valorizar o profissional da educação escolar, através da busca de condições adequadas de formação – em caráter inicial e continuado –, remuneração e acompanhamento pedagógico” (...), porém essa bolsa não significa salário. Assim como o programa, ela é temporária, então ela não representa, de fato, uma valorização do profissional, ela representa um paliativo, uma ajuda de custo temporária que não abrange todos os professores multiplicadores.

Educação do Campo não se sustenta com medidas paliativas, políticas públicas são necessárias para garantir a sua efetividade. Faz-se necessário destacar que a instituição da política de educação do campo foi iniciada oficialmente em 2002, através da Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002, mas os movimentos sociais já vinham travando essa discussão desde os anos de 1980, então a educação do campo não é uma construção governamental, ela é popular, oriunda das lutas dos povos. Então, o processo formativo dos professores precisa contemplar as lutas e resistências dos sujeitos do campo, considerar a realidade vivenciada por eles. Infelizmente, de acordo com os folders das formações analisados, essa especificidade foi abordada apenas no segundo módulo da formação.

4.3. Programa Escola Ativa e a Educação do Campo

Utilizamos o Programa Escola Ativa e a Educação do Campo como categorias de análise com o objetivo de revelar as contribuições do Programa para a Educação do Campo, como se materializou essa relação na prática pedagógica das turmas multisseriadas. Partimos dessas categorias por entendermos que uma prática pedagógica, uma metodologia que está destinada à população camponesa precisa dialogar com as especificidades desses sujeitos.

Temos como referência em educação do campo a concepção construída e defendida pelos movimentos sociais, educadores organizados a partir do FONEC, engajados na luta por uma educação que reconheça as especificidades dos povos do campo que lutam e defendem o território camponês como espaço para produção de vida, conhecimentos e identidades, um campo formado e habitado por gente que resiste às investidas do capital e defende um projeto de sociedade no qual os direitos dos povos sejam garantidos e materializados no cotidiano de suas vivências.

Perceber a materialização dos princípios e pressupostos da educação do campo nas turmas multisseriadas dos professores que se dispuseram a participar da entrevista foi desafiador, constatamos a atenção na contextualização dos recursos didáticos em sala de aula, a especificidade com o meio rural, mas com a educação do campo, esse ainda é um longo caminho a ser percorrido.

A professora Marta, quando questionada sobre a discussão da educação do campo em sala de aula e nas formações ela foi enfática: “Não, muito pouco. Educação do Campo, não me recordo, praticamente não se discutia nem se trabalhava” (MARTA, 2021). Infelizmente assim aconteceu na escola onde essa professora trabalhava, ela atuou nos anos de 2010 e 2011, e a discussão sobre a educação do campo não fazia parte do cotidiano escolar. Os movimentos sociais que já vinham travando essa discussão desde os anos de 1980, são mais de trinta anos de caminhada e percebemos que ainda não é uma realidade nas escolas do campo.

Muitas vezes, essa discussão não chega à escola pelo professor, ou pela secretaria, os alunos acabam trazendo consigo nas suas bagagens, pelas suas vivências. Foi o que aconteceu com a professora Joana, ela foi convidada pelos alunos a conhecer a vivência deles, participar dos momentos formativos proporcionados pelo movimento social ao qual faziam parte.

Assim a gente basicamente ficava assim muito preocupada mais com a alfabetização mesmo, a questão da alfabetização. Essas questões do campo, das lutas eu via porque os meninos me convidavam para ir nos encontros deles. Eu ia como convidada. (JOANA, 2021).

Para a professora o momento foi de mudança de comportamento, a partir daquele momento ela mudou o olhar em relação aos seus alunos, eles ainda não sabiam ler e escrever como ela gostaria, mas eles tinham uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989), um conhecimento das lutas pela terra, por direitos que extrapolavam os limites do ler e escrever, esses alunos estavam sendo formados pelo movimento social a serem sujeitos, conscientes da sociedade que vivem.

E aí eu percebi que nessas formações os meninos, eles preparavam os meninos pra esse movimento, pra esse direito adquirido de luta, porque muitas vezes eles não tinham a leitura, mas eles tinham a oralidade. E eles sabiam falar da questão do direito, do dever das lutas, que não era aquela luta com força, com faca, com nada disso, era com argumentações mesmo. Eles não eram meninos que estavam no escuro, eles sabiam debater. Eles tinham uma formação dentro do espaço, ali, entendeu? E era impressionante que às vezes até eu ficava assim. Eles sabem discutir. Eles sabem de política, de toda situação. E assim foi outra surpresa pra mim também. (JOANA, 2021).

É importante perceber a atuação dos movimentos sociais na formação da consciência crítica daqueles que fazem parte de suas organizações. É necessário educar para a cidadania, formar pessoas como autênticos sujeitos da história e, deste modo, como indivíduos cada vez mais livres. (TONET. 2016. p. 71). Essa função foi assumida pelos movimentos sociais, a formação cidadã dos sujeitos conforme relata a professora. Uma formação que propicia a liberdade, formação do senso crítico, a cidadania.

A professora Helena aponta que o programa direcionou o olhar para as comunidades do campo ao produzir materiais didáticos que trouxeram o contexto rural como conteúdo a ser trabalhado, mas quando questionada se participava de discussões na formação ou até mesmo em sala de aula sobre as especificidades da educação do campo enquanto construção dos movimentos sociais, ela afirma que “Não, não muito. Mas tinha alguns textos, algumas coisas que eram trabalhados no material”. (HELENA, 2022).

Continuamos na percepção de que o programa escola ativa não conseguiu implementar no cotidiano escolar os princípios da educação do campo. Sua reformulação buscou adequar-se, segundo consta em Brasil (2010), ao corpo normativo como as diretrizes e decretos específicos da educação do campo, mas no contexto escolar a prática ainda remetia à educação rural.

É notória a ausência de uma concepção de educação do campo por aqueles que desempenhavam funções junto ao programa escola ativa. Foram professores de turmas multisseriadas ou professores multiplicadores responsáveis pela formação dos docentes, atuavam em escolas localizadas no campo, mas infelizmente a formação pela qual passaram não foi suficiente para perceberem a educação do campo.

Mais uma vez nos apoiamos em Tonet (2016), para nos ajudar na interpretação da realidade que nos deparamos e ele nos leva a perceber com seu pensamento que: “Em sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estrutura da educação. Ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social”. (TONET. 2016. P, 68).

Esse pensamento expressa, de certa forma, a contradição existente na educação oferecida aos povos do campo. Houve investimento em ações pontuais para as classes multisseriadas localizadas no campo, mas essas ações não atendem as necessidades e

especificidades da população campestre, a ação possui limites e isso é intencional, faz parte do jogo de interesses da classe dominante na manutenção da estrutura social tal qual como ela se encontra.

Em contrapartida, as professoras entrevistadas que assumiram posicionamento contrário ao programa, ao serem questionadas sobre a relação delas com a educação do campo, elas afirmam que:

A minha relação com a educação do campo é uma questão de princípios também porque faz parte da minha formação, principalmente por conta da organização social que eu faço parte. Então diante disso a minha a minha relação com a educação do Campo ela se dá em torno dessa minha vivência e convivência dentro do Movimento Sem terra e que muitas vezes eu não consigo distanciar. E assim é uma referência pra mim fazer o trabalho da Educação do Campo baseado no que eu aprendi dentro do movimento tanto na questão da minha formação enquanto pedagoga enquanto militante como também na questão da prática. Que é toda essa vivência nossa dentro do assentamento na organização dos assentamentos, construindo setor de educação do movimento. Então tudo isso contribui pra que eu tenha uma melhor compreensão como também venha reafirmar a minha concepção de educação do campo junto com os povos do campo e os trabalhadores que fazem parte das organizações sociais do Campo. (ANA, 2022).

Para a prof.^a Lúcia, não muito diferente da prof.^a Ana,

A educação do campo foi uma construção histórica que começou aqui em Sergipe, com um trabalho que eu comecei a desenvolver no início dos anos 90 com os trabalhadores rurais. E esse trabalho foi o modelo que nós utilizamos para fazer a educação. Ele foi um modelo que foi tomado como referência, a metodologia como referência para criar os programas de educação do campo nacionalmente. Dentre eles, o principal, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. E nós começamos a atuar na luta por terra, por educação, a partir das demandas dos trabalhadores rurais, porque na época estava acontecendo os primeiros assentamentos de reforma agrária no Estado, as primeiras ocupações e depois os assentamentos, com a regularização de alguns. E nós fomos demandados pelo movimento social porque os trabalhadores rurais não conseguiam concorrer a ter acesso aos créditos, porque eles não tinham leitura e escrita para elaborar os projetos. [...]

Então, a minha relação com a educação do campo é uma relação de construção de práticas e de concepção de uma proposta de educação que tem um recorte de classe trabalhadora, que tem o recorte racial, que tem um recorte da diversidade, que é o campo cultural, ambiental, de mulheres. (LÚCIA, 2022).

São professoras que contribuíram significativamente para iniciar o debate sobre a educação do campo no estado de Sergipe e que mais tarde teve alcance nacional, isso justifica suas posições contrárias ao programa. Enquanto uma estava ali, na base do movimento social, na organização e formação dos acampamentos e assentamentos, no setor de educação do

movimento. A prof.^a Lúcia, a partir do trabalho desenvolvido com os trabalhadores rurais, dentro da instituição onde lecionava, contribuiu para provocar essa discussão a nível local e nacional, provocando pesquisas científicas, projetos de extensão e influenciando diretamente na construção de programas importantes para a educação do campo a nível nacional, como foi o PRONERA.

Essas experiências nos revelam que a relação dessas professoras com a educação do campo é uma relação de construção, de vivências de posicionamento político e social. Pautada na organicidade de educadores que atuavam em pautas coletivas, cujo objetivo era a defesa da educação para os povos do campo que dialogasse com suas especificidades e necessidades. “Uma educação voltada para a realidade camponesa, para a questão ambiental, defendendo o ambiente contra todo o avanço do agronegócio”. (LÚCIA, 2022).

Partindo da análise das entrevistas, observamos que o programa escola ativa foi implantado no território camponês, mas sua prática cotidiana não dialogava com as lutas e vivências dos povos do campo. Na fase inicial de implantação o programa era totalmente desconectado com o movimento protagonizado por educadoras e educadores que conclamava a sociedade para reconhecer que a educação oferecida aos povos do campo não estava condizente com a necessidade da população camponesa.

Após críticas recebidas e mudança de gestão governamental, o programa passa por reformulação e, consta no Projeto Base (BRASIL, 2010) que essa reformulação advoga e sustenta princípios básicos coerentes com a concepção de educação do campo.

Neste sentido, advoga princípios que sustentam tais propósitos e estabelecem coerência com esta concepção de educação: educação para a transformação social - vínculo orgânico entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação voltada para valores humanistas e educação como um processo permanente de formação e transformação humana. É dentro desta perspectiva que se insere o Programa Escola Ativa em sua reformulação. (BRASIL, 2010. p. 20).

No documento está expresso, mas na prática pedagógica dos professores entrevistados esses princípios não foram mencionados, eles não estavam presentes no cotidiano escolar. O programa não conseguiu materializar esses princípios na sala de aula. Podemos observar também que após a finalização dos módulos formativos do programa, julho de 2011 (SERGIPE, 2011), seis meses depois o programa encerra suas atividades nos municípios, ou seja, tudo que

foi mencionado que seria posto em prática, ficaria para outra oportunidade, para o novo programa que seria implantado.

Diante dessa realidade percebemos a tensão permanente no campo da educação, enquanto os movimentos sociais organizados, a partir de estudos científicos, mostram a realidade educacional do campo brasileiro e propõem soluções, o Estado continua perpetuando um modelo educacional que atende aos interesses do capital.

Educação na perspectiva do capital: é de sua natureza não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução. (TONET. 2016. p. 68).

Por isso a educação do campo, pela sua construção, princípios e caráter transformador não se constitui enquanto uma política pública, ela é sempre atendida através de projetos e programas que têm prazo determinado para iniciar e concluir. Materializar a concepção de educação do campo dentro da estrutura do Estado é provocar e desestabilizar o sistema estrutural da sociedade no qual a classe dominante controla a estrutura do poder e limita o acesso da classe trabalhadora.

Corroboramos com Arroyo (2020. p. 14), ao expressar que “afirmar a educação do e no campo é uma opção política radical: no campo há processos educativos, culturais, há sujeitos produtores de saberes, valores, culturas, identidades”. Os sujeitos do campo produzem conhecimentos ao mesmo tempo em que produzem vida, alimentos e identidades.

Aqui no estado de Sergipe, segundo relata a prof.^a Lúcia (2022), houve um movimento dentro da Universidade de formação de professores para atuarem na educação do campo, mas esses profissionais não tiveram a possibilidade de atuarem nas escolas do campo.

Nós tivemos um movimento de formação de professores para trabalhar no campo e nenhuma política pública. Nenhum concurso público foi realizado para agregar, para atender, para que esses professores pudessem concorrer a uma vaga para atuar nessas escolas do campo. Então, na medida que nós avançamos com a formação de professores e com a demanda e recurso para construir escolas, o movimento de fechamento de escolas veio acontecendo por parte dos municípios e do Estado. (LÚCIA, 2022).

A lógica da contradição se faz presente, a Universidade, a partir do PRONACAMPO, forma professores para atuarem nas escolas do campo, através do curso de Licenciatura em Educação do Campo, mas os concursos públicos realizados pelo estado e municípios não abrem

vagas para que esses profissionais possam concorrer. São as limitações impostas pelo próprio sistema, ele garante a formação, mas fecha a porta no momento da inserção desse profissional na área de atuação. O sistema possibilita a formação, o acesso ao curso de nível superior, específico para a educação do campo, mas na hora da atuação profissional a partir do concurso público, esse mesmo sistema limita o acesso.

São as contradições próprias do sistema capitalista que controla o acesso e permanência da classe trabalhadora aos bens e conhecimentos produzidos socialmente e a educação é o instrumento eficaz para a concretização dessa lógica perversa que mantém a classe dominada sob controle da classe dominante.

Se observarmos a nossa história, Sodré (1987), vai afirmar que desde a época colonial o Brasil já assumia uma postura de submissão de dependência, tanto na economia a quanto na política. Ficando sempre sob controle, inicialmente da Coroa Portuguesa, domínio Espanhol para onde era transferida toda a produção e a comunidade local, responsável pela produção, sofria com as consequências dessa organização. “Transfere-se à Colônia para enriquecer. Enriquecer, no caso, significa produzir, não para a própria subsistência, ou a da comunidade, mas para alcançar um excedente que se destina ao mercado, produzir mercadorias”. (SODRÉ, 1987. p.70).

Mais tarde o país continua mantendo a relação de submissão, agora sob domínio Americano. Essa relação é constituída de “ajuda” dispensada pelos países desenvolvidos para os países subdesenvolvidos, conforme Sodré (1987. p. 21),

O imperialismo batizou de ajuda os investimentos e os empréstimos feitos aos países que explora; ajuda tornou-se, conseqüentemente, o outro nome do inverso; isto é, do fluxo de dividendos, royalties, juros proporcionados pelos ditos subdesenvolvidos que, em conseqüência, ficavam, e ficam, mais pobres e, em contraste e na verdade, estavam, e estão, prestando ajuda aos ditos desenvolvidos, os imperialistas.

E assim o país continua submisso aos países desenvolvidos, obedecendo aos acordos unilaterais firmados entre eles. Desde o momento que os europeus aqui chegaram, o país passou a ser explorado e suas riquezas passaram a outras mãos, para Tonet (2016), “o Brasil é um país cuja formação se deu, sempre, sob a égide da dependência e da subordinação a nações mais desenvolvidas”. (TONET, 2016. p. 40), o país produz o lucro para as empresas internacionais.

Para Freire (1967), o processo colonizador tinha interesses e objetivos definidos, “a nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra”. (FREIRE, 1967. p. 67). A exploração comercial era rentável, garantia riqueza para o colonizador e essa exploração se mantém, através de acordos internacionais, mediante ajuda financeira.

O programa, objeto dessa pesquisa, faz parte desse acordo, dessa “ajuda”. Como mencionamos anteriormente, ele foi financiado pelo BM e, em troca, o país atendia aos seus apelos, suas necessidades de expansão e acúmulo de riqueza nas mãos da elite do país. Foi o BM pensando a educação para os filhos da classe trabalhadora, definindo os rumos da educação nos países periféricos.

Assim, através da educação, é formada a mão de obra necessária para aumentar a produção industrial e manter a estrutura social formada pelas desigualdades sociais. Tonet (2016) traz essa reflexão e afirma que “a educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos” (TONET, 2016 p. 81) e, nas sociedades de classes ela será utilizada para servir à reprodução dos interesses das classes dominantes.

Mas a educação, também pode ser um instrumento de libertação para os filhos da classe trabalhadora. Essa classe, seguindo ainda as ideias do autor, precisa ter acesso aos conteúdos historicamente construídos e “de caráter revolucionário, isto é, de um conhecimento que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo”. (TONET, 2016, p. 147). É formar sujeitos conscientes do processo histórico no qual estão inseridos.

5. Considerações finais

Depois de um período dedicado à pesquisa, podemos dizer que chegamos ao final. Final dessa etapa que nos propusemos, pois o conteúdo pesquisado demanda estudos para longas datas, afinal ele não se esgota e a história permite estudá-lo no presente, olhando para o passado e buscar os nexos e compreensões necessárias. E foi a partir da História que conseguimos chegar aos conhecimentos aqui discutidos e apresentados.

As nossas questões de pesquisa direcionaram o caminhar para a construção desse trabalho. Inicialmente, respondendo à primeira pergunta: quais as contribuições dos movimentos sociais para a construção da concepção de Educação do Campo? Essa pergunta permeou todo o trabalho. Vimos que existem algumas concepções de campo em nossa sociedade. Aqui nos detivemos em duas, enquanto uma vê o campo como espaço para produção e exploração da mão de obra, voltado para atender às necessidades do mercado que intensifica o latifúndio, o ganho do capital acima de qualquer necessidade humana, estimula a saída do homem do campo para outras áreas.

A outra concepção, construída a partir dos movimentos sociais, percebe e defende o campo como espaço de vida, de cultura de saberes. Lugar para morar, produzir e estudar. Produção agroecológica que alimenta a população sem perder de vista a preservação do meio ambiente, da mãe natureza.

Historicamente, desde que o Brasil foi colonizado, o comportamento do colonizador foi sempre de exploração, desrespeito ao colonizado. Legitimou-se no poder dizimando e explorando indígenas que aqui estavam, utilizando-se da força para manter os nativos sob seu controle.

Como a exploração aos indígenas não garantiu o resultado almejado, a solução encontrada foi escravizar povos subjugados pela origem, pela cor. Classificou os negros como seres inferiores, sem almas, sem direitos. Retirando a humanidade dos negros e indígenas as ações de expropriação e exploração foram legitimadas, perpetuadas pela classe dominante. O negro “desumanizado” por seus algozes, tornou-se mercadoria nas mãos da elite colonizadora.

A sociedade formada a partir da exploração de uma classe em detrimento da outra, o padrão classista e racista mostrando-se presente na estrutura social, vem se arrastando ao longo

dos tempos. Ao desumanizar índios e negros, tornou-os sem direitos. Sem direito a terra, comida, escola. Tornou-os marginalizados na sociedade.

São os povos marginalizados, sem terra, sem trabalho, sem comida que organizados a partir de movimento social, vão unir forças e lutar por terra para morar, plantar, trabalhar, sobreviver. Foi a partir das lutas e resistências dos trabalhadores rurais sem terra que surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST. A luta inicial era por terra, mas perceberam que não bastava apenas a terra, eles precisavam de escolarização, resolver a questão dos baixos índices educacionais das crianças, jovens e adultos que estavam acampados ou assentados nas áreas de Reforma Agrária.

A escola destinada para eles não atendia as suas necessidades nem especificidades e a partir dos movimentos sociais, foram denunciadas as formas de atendimento educacional direcionadas aos povos do campo, a educação rural na qual qualidade e atenção eram mínimas, escolas com estruturas física, material e humana precárias, desprovida de diálogo com o camponês. Uma educação voltada para os interesses da classe dominante, educação mínima para garantir a hegemonia classista que impera na sociedade.

Devido a esse modelo de educação, os movimentos sociais vão protagonizar eventos como o Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária-ENERA e a Iª e IIª Conferência Nacional de Educação do Campo e conclamar a sociedade brasileira para juntos lutar por uma educação do e no campo. Uma educação pautada nas lutas e resistências dos sujeitos que vivem do e no campo, justificando que o campo tem pedagogia própria.

A pressão exercida pelos movimentos sociais provoca o diálogo junto ao governo federal resultando em conquistas para os povos do campo como a publicação de Resoluções, Decretos e Programas Institucionais como exemplo do PRONERA, além da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, na estrutura do Ministério da Educação.

Apesar da luta dos educadores, organizados a partir do Fórum Nacional de Educação do Campo e da legalização mediante os documentos oficiais publicados, não foram suficientes para que a educação do campo fosse efetivada no contexto escolar do campo. Enquanto o Estado, a partir da publicação de Decretos e Resoluções legitimando a educação do campo

como direito dos povos do campo, esse mesmo Estado executa ações que vão de encontro ao proposto nas legislações.

Encontramos um movimento muito forte de fechamento de escolas no campo, aqui em Sergipe pesquisas apontam números expressivos desse movimento. Ao mesmo tempo em que o Estado legitima e defende o direito da educação no campo, ele fecha escolas justamente no campo.

O fechamento de escolas muitas vezes é justificado pelo fator econômico, garantir uma educação com baixo custo para os povos do campo, então transportar crianças para outras localidades torna-se mais viável economicamente. É a lógica mercantilista na educação responsável por manter a estrutura social, fruto das lutas de classes, sob a hegemonia da classe dominante.

A educação passa a ser o instrumento utilizado pelo Estado para disseminar e perpetuar os ideais classistas dominantes na sociedade, através da educação o Estado forma a mão de obra necessária para a produção. Assim, a formação de homens e mulheres fica sob responsabilidade da classe dominante que formará de acordo às suas necessidades.

Diante dessa realidade, percebemos que a concepção de educação do campo, pautada no direito dos povos do campo a uma educação no e do campo só foi possível devido as lutas e resistências dos educadores organizados, dos movimentos sociais, ela não é uma construção do Estado, a partir das discussões protagonizadas pelo movimento é que o Estado passa a direcionar políticas públicas que, mesmo assim, conforme relatado anteriormente, não se materializam na realidade campesina.

Questionamo-nos sobre que papel as políticas públicas para a Educação do Campo em Sergipe ocupam na transformação educacional da população camponesa? A discussão sobre a necessidade de políticas públicas para a educação do campo no Estado de Sergipe surge a partir do MST que ao se deparar com o alto índice de jovens e adultos analfabetos nas áreas de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, vai buscar junto ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe-UFS, ajuda para combater essa realidade. Os trabalhadores acampados e assentados, precisavam apresentar projetos junto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e para isso precisavam ler e escrever.

A partir dessa parceria entre a UFS e o MST, foram alfabetizados centenas de jovens e adultos acampados e assentados da Reforma Agrária. O modelo pedagógico para a alfabetização foi criado a partir da discussão sobre a realidade que esses trabalhadores vivenciavam, o MST trouxe a demanda e apontou direcionamento, os professores da UFS, uniu a experiência na docência universitária e juntos construíram o programa de alfabetização que se tornou referência nacional para a criação de políticas públicas direcionadas para o campo.

A principal dessas políticas foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, criado em 2001, foi responsável pela escolarização e formação de milhares de jovens e adultos trabalhadores rurais assentados, garantiu a alfabetização e o ensino fundamental desses trabalhadores, além de garantir a escolaridade no ensino médio e superior para os educadores atuantes nas áreas de Reforma Agrária.

Em novembro de 2010, a partir do Decreto Presidencial 7.352, a educação do campo e o PRONERA, tornam-se política de Estado, tornando-se responsabilidade de todos os entes federados. Além desse Decreto, foram publicadas anteriormente, a Resolução Nº 1 de 03 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica que estabeleceu as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, já em 2008 foi publicada a Resolução Nº 2 de 28 de abril de 2008 cujo objetivo foi divulgar as diretrizes complementares para a educação básica nas escolas do campo.

O Estado construiu um corpo normativo para legalizar e efetivar a educação do campo, mas essas ações não foram suficientes para a materialização da educação do campo conforme defendida pelos movimentos sociais. No campo, território de disputa, ainda impera a educação rural, as ações política e pedagógica ainda não reconhecem os povos do campo como sujeitos de identidades e fazeres pedagógicos próprios, sujeitos de direitos, de dignidade.

As políticas direcionadas para o campo, não resistem às investidas do capital, elas atendem aos interesses do mercado que é o esvaziamento do campo, o campo apenas como espaço para produção, então investir em políticas públicas para esse território é caminhar na contramão do mercado financeiro, desobedecer a lógica capitalista na qual é necessário produzir sempre mais, através da mecanização da agricultura, expulsão do homem do campo e uso acelerado de produtos químicos para otimizar a produção sem levar em consideração o meio ambiente, os ciclos naturais dos recursos minerais e vegetais. É uma estratégia mercadológica de destruição do meio ambiente, da vida humana.

A garantia do direito a educação vive em constante ameaça mesmo esse direito sendo assegurado na nossa Constituição. É dever do Estado garantir a educação para os sujeitos, independente de cor, credo, religião então, não há o que se questionar quanto a oferta da educação nas comunidades campesinas. É um direito e não esmola!

Muitas vezes a garantia desse direito vem a partir da organização escolar baseada na multisseriê. As classes multisseriadas possibilitam o atendimento educacional para as crianças campesinas, apesar de sofrer muitas críticas, inclusive ser motivo para fechamento de escolas, as ideias de autores aqui estudados, vêm a possibilidade do trabalho baseado na multisseriê desde que a sua oferta ocorra concomitante a melhoria das estruturas físicas das escolas; investimento em formação para professores que reconheça o potencial pedagógico do campo a partir de suas lutas e resistências; mudança na perspectiva pedagógica do trabalho em classe; desassociar ao modelo de ensino seriado e reconhecer o potencial pedagógico a partir da heterogeneidade presente nessas classes.

É mudança de paradigma, transformar a imagem negativa que foi construída ao longo do tempo. Essa imagem diz muito sobre a ideia que se quer perpetuar sobre o campo. Território sem “gente” não precisa investir em educação, o mínimo já é suficiente e assim se concretiza a expulsão do homem do campo.

Verificamos que enquanto políticas públicas educacionais direcionadas para as classes multisseriadas do campo, apenas duas foram efetivadas a partir de programas. A primeira delas foi o programa escola ativa, uma estratégia metodológica, baseada em um programa oriundo da Colômbia e importado para o Brasil a partir de convênio com o Banco Mundial.

Essa estratégia metodológica foi implantada em 1997 e atendeu as recomendações da agência financiadora que era implantar programa educacional de baixo custo para a população do campo. Iniciou a implantação na região Nordeste e anos depois estava disponibilizado para todas as regiões do país. O programa ficou em atividade durante 15 anos na estrutura educacional do país, foi finalizado em 2012.

A outra política destinada aos professores das classes multisseriadas foi o programa escola da terra. Diferentemente do programa escola ativa que era uma estratégia metodológica, o escola da terra é um curso de aperfeiçoamento para professores que atuam em classes multisseriadas e escolas quilombolas. A criação desse programa faz parte das ações realizadas

pelo Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, a partir do Decreto Presidencial 7.352/2010.

Foram duas políticas públicas voltadas para as classes multisseriadas, mas nenhuma delas conseguiu atender todas as escolas do campo, o programa escola ativa teve uma abrangência maior, isso nos levou a concluir que atender as escolas do campo a partir de programas, representa apenas um paliativo, essas ações, como dependem de quem esteja no poder, têm sua continuidade condicionada.

O programa escola da terra traz na formação continuada, os princípios defendidos pelos movimentos sociais para a educação do campo, mas aqui em Sergipe ele contempla apenas 20% dos municípios sergipano, o restante dos municípios fica desassistido quanto a essa política.

O governo federal estabelece a educação do campo como política pública a partir do Decreto Presidencial, mas as ações destinadas para as escolas do campo não atingem todas as escolas do campo, no caso do programa escola da terra, não atinge nem a metade, isso porque a verba enviada pelo governo federal para a realização da formação dos professores, já delimita a quantidade de professores que deve participar. É notória a discrepância entre o que determina o Decreto e o que realmente é efetivado pelo governo.

É importante salientar que no ano em que os movimentos sociais realizam o I ENERA denunciando a educação destinada aos povos do campo e conclama a sociedade para a construção de uma educação do campo pautada em suas vivências e resistências, o governo implanta um programa de orientação neoliberal que não dialoga com as necessidades e especificidades dos povos do campo, implanta verticalmente uma política que limita a ação formativa e pedagógica dos professores, limitando também as possibilidades de construção de conhecimentos pelos alunos.

O Programa Escola Ativa foi implantado em meio às discussões promovidas pelos movimentos sociais quanto a Educação do Campo que também elaboraram críticas ao modelo político e pedagógico que estava implantado. Para a reformulação do programa, o movimento social foi convidado e a equipe gestora do PEA tentou uma adequação dos materiais pedagógicos, trazendo elementos da Educação do Campo.

Sobre o legado do programa escola ativa para a educação sergipana, percebemos que trouxe as classes multisseriadas para o centro do debate, à medida que promoveu formações de

professores mesmo que essas formações tivessem como objetivo a instrumentalização técnica dos professores, reprodução da metodologia do programa em sala de aula, mas atraiu o olhar para aquela classe.

Foram vários módulos de formação realizados, sendo que na fase inicial da implantação do programa os encontros formativos eram limitados à mecânica da metodologia, os professores se organizavam e “imitavam” os alunos em sala de aula, as dificuldades que eles apresentavam e que poderiam surgir.

Após anos de críticas e resistências vindas do movimento de educadores organizados a partir do Fórum Nacional de Educação do Campo- FONEC, o governo federal estabelece o diálogo e realiza a reformulação do programa, na tentativa de acolher a demanda do FONEC.

Essa reformulação trouxe ganhos positivos como a inserção das universidades públicas para atuarem na formação dos professores multiplicadores; os conteúdos abordados nos encontros possibilitaram uma maior discussão sobre a educação do campo, classes multisseriadas entre outros, apesar de a estrutura formativa já ser determinada no projeto base do programa. Ele passou a ser disponibilizado para todos os municípios que tivessem interesse na adesão, levando-o a todas as regiões do país.

Os estados e municípios fazem a adesão ao programa, assumem o compromisso diante do MEC, mas em alguns casos, não cumprem com suas atribuições. Aqui em Sergipe, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura-SEDUC, através do Núcleo de Educação do Campo foi responsável, juntamente com a UFS pela formação dos professores multiplicadores, mas os professores multiplicadores não conseguiam realizar formações com os professores de sala de aula porque a secretaria não disponibilizava recursos para a realização.

Nos municípios essa realidade também era constante. Assim fica demonstrada como era tratada a educação para os filhos da classe trabalhadora. Tanto no Estado como nos municípios, a educação do campo era relegada a segundo, terceiro ou quarto plano, não era conveniente à classe dominante promover uma educação que priorizasse a emancipação dos alunos, a formação de sujeitos conscientes e livres.

Foi um programa que promoveu e massificou a educação rural, ofereceu formação desconectada dos problemas reais enfrentados pelos povos do campo, reduziu a função do professor a um facilitador do processo de aprendizagem ao defender a autonomia dos alunos.

Afirmar isso não significa dizer que somos contra a autonomia dos alunos, significa dizer que essa autonomia precisa ser construída com conhecimentos e direcionamentos, estimulados e orientados pelos professores.

O programa ficou durante quinze anos nas escolas de Sergipe, conseguiu iniciar a discussão sobre a educação do campo nos princípios defendidos pelos movimentos sociais, trouxe para realizar a formação integrantes dos movimentos sociais, o que contribuiu para ampliar o debate, pois eles trouxeram as experiências formativas vivenciadas no movimento, mas, infelizmente essa formação foi limitada aos professores multiplicadores, ela não conseguiu chegar nas escolas.

Inicialmente, a nossa hipótese foi que o PEA foi implantado e implementado nas classes multisseriadas das escolas do campo, mas ele não conseguiu romper com a educação rural e atender as necessidades e especificidades da Educação do Campo. E ao finalizarmos o trabalho, percebemos que a hipótese se confirmou, visto que o programa contribui para a manutenção da educação rural, as lutas e construções protagonizadas pelos movimentos sociais não foram incluídas na estrutura teórica do programa.

A formação oferecida aos professores favorecia a manutenção de uma consciência transitiva ingênua, visto que era priorizada a reprodução metodológica, alguns deles conseguiam perceber a realidade social e política que envolvia o cotidiano das escolas do campo, oscilando para uma consciência transitiva crítica, mas isso aconteceu de forma tímida.

O PEA e o escola da terra são medidas paliativas que não têm o objetivo de resolver os problemas enfrentados pelos povos do campo, garantir o direito à uma educação do campo que dialogue com a realidade e necessidade dos povos que ali constroem suas vidas.

Observando a história, percebemos que a forma utilizada por governos para “acalmar” os ânimos dos sujeitos quando esses reivindicam por seus direitos é garantir o direito minimizado, precarizado e limitado aos interesses do grande capital.

A luta pela terra e por reforma agrária no México em 1919, resultou na Reforma Agrária, mas sem garantias de manutenção para os trabalhadores rurais, eles receberam a terra, mas sem a assistência técnica vinda do governo, não conseguiram se fixar na terra. Era preciso distribuir a terra e prestar assistência técnica para que os trabalhadores conseguissem produzir e sobreviver do fruto do seu trabalho.

No Brasil a situação não foi diferente, a Lei da terra Nº 601, de 18 de setembro de 1850, veio limitar o direito a posse da terra, esta só poderia ser adquirida por quem tivesse condições de pagar por ela. Os indígenas e escravizados não tinham condições para pagar então, continuavam sem terras. A legislação legitima a situação de precariedade daqueles sujeitos. Mais tarde, em 1888 a Princesa Isabel assina a Lei Áurea que garante a libertação dos escravizados. Entre outros aspectos, analisamos que os negros foram “libertos” sem direito à terra, moradia, direito nenhum, restando a eles uma vida de extrema miséria.

Os excluídos da sociedade continuam resistindo e lutando por condições melhores de vida, mais tarde por volta dos anos de 1955 a partir das Ligas Camponesas, os trabalhadores pressionaram o governo em favor da reforma agrária, o que não aconteceu. O único governo que pensou na possibilidade da reforma agrária foi João Goulart (1919-1976), mas contrariava os grandes proprietários de terras. Então a população marginalizada continuava excluída da terra.

Desde a colonização o país foi marcado pela expropriação e exploração e continua visto que a classe dominante sempre buscará meios para garantir sua estabilidade e permanência no poder, no direcionamento da sociedade. Então faz parte do projeto do capital oferecer alguns benefícios à classe trabalhadora, mas mantendo-a sob controle.

O projeto educacional do país foi pensado para atender às necessidades do mercado globalizado, da precarização dos serviços oferecidos à população e o controle ideológico desses serviços. A educação é um desses serviços. Ela é pensada minimamente para atender as demandas da classe social dominante que determina que educação será ofertada para a classe trabalhadora. Isso justifica o modelo de educação destinado aos povos do campo.

Alimentar o sonho de uma educação verdadeiramente do campo e para o campo é a tarefa primordial que o FONEC vem realizando, utilizando espaços públicos e privados para fomentar esse debate e fortalecer a luta por uma educação para os povos do campo.

É uma educação de luta e resistência ao modelo agrário exportador que nega o poder social, político, econômico e pedagógico do campo, fomentar uma educação que tenha por objetivo a formação do indivíduo em sujeito consciente, capaz de compreender a formação da sociedade e perceber a origem dos problemas enfrentados pela classe trabalhadora é o desafio constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, P.; CALDART, R.S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo; Expressão Popular, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; GONÇALVES, G. B. B.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M.: (org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAGÃO, M. C. C. A Educação do Campo e o Programa Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas. 120 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009. p. 103-116.

ARROYO, M. G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: Comissão de Educação. Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R.S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo; Expressão Popular, 2012, p. 361-367.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Caderno Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, maio-ago. 2007.

BAMBIRRA, Vania. Exodo rural y exodo urbano: la lucha por la reforma agraria en Brasil. In: Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos. Francisco López Segrera (ed.). UNESCO, Caracas, Venezuela. 1998. ISBN: 9291430366. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/unesco/bambi.rtf> Acesso em 04 de jun 2022.

BAQUERO, M. A pesquisa quantitativa nas ciências sociais. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

BARROS, O. F.; HAGE, S. M.; CORRÊA, S. R. M.; MORAES, E. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-33.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R.S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro,

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo; Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Coleção Por Uma Educação do Campo*, n.º 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.p. 25-36.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). *Campo - políticas públicas - educação*. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do Campo, 2008. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 7.

CARDOSO, F. S. O Banco Mundial e a emergência da governança como prática urbana: da reestruturação do capital ao ajuste institucional. In: *Revista brasileira de estudos Latino-Americanos/REBELA*, v. 9, n. 3. Set./Dez. 2019. Disponível em <https://iela.ufsc.br/rebela/revista/volume-9-numero-3-2019/rebela/revista/artigo/o-banco-mundial-e-emergencia-da> Acesso em 21 mai 2021.

COELHO, M. M. O. Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no programa escola ativa na região metropolitana de Manaus. 176 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CORREIA, E. S. O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015). Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

CUNHA, J. B. Entre o sonho e a esperança: Uma análise do Programa Escola Ativa no Brasil. 2015. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa, 2015.

D'AGOSTINI, A., TAFFAREL, C. Z., SANTOS JUNIOR, C. L., Escola Ativa In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R.S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo; Expressão Popular, 2012. p. 315-323.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, B. M. *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 134-158.

FERNANDES, B. M. *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo, Cortez, 2001.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Nota técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa. In: SANTOS, C. A.; KOLLING, E. J.; ROCHA, E.N.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. (org.). Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998 -2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, p. 275-292.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. N. M. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-397.

FURTADO, C. A fantasia desfeita. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GÓMEZ, V.M. (2010). Uma visão crítica da Nova Escola da Colômbia. Revista Educación Y Pedagogia , 7 (14-15), 280–306. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592> Acesso em 04 de jun 2022.

HADDAD, S. Direito a educação. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R.S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo; Expressão Popular, 2012. p. 217-223.

HAGE, S. A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: BELTRAME, S.; CONDE, S.; MUNARIM, A.; PEIXER, Z. (org.). Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. 1ed. Florianópolis: Editora Insular, 2011. p. 123-144.

HOBSBAWM, E. Sobre história. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-sobre-historia-eric-hobsbawm-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/> . Acesso em: 10 mai. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. Estados e municípios brasileiros. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27737-ibge-atualiza-dados-geograficos-de-estados-e-municipios-brasileiros> Acesso em 08 de fev. 2021.

JESUS, S. M. S. A. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 50-58.

JESUS, S. M. S. A. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. In: Educar em Revista. Editora UFPR. Curitiba. N. 55, p. 167-186, jan/mar 2015.

KOLLING, E.; 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, nº 4.

KOLLING, E.; NERY, I., F. S. C.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação básica do Campo. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999.

KRONBAUER, L. G. Consciência (transitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica). In: STRECK, D.R.; REDIN, E. ; ZITKOSKI, J. J. (Org.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACKINLAY, H. Pequeños productores y agronegocios en México: una retrospectiva histórica. Tendencias de expansión y operación de los agronegocios a principios del siglo 21. In: FERNANDES, B. M. Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARTINS, M. F. Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade? Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. Educ. Soc. Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set. 2017.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, E.; 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, nº 4.

MORAIS, E.; BARROS, O. F.; HAGE, S.; CORRÊA, S. R. M. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.399-414.

MORISSAWA, M. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão popular, 2001.

MOTA JÚNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out/dez 2014.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. In: Olhar de Professor, v. 15, n. 1. 2012, pp. 83-95. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/article> Acesso em: 12 jan. 2022.

NOGUEIRA, A. P. F. A luta dos movimentos sociais do campo na América Latina pelo acesso à educação: uma questão de autonomia. In: Revista Pegada, v. 12, n. 2, Dez. 2011.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol.44, nº.3, 2019. Epub Set. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/qsHIS . Acesso em: 15 dez. 2020.

OSÓRIO, J. Cuestiones epistémicas en el análisis de la dependencia y del capitalismo dependiente. In: Revista brasileira de estudos Latino-Americanos/REBELA, v. 9, n. 1. Jan./Abr. 2019. Disponível em <https://iela.ufsc.br/rebela/revista/volume-9-numero-1-2019/rebela/revista/artigo/cuestiones-epistemicas-en-el-analisis-de> Acesso em 21 mai 2021.

PARENTE, C. M. D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. In: Ensaio: avaliação, políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 22, n 82, p. 57-88, jan/mar 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/abstract/?lang=pt&format=html> Acesso em: 15 jan 2022.

PARENTE, C. M. D.; MARCHELLI, P. S.; SANTANA, S. O. O programa escola ativa em Sergipe e o processo de formação dos professores multiplicadores: contribuições ao (re)conhecimento da realidade da educação do/no campo. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. (org.). Avaliação, política e gestão da educação. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2011. p. 157-178.

PETRAS, J. As esquerdas e as novas lutas sociais na América Latina. Disponível em http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v2_artigo_petras.pdf Acesso em 15 mai 2021.

PINHEIRO, A. C. F. 5 Gerações de historiadores da educação brasileira. João Pessoa: Editora do CCTA-UFPB, 2020.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio.1986. Disponível em http://www.biolinguaem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf Acesso em 20 mai 2021.

RIBEIRO, M. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. Educação em revista. Marília, v. 12, n 2, p. 23-40, jun./dez. 2011.

RODRIGUES, A. C. S.; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, A. M.; DIAS, G. L. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ3Yj75WDy9cKTRm4dwqpjp/?format=html> Acesso em 18 jan. 2022.

SANTANA, G. C. “EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO MULTISSERIADO: DESAFIOS DE ONTEM E HOJE” III Congresso Internacional de Educação, IX Encontro Nacional de Educação do Campo e II Seminário de Redes de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais na Era da Mobilidade. ARTIGO PUBLICADO publicação nos anais eletrônicos. UFS 2021.

SANTANA, G. C. Educação Do Campo e Movimentos Sociais: A Luta Pela Terra e Por Educação. XV Colóquio Educação e Contemporaneidade. seção Anais. São Cristóvão/SE, 26 de agosto de 2021.

SANTOS, C. A.; KOLLING, E. J.; ROCHA, E.N.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. (org.). Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998 -2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, J. R. Classe Multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo de Coronel João Sá/BA. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SANTOS, M. Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil. Tese de doutorado em Educação - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. Revista e atualizada. 5ª impressão. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, A. L. B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. In: Revista brasileira de história da Educação. v. 20, e112, 2020. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942020000100212&lng=pt&nrm=iso Acesso em 21 mai 2021.

SOBRAL, M. N. História oral da vida camponesa: assentamentos de reforma agrária em Sergipe (da prática social à prática de alfabetização). São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

SODRÉ, N. W. Brasil: radiografia de um modelo. São Paulo. 7ª ed. Editora Bertrand Brasil SA, 1987.

SODRÉ, N. W. Formação histórica do Brasil. São Paulo. 12ª ed. Editora Bertrand Brasil SA, 1987.

SOUZA, E. C. [et. al.] Multisseriação, seriação e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2017. Caderno temático 1

TONET, I. Educação contra o capital. São Paulo. 3ª ed. Ampliada, 2016.

TORRES, L. M. A contra-hegemonia na formação de educadores do campo: uma análise sobre o curso de Pedagogia da Terra. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

VILADESAU, T. P. El agronegocio de la soja en Paraguay-antecedentes e impactos sociales y económicos. In: FERNANDES, B. M. Campesinato e agronegocio na América Latina: a questão agrária atual. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

WARREN, I. S. Redes de movimentos sociais na América Latina- caminhos para uma política emancipatória? In: Caderno CRH, Salvador, v. 21, nº 54, p. 505-517, Set./Dez. 2008.

Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-49792008000300007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 21 mai 2021.

FONTES DE PESQUISA

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 08 de fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília: 2012, p. 7-31.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em 08 de fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 08 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. Projeto base. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Escola Ativa: aspectos legais. Brasília, DF: Fundescola, MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. I Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa. (BRASÍLIA, 2008).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. II Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa. (BRASÍLIA, 2009).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. III Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa. (BRASÍLIA, 2009).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. IV Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa. (BRASÍLIA, 2009).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. V Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa. (BRASÍLIA, 2009).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. VI Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa. (BRASÍLIA, 2010).

BRASIL. Ministério da Educação. Dados gerenciais Programa Escola Ativa. (BRASIL, 2011).

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº 002- CGEC/SECADI/MEC. (BRASIL, 2012).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013. (BRASIL, 2013).

Ley 115 de Febrero 8 de 1994 COLÔMBIA 1994

MANUAL DE IMPLEMENTACIÓN ESCUELA NUEVA Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado, Tomo I (COLÔMBIA 2009) Orientaciones Pedagógicas de Segundo a Quinto Grado Tomo II (COLÔMBIA 2009)

MANUAL DE IMPLEMENTACIÓN ESCUELA NUEVA Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I (COLÔMBIA 2009) Colômbia por Víctor Manuel Moncayo Cruz; Fernanda Morotti DISPONÍVEL <https://sites.usp.br/portalatinoamericano/espanol-colombia> VISUALIZAÇÃO EM 23 DE ABRIL 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL – COLOMBIA Documentário: cabra marcado para morrer. Direção Eduardo Coutinho, 1984. São Paulo, Restauração: Cinemateca Brasileira Petrobrás. Edição 2009.

REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: Caderno de subsídios. Brasília, DF, 2004. BRASIL <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/cartilha-saeb-2021>

SERGIPE. Ficha de avaliação VI módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Projeto de Formação do Programa Escola Ativa no Estado de Sergipe. (SERGIPE, 2010).

SERGIPE. Dados Gerenciais Programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2010).

SERGIPE. Ficha de avaliação I módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Ficha de avaliação II módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Ficha de avaliação III módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Ficha de avaliação IV módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Ficha de avaliação V módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Histórico da Escola Ativa em Sergipe. (SERGIPE 2009).

SERGIPE. I Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa Em Sergipe. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. II Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa Em Sergipe. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. III Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa Em Sergipe. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Projeto De Curso Escola Da Terra. (SERGIPE 2017).

SERGIPE. Relatório “Como vai à Escola Ativa em Sergipe”. (SERGIPE, 2001).

SERGIPE. Relatório I módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Relatório II módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Relatório III módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Relatório IV módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Relatório microcentro. (SERGIPE, 2009).

SERGIPE. Relatório V módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Relatório VI módulo de formação do programa Escola Ativa. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. Release segunda demanda do Curso Escola Da Terra. (SERGIPE 2022).

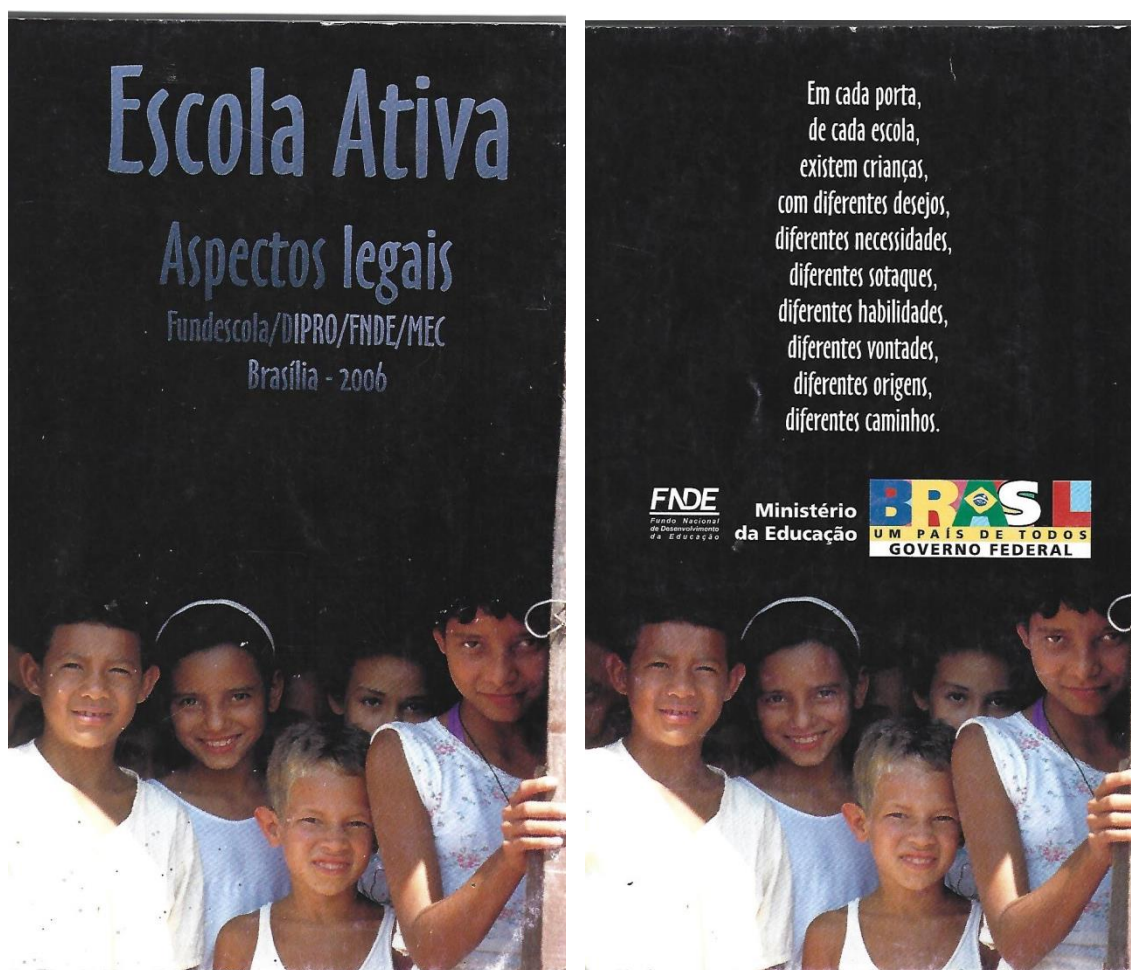
SERGIPE. V Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa Em Sergipe. (SERGIPE, 2011).

SERGIPE. VI Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa Em Sergipe. (SERGIPE, 2011).

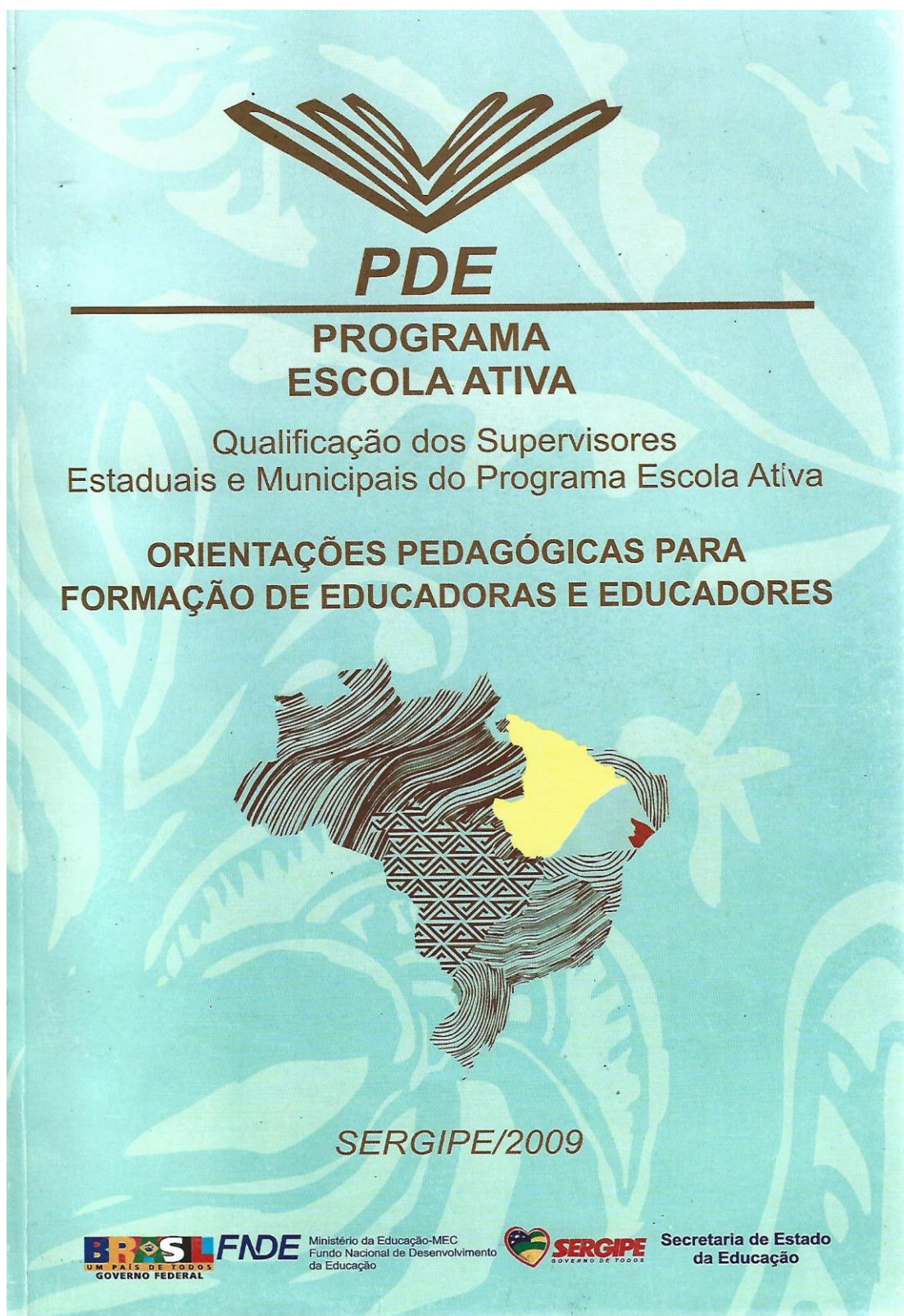
SERGIPE. VI Encontro De Formação Do Programa Escola Ativa Em Sergipe. (SERGIPE, 2011).

Anexos

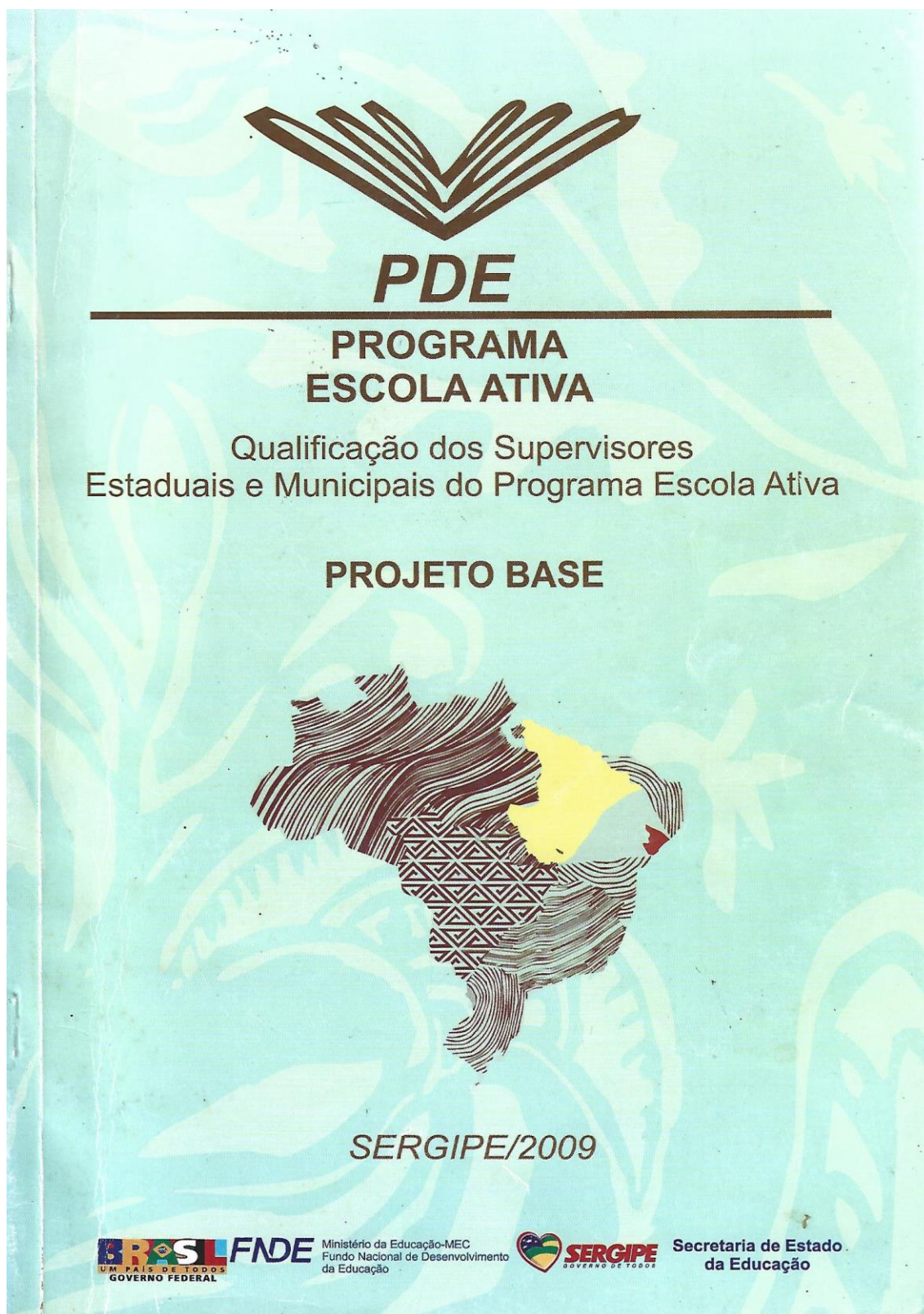
Escola Ativa: Aspectos Legais



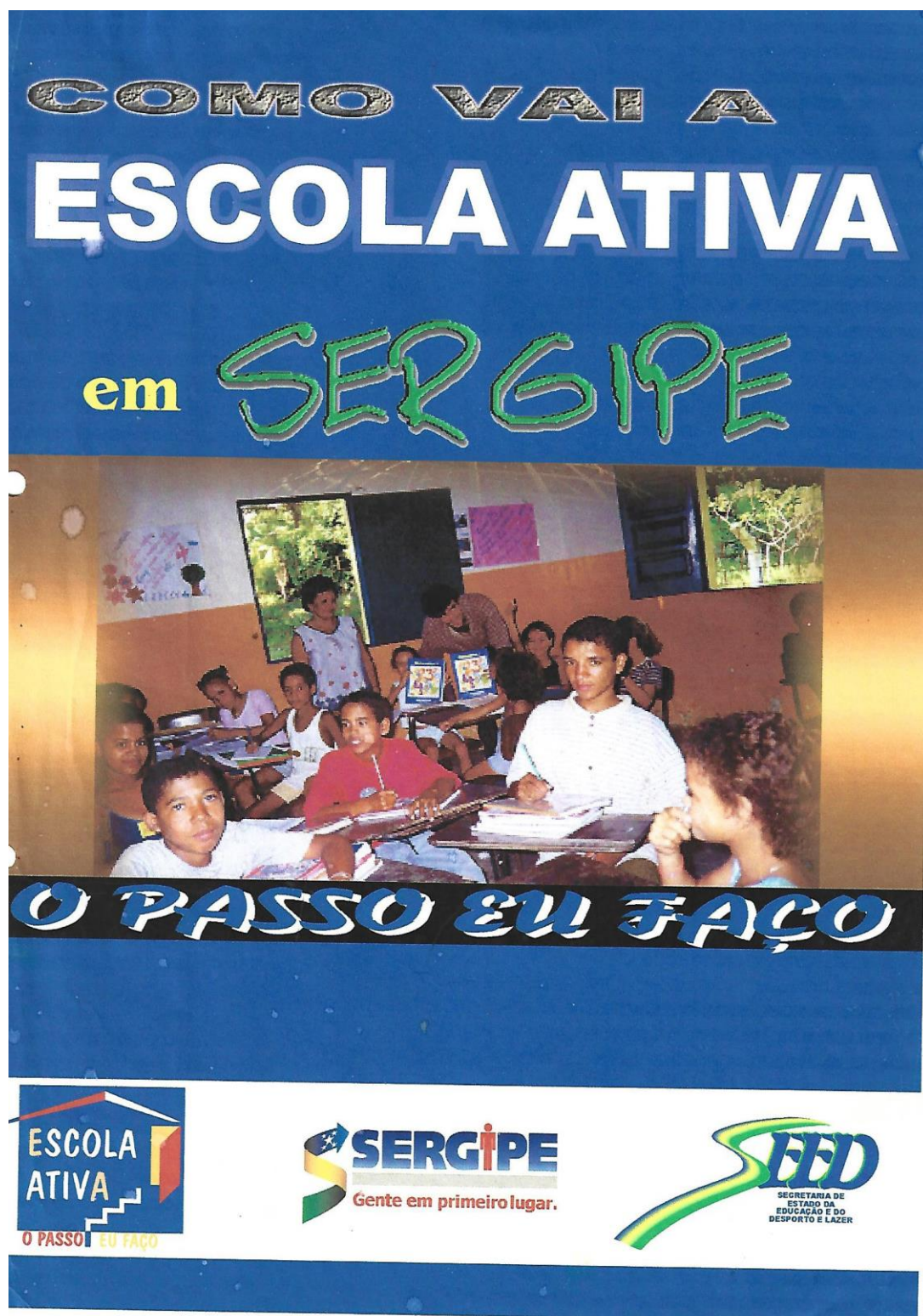
Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras



Projeto Base 2009



Relatório Sergipe 2001



Roteiro de entrevista – professor multiplicador

1. Sinta-se à vontade em falar livremente sobre sua experiência com o programa.
2. Qual seu maior desafio enquanto professor multiplicador?
3. Você conseguia desenvolver as atividades pertinentes à sua função?
4. A formação recebida preparava para você para o acompanhamento junto aos professores?
5. A formação recebida preparava para replicar a mesma junto aos professores?
6. Quais aspectos positivos e negativos você apontaria em relação ao seu trabalho?
7. O município oferecia o suporte necessário para o seu trabalho?
8. Quais aspectos da formação foram mais influenciadores para seu trabalho?
9. E quanto aos conteúdos abordados na formação, qual a sua avaliação?
10. Os conteúdos proporcionavam uma formação crítica, condizente com a realidade do campo?
11. Você ficava satisfeito profissionalmente com o trabalho desenvolvido?

Roteiro para entrevista – Professores

1. O Município quando assina o termo de adesão se compromete em realizar a formação dos professores. Como acontecia essa formação?
2. Além da formação, precisa acontecer o acompanhamento pedagógico. Acontecia? Qual a periodicidade?
3. A formação foi suficiente para ajudar na sua prática pedagógica?
4. Na sua prática, você utilizava a metodologia do programa?
5. Como você avalia o programa?
6. Qual a contribuição do mesmo para sua prática pedagógica?
7. Quais aspectos do programa merecem atenção? Por quê?
8. Após a finalização do programa, como você está trabalhando?
9. Quantos anos você atuou com o programa?
10. Você atua ainda com classe multisseriada? Como tem sido sua prática e acompanhamento pedagógico?
11. Você participa de alguma formação específica para o trabalho com as classes multisseriadas? Qual o último? Quem promoveu?
12. E a relação dessa prática com a educação do campo?
13. Com o programa, houve melhora no rendimento escolar dos alunos?
14. Houve aumento no índice de aprovação?
15. Em quais momentos a comunidade participava da vida escolar?
16. E os recursos didáticos pedagógicos disponibilizados pelo programa?
17. Qual a relação do programa com a educação do campo?
18. Os princípios da educação do campo eram trabalhados?
19. Você acredita que o programa atingiu seus objetivos quanto a melhora na qualidade de aprendizagem?
20. A formação do programa foi suficiente para preparar os educadores para a atuação nas escolas do campo?
21. Qual seu maior desafio enquanto professor de classe multisseriada?

Roteiro de entrevista – professor multiplicador

12. Qual seu maior desafio enquanto professor multiplicador?
13. Você conseguia desenvolver as atividades pertinentes à sua função?
14. A formação recebida preparava para você para o acompanhamento junto aos professores?
15. A formação recebida preparava para replicar a mesma junto aos professores?
16. Quais aspectos positivos e negativos você apontaria em relação ao seu trabalho?
17. O município oferecia o suporte necessário para o seu trabalho?
18. Quais aspectos da formação foram mais influenciadores para seu trabalho?
19. E quanto aos conteúdos abordados na formação, qual a sua avaliação?
20. Os conteúdos proporcionavam uma formação crítica, condizente com a realidade do campo?
21. Você ficava satisfeito profissionalmente com o trabalho desenvolvido?

Roteiro de entrevista – Secretário/a

1. Quais motivos para o município aderir ao programa?
2. Antes do programa, como era realizado a formação e acompanhamento dos professores que atuavam em classes multisseriadas?
3. E após o programa, como ficou esse acompanhamento e formação?
4. Na sua avaliação, ele contribuiu na prática pedagógica dos professores? E para o aprendizado dos alunos?
5. O/a senhor/a tem alguma crítica em relação ao programa?
6. O município assume algumas responsabilidades. Quais as dificuldades do município para implementar o programa?
7. Como você avalia sua experiência enquanto gestor/a responsável pela implantação/implementação do programa?
8. O/a senhora avalia que o programa conseguiu atingir seus objetivos? O que faltou?
9. O município conseguia promover as formações para os professores sugeridas pelo programa?

Roteiro para entrevista

- Qual a sua relação com a Educação do Campo?
- Qual a sua concepção de Educação do Campo?
- Como a senhora percebe às políticas públicas destinadas para a Educação do Campo?
- O programa escola ativa foi uma política pública voltada para as classes multisseriadas do campo. Quais as considerações da senhora em relação a esse programa?
- O programa escola ativa foi implantado no Brasil em meio às lutas iniciadas pelas educadoras e educadores do MST (ENERA) e em seguida a ampliação do coletivo de educadores, incluindo a Universidade e outras instituições (I conferência), na defesa de uma Educação do Campo contrária à educação rural. Quais principais aspectos do programa merecem atenção?
- A senhora acompanhou, de alguma forma, o programa aqui em Sergipe?
- Em 2008 o programa foi reformulado e, segundo o projeto base, buscou-se aproximação com os princípios da Ed. Do Campo. Qual a opinião da senhora em relação a isso, resolve algo?
- O que faltou para o programa ser “aceito”?
- Alguns professores alegam que não gostavam de trabalhar com o programa, mas devido à falta de opção para trabalhar nas classes multisseriadas, acabavam defendendo. Esse discurso ajuda na prática político pedagógica?
- Mesmo sendo contrária ao programa, de acordo com relatório de formação fornecido pela Seduc, a senhora participou do II módulo de formação intitulado: Introdução à Educação do Campo, representando a UFS. Existia um motivo específico para senhora participar?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada **PROGRAMA ESCOLA ATIVA: análise histórica sobre a política pública voltada para as classes multisseriadas nas escolas do campo de Sergipe**, como entrevistada (o) da pesquisa desenvolvida por Genelúcia Cruz Santana, do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Sergipe. A pesquisa é orientada pela Prof.^a Dra. Silvana Aparecida Bretas professora titular da UFS, a quem poderei contatar /consultar a qualquer momento que julgar necessário, através do endereço eletrônico e-mail: bretassilvana@gmail.com ou fone (79) 98807 3833. Diante da apresentação firmo que desejo participar e confirmo que aceitei por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada (o) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar historicamente o Programa Escola Ativa como política pública voltada para as classes multisseriadas nas escolas do campo no estado de Sergipe. Fui também esclarecida (o) de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, localizado no prédio do ambulatório do campus da saúde Prof. João Cardoso Nascimento Júnior, rua Cláudio Batista S/N, Bairro Sanatório. Telefone: 31947208 e e-mail cep@academico.ufs.br. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada e será gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Este termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com a (o) Sr.^a. (o) e a outra conosco.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informada (o) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa **PROGRAMA ESCOLA ATIVA: análise histórica sobre a política pública voltada para as classes multisseriadas nas escolas do campo de Sergipe**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, o risco de desconforto por oferecer minhas opiniões e informações sobre o referido programa, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que estarei isenta (o) de quaisquer despesas. Tenho garantia de que o uso dos dados, por precauções, será somente para pesquisa e, como medida cautelar, minha identidade será preservada. Como benefício, estarei contribuindo para a reflexão da educação sergipana. Autorizo minha participação neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

São Cristóvão/SE, _____ de _____ de 2022.

Participante da pesquisa

Nome da pesquisadora

Atesto recebimento de uma via assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).